

# PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS:

una mirada interdisciplinaria  
de la investigación educativa



Aportes  
reflexivos a la  
práctica  
pedagógica

Compiladores:

Leidy Lorena Montero Caicedo  
Mathusalam Pantevis Suárez

**AREANDINA**  
Fundación Universitaria del Área Andina

TOMO 1

# PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

## UNA MIRADA INTERDISCIPLINAR DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Tomo 1

Aportes reflexivos a la práctica pedagógica

---

Leidy Lorena Montero Caicedo  
Mathusalam Pantevis Suárez  
(Compiladores)



# PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS UNA MIRADA INTERDISCIPLINAR DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Tomo 1

Aportes reflexivos a la práctica pedagógica

---

Leidy Lorena Montero Caicedo

Mathusalam Pantevis Suárez

(Compiladores)

**AREANDINA**

Fundación Universitaria del Área Andina

Montero Caicedo, Leidy Lorena / compilador

Prácticas pedagógicas : una mirada interdisciplinar de la investigación educativa -- / compiladores  
Leidy Lorena Montero Caicedo, Mathusalam Pantevis Suárez – Bogotá : Fundación Universitaria del  
Área Andina , 2020.

ISBN: 978-958-5139-23-7

218 páginas, tomo 1 : tablas , gráficos ; 27 cm.

Incluye índice

1. Innovaciones educativas. – 2. Educación superior - investigaciones. – 3. Prácticas de la  
enseñanza.

Catalogación en la fuente Biblioteca Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá)

378.007 – scdd22

## Prácticas pedagógicas: Una mirada interdisciplinar de la investigación educativa.

### Tomo 1. Aportes reflexivos a la práctica pedagógica

© Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá, noviembre de 2020

© Leidy Lorena Montero Caicedo, Mathusalam Pantevis Suárez, Augusto David Beltrán Poot, María Helena Ramírez Cabanzo, Irma Cardozo Dzul, Angie Andrea Arango Orejuela, Laura Tatiana Areiza Serna, Fabio Hernando Linares Romero, José Elmer Rojas Monayatofo, Patricia Medina Melgarejo, Erick Israel Ariza Roncancio, Luz Marina Romero Romero, Claudia Patricia Roa Piedrahita, Aura Patricia Chaparro Pedraza, Catalina Quintero Ferrer

ISBN (digital): 978-958-5139-23-7

#### Fundación Universitaria del Área Andina

Calle 70 No. 12-55, Bogotá, Colombia

Tel: +57 (1) 7424218 Ext. 1231

Correo electrónico: publicaciones@areandina.edu.co

#### COLECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

##### Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: marzo de 2020

Evaluación de contenidos: julio de 2020

Correcciones de autor: agosto de 2020

Aprobación: septiembre de 2020

#### PROCESO EDITORIAL

**Dirección editorial:** Omar Eduardo Peña Reina

**Coordinación editorial:** Camilo Andrés Cuéllar Mejía,

**Diseño de cubierta:** Ivonne Carolina Cardozo Pachón

**Corrección de estilo, armada electrónica e impresión:**  
Proceditor Ltda.

Calle 1C No. 27A-01, Bogotá, Colombia

Tel.: 757 9200

Correo electrónico: proceditor@yahoo.es

Impreso en Bogotá, Colombia.

Depósito legal según Decreto 460 de 1995.

*Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.*

## BANDERA INSTITUCIONAL

---

Pablo Oliveros Marmolejo †  
Gustavo Eastman Vélez

**Miembros Fundadores**

Diego Molano Vega

**Presidente del Consejo Superior y Asamblea General**

José Leonardo Valencia Molano

**Rector Nacional**

**Representante Legal**

Martha Patricia Castellanos Saavedra

**Vicerrectora Nacional Académica**

Ana Karina Marín Quirós

**Vicerrectora Nacional de Experiencia Areandina**

María José Orozco Amaya

**Vicerrectora Nacional de Planeación y Calidad**

Karol Milena Pérez Calderón

**Vicerrectora Nacional de Crecimiento y Desarrollo**

Erika Milena Ramírez Sánchez

**Vicerrectora Nacional Administrativa y Financiera**

Leonardo Sánchez Acuña

**Vicerrector Nacional de Tecnología y Sistemas  
de Información**

Felipe Baena Botero

**Rector - Seccional Pereira**

Gelca Patricia Gutiérrez Barranco

**Rectora - Sede Valledupar**

María Angélica Pacheco Chica

**Secretaria General**

---

Omar Eduardo Peña Reina

**Director Nacional de Investigaciones**

Olga Ramírez Torres

**Decana Facultad de Educación**

Camilo Andrés Cuéllar Mejía

**Subdirector Nacional de Publicaciones**



## 9 Introducción

### Capítulo 1

- 15 ■ El significado de ser docente en contextos sociodiversos: memorias y experiencias de docentes de Colombia y México  
*Augusto David Beltrán Poot*  
*María Helena Ramírez Cabanzo*  
*Irma Cardoz Dzul*

### Capítulo 2

- 41 ■ Pensar la práctica pedagógica desde los aportes reflexivos desde la educación popular y el trabajo en comunidad  
*Angie Andrea Arango-Orejuela*

### Capítulo 3

- 61 ■ *Ruana yofueina onoyena*: enseñanza y aprendizaje del *rua*. El canto tradicional entre los pueblos originarios minika y múrui del Amazonas  
*Laura Tattiana Areiza Serna*  
*Fabio Hernando Linares Romero*  
*José Elmer Rojas Monayatofo (Jitomañue)*

### Capítulo 4

- 103 ■ Otras vías, otras rutas pedagógicas. Buen vivir como perspectiva ontoepistémica indígena. Insumisión de memorias y utopías posibles para descolonizar la educación  
*Patricia Medina Melgarejo*

## Capítulo 5

- 137 ■■ Días y noches de amor, juego y paz siempre

*Erick Israel Ariza Roncancio*

*Luz Marina Romero Romero*

*Claudia Patricia Roa Piedrahita*

## Capítulo 6

- 163 ■■ La educación ambiental en la primera infancia, de los conceptos a un caso práctico

*Aura Patricia Chaparro Pedraza*

*Catalina Quintero Ferrer*

## Capítulo 7

- 183 ■■ Universidad Pedagógica Nacional, México. Momentos fundantes y construcción de otras y nuevas maneras de formar e investigar desde y con las y los docentes. Una zona de encuentro entre culturas pedagógicas normalistas y universitarias

*Patricia Medina Melgarejo*

# INTRODUCCIÓN

---

Los objetivos de desarrollo sostenible 2030 (ODS) tienen como objetivo reconocer que las intervenciones en un área afectarán los resultados de otras y cómo el desarrollo debe equilibrar la sostenibilidad medioambiental, económica y social (PNUD, s. f.). Una de esas áreas es la educación, cuyo objetivo es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (s. f.).

En este sentido, el Gobierno de Colombia establece una serie de programas y políticas con miras a los próximos años como una oportunidad clave para generar transformaciones y dar impulso político a temas de interés local, regional, nacional e internacional, de modo que permitan mejorar la calidad de vida de todos los colombianos.

En concordancia, la Fundación Universitaria del Área Andina, como una institución educativa de carácter humanista y social, refleja en sus prácticas académicas la cultura institucional, el énfasis formativo y el compromiso con el entorno, mediante la transformación de su contexto y el aprendizaje constante, en coherencia con su misión institucional, por la que busca,

contribuir al desarrollo sostenible con calidad y pertinencia mediante la apropiación, aplicación y transferencia de conocimiento y la formación integral y permanente de personas, desde un enfoque humanista, y de pensamiento crítico y reflexivo, [para lo cual] establece un plan estratégico de desarrollo en el que se tienen en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y el pensamiento fundacional mediante el imperativo de “Formación de calidad, innovadora y creadora de valor en la geografía nacional e internacional, fortaleciendo y propendiendo por la integración de la Comunidad Andina”.

En razón a lo anterior, la Facultad de Educación asume la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 109, en el que se establece como propósito de la formación de educadores lo siguiente:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (8 de febrero de 1994)

Además, a fin de “aumentar la oferta de profesores cualificados en los países en desarrollo” (DNP, s. f.), la Licenciatura en Pedagogía Infantil, la Licenciatura en Ciencias Sociales, la Especialización en Pedagogía y Docencia, la Especialización en Gestión Ambiental y la Especialización en Informática Educativa orientan sus planes de estudio, didácticas, métodos de evaluación formativa y proyectos pedagógicos innovadores al propósito de formar las nuevas generaciones, con la finalidad de que asuman de manera competente y responsable los compromisos que demanda la construcción de las nuevas sociedades.

En este marco de formación y de cualificación, la práctica pedagógica se concibe como un proceso de conceptualización, de investigación educativa, de indagación sobre los distintos contextos en los que se produce el saber pedagógico y se reflexiona críticamente sobre su práctica a partir de la observación, la descripción, el análisis y la sistematización de sus acciones pedagógicas, con el objetivo de posibilitar el desarrollo de la sociedad y,

lograr una educación inclusiva y de calidad para todos que se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más

poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible, aumentando considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo. (PNUD, s. f.)

Esta reflexión de la práctica pedagógica ha constituido durante los últimos años un diálogo de saberes y de cooperación entre docentes e investigadores de distintas instituciones de educación superior (IES) colombianas, junto con pares de IES extranjeras, en el que se reconoce en la internacionalización un proceso cultural, integral, estratégico, dinámico y permanente. Este se fundamenta en las políticas de relaciones externas de las IES orientadas a las dimensiones interculturales de las funciones misionales, de formación, extensión e investigación de las IES en el mundo, a fin de que estudiantes y docentes se incorporen a las dinámicas de un mundo cada vez más globalizado.

Con el propósito de alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional, lo cual permita abordar la comprensión de la práctica pedagógica y de la investigación educativa como un espacio de promoción para los futuros maestros, el grupo de investigación Kompetenz, adscrito a Minciencias, asume por segunda vez el reto de presentar a la comunidad académica un ejercicio de compilación de capítulos coordinado por María Helena Ramírez Cabanzo<sup>1</sup>, Augusto David Beltrán Poot<sup>2</sup>, Mathusalam Pantevis Suárez<sup>3</sup> y Leidy Lorena Montero<sup>4</sup>, en concordancia con el área estratégica institucional de humanización de las profesiones orientada a la prestación de un excelente servicio a la sociedad y la transformación social.

Esta colección, denominada *La práctica pedagógica: una mirada interdisciplinar de la investigación educativa*, reúne en cuatro tomos los resultados de diversos proyectos de investigación realizados en instituciones educativas públicas y privadas de Colombia y México. En estos se exponen dinámicas de aula, nuevas modalidades de formación de niños y niñas, reflexiones y revisiones documentales sobre cómo se enseña y cómo se aprende, elementos de gestión ambiental y sanitaria en centros educativos, experiencias didácticas en la formación de maestros y narrativas sobre saberes y tradiciones ancestrales en contextos educativos socioculturales diversos.

.....  
1 Docente - Investigadora de la Especialización en Pedagogía y Docencia, Fundación Universitaria del Área Andina.

2 Docente-Investigador de la Facultad de Educación de la UADY.

3 Docente - Investigador de la Universidad Surcolombiana; investigador de la Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.

4 Secretaria Académica e investigadora de la Facultad de Educación, Fundación Universitaria del Área Andina.

Para la Facultad de Educación, la publicación de estas colecciones se ha convertido en una estrategia de colaboración y coautoría nacional e internacional que permite ganar visibilidad, reconocimiento en la comunidad académica y acceso a recursos para fortalecer la comunicación escrita entre autores. Con esto se busca ofrecer una lectura participativa en la resolución de problemas propios de la educación, en el seno de una amplia y heterogénea red de investigadores, académicos, pensadores, soñadores y, por qué no decirlo, de buenos y viejos amigos.

Este tomo, *Aportes reflexivos a la práctica pedagógica*, presenta conceptos y reflexiones sobre la práctica pedagógica concebida como un espacio específico de formación en el que tanto el estudiante en formación como el docente en su rol de asesor producen conocimiento pedagógico y, por medio de la reflexión, la investigación y la sistematización de su propia experiencia, fortalecen la autonomía y la adaptabilidad a un mundo en permanente cambio, a la diversidad para la construcción de un Estado incluyente y equitativo en el que se reconozca el derecho a la identidad cultural de los grupos étnicos culturalmente diferenciados, así como la valoración del conocimiento mediante un diálogo permanente.

Esta temática atiende las disposiciones legales vigentes del Ministerio de Educación Nacional mediante la Resolución 2041, expedida el 3 de febrero de 2016, para que desde las prácticas pedagógicas se,

comprendan y apropien las dinámicas del aula y su contexto, reconozcan las diferencias y modalidades de formación de niños y niñas y las asocien con la disciplina que se enseña, y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva.

Lo anterior se hace evidente en la medida en que la práctica pedagógica brinda la oportunidad de acceso a todos los escenarios de la problemática educativa: jardines infantiles de bienestar social, hogares comunitarios, jardines infantiles del sector privado, centros de desarrollo infantil (CDI), trabajo comunitario con padres de familia y diversas ONG tanto en el sector urbano como en el rural. Es importante destacar que desde el inicio de las prácticas pedagógicas los estudiantes profundizan y afianzan de manera progresiva el desarrollo de las competencias profesionales docentes de formar, enseñar y evaluar.

Por tanto, la práctica pedagógica ocupa un lugar preponderante en esta colección para la Facultad de Educación y sus programas de formación de formadores, ya que coadyuva a comprender y apropiar las dinámicas de aula y su contexto, reconociendo las diferencias, el desarrollo de competencias profesionales, de habilidades pedagógicas, didácticas, investigativas y de construcción de saberes.

La presente publicación se pone a consideración de la comunidad académica que tiene por interés investigativo la práctica pedagógica y permite así aproximaciones, desde el rol del maestro como investigador, a la comprensión de los diversos escenarios que configuran la representación de la realidad de las instituciones educativas en América Latina.

## ■ ■ REFERENCIAS

DNP (Departamento Nacional de Planeación). (s. f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.ods.gov.co/es/objetivos>

Ley 15 de 1994. (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. DO 41214. Congreso de la República.

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). (s. f.). *¿Qué son los objetivos de desarrollo sostenible?* Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Resolución 2041 de 2016. (3 de febrero de 2016). Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Ministerio de Educación. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356144.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356144.html?_noredirect=1)



# Capítulo 1

---

EL SIGNIFICADO DE SER DOCENTE EN CONTEXTOS  
SOCIODIVERSOS: MEMORIAS Y EXPERIENCIAS DE  
DOCENTES DE COLOMBIA Y MÉXICO

*Augusto David Beltrán Poot\**

*María Helena Ramírez Cabanzo\*\**

*Irma Cardoz Dzul\*\*\**

\* Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, México. Correo electrónico: [dbeltran@correo.uady.mx](mailto:dbeltran@correo.uady.mx)

\*\* Profesora de la Facultad de Educación, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia. Correo electrónico: [mramirez75@areandina.edu.co](mailto:mramirez75@areandina.edu.co)

\*\*\* Profesora de primaria, Escuela Primaria Federal Ana María de los Ángeles Piña Azcorra, México. Correo electrónico: [irma.mar866@gmail.com](mailto:irma.mar866@gmail.com)

## RESUMEN

Este capítulo tiene como objetivo describir las experiencias de estudiantes y profesores noveles de Colombia con relación al significado de ser docente desde las prácticas, así como el reconocimiento de su labor como agentes culturales en contextos sociodiversos. Es un estudio cualitativo y etnográfico-fenomenológico que recopila experiencias de treinta profesores noveles de ambas nacionalidades. Para la recolección de datos se realizaron observaciones y entrevistas a profundidad. Los resultados permiten comprender que los participantes generan un significado sobre el ser docente desde la práctica, además de reconocerse como agentes culturales y sociopolíticos, cuya función es resguardar los saberes ancestrales, así como promover, analizar y cuestionar, junto con sus estudiantes, los nuevos conocimientos que el contexto y la sociedad demandan.

**Palabras clave:** docente, contextos sociodiversos, agente cultural, significado docente, prácticas docentes.

## INTRODUCCIÓN

La labor docente es una tarea exigente y requiere más compromiso conforme pasa el tiempo. Las demandas sobre las competencias que debe tener el profesional de la educación aumentan, independientemente del lugar de trabajo y del nivel educativo en el que se ubique, bien sea un docente que trabaje en una comunidad rural o en la ciudad, realice su trabajo con niños de educación básica, con adolescentes de educación media, así como con jóvenes y adultos en la educación superior, o bien en contextos con las mejores condiciones económicas o con grupos vulnerables. La complejidad de esta labor y el cumplimiento de las demandas, las situaciones sociopolíticas y de salud han generado que el docente adquiera diversos significados de su práctica, e incluso se resignifique con relación a los diversos contextos en los que labora.

Por una parte, autores como Freire (1970), Ascorra y Crespo (2004), Merchán Price (2011), Day (2011) y Podestá González (2019) describen la importancia de la autoimagen y la metacognición como elementos claves en el rol docente. Freire (1970) menciona que el docente se convierte y se percibe como un educador- educando que

interactúa con un educando-educador, lo cual supone una relación entre docente-docente que permite ir más allá de la difusión de conocimientos, pues ambos logran tocarse y en este intercambio se reconstruyen. Por su parte, Azcorra y Crespo (2004), así como Podestá González (2019), mencionan que el ser docente refiere a un saber que el sujeto posee sobre el objeto de su acción. Por esta razón es importante formar a los futuros docentes con pensamiento crítico y habilidad autorreflexiva de su práctica desde la mirada de Shon (1992).

Desde esta perspectiva se construye de manera progresiva la identidad de ser docente. Tal como afirma Day (2011), “es una amalgama que suma biografía, influencia social, valores institucionales, en conjunto van estructurando la identidad de cada ser humano”.

En otros estudios, Alarcón Hernández, Vergara Morales, Díaz Larenas y Poveda Becerra (2015), Padilla Beltrán y Rincón Caballero (2017), Montero, Triviño, Dois, Sirhan y Leiva (2017), así como Quiroz Montoya, Corredor Aristizábal y Olarte Dussán (2018), refieren la práctica, los recursos y la disciplina como factores preponderantes para la creación del significado del ser docente. Por ejemplo, de acuerdo con Montero *et al.* (2017), un docente que tiene una formación inicial diferente a la docencia está obligado a equilibrar las exigencias de la vida académica con la profesión, de manera que desarrolla su capacidad investigadora mientras amplía sus conocimientos disciplinares, y como docente integra con sus estudiantes una comunidad dedicada al logro de aprendizajes para el ejercicio profesional.

Ahora bien, la formación docente debe centrarse en procesos reflexivos. En este sentido, Shon (1992) advierte la necesidad de repensarla para ofrecer una variedad de recursos que van desde lo disciplinar y la investigación hasta la reflexión crítica de su práctica en contexto, con miras a dotarlo de habilidades y destrezas que se requieren en la cotidianidad y el ejercicio de la docencia, una ruta que permita narrar y escribir sobre la experiencia de ser docente.

Con respecto a los recursos y la práctica, Quiroz Montoya *et al.* (2018) describen cómo los cambios tecnológicos modifican el rol docente, el cual requiere de la integración de nuevos dispositivos que le permitan cubrir las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, su rol se modificó de manera progresiva al gestionar recursos para que el estudiante entienda el valor de lo que se enseña.

Por su parte, Rojas Crotte (2000), Meirieu, (2006), Chehaybar (2007), Vergara, Madrigal y Carpio (2015), y Merchán Price (2011), nos permiten comprender la importancia del contexto en la práctica y, por ende, en el desarrollo del significado del ser docente. Rojas Crotte (2000), citando a Habermas, describe que la sociedad y el individuo se reconstruyen de forma recíproca. Esta construcción se consigue con la

integración social de las redes de acción que existen entre estos, y de los procesos de socialización por medio del lenguaje y la acción. Aun cuando la tarea de enseñar no tenga relevancia, es necesario considerar que el profesor tiene la difícil tarea de lograr una asociación entre los objetos del saber y los individuos que deben asimilar esos saberes (Meirieu, 2006).

Lo planteado implica que el docente debe tomar en cuenta las características propias de cada contexto y de cada uno de los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que tienen un papel como agente educativo y formador de generaciones de gran importancia, sea cual sea el lugar y el nivel educativo en el que labore.

Un aspecto fundamental en la profesión docente corresponde al hecho de que el profesor, en todo lugar y en todo momento, siempre enseña algo, para bien casi siempre o para mal, el profesor impacta la vida de los estudiantes. De acuerdo con Chehaybar (2007), el docente requiere un lugar más protagónico, pues él tiene un contacto directo con los estudiantes, con los planes y los programas de estudio, con la realidad cotidiana de la vida en las aulas, lo que permite conocer sus necesidades. En este sentido, es necesario abogar por que su participación se tome en cuenta de manera amplia, su labor se dignifique y se la valoren tanto la política educativa como las instituciones educativas (IE), los programas de formación y los diversos actores sociales, incluyendo en estos a los académicos y a los propios gremios docentes.

Por otra parte, el significado de ser docente despliega cuestionamientos alrededor de la labor y su legado, involucra diversas miradas que van desde la pasión, la vocación y la convicción de ser docente, hasta repensar la misma profesión como aquello que merece respeto por lo propio y reconocer que la educación responde a cada contexto de forma objetiva y pertinente.

Así, proveer una formación que responde a las necesidades del contexto, así como cuestiona las políticas educativas y sus repercusiones en el trabajo docente exige maestros críticos y reflexivos. De igual forma, una preocupación latente ante la demanda de una profesión docente que atienda la diversidad de los estudiantes, reconozca las desigualdades y transversalice proyectos educativos desde las problemáticas de los contextos y las comunidades (Zapico, Martínez Piñeiro y Montero, 2017), considera que la formación docente, en ocasiones, se encuentra ante un callejón sin salida a causa de las expectativas de acción en contexto, lo que se evidencia en los interrogantes de las pruebas al profesorado.

En la actualidad se habla de un docente que cuestiona y constituye sujetos que leen realidades y cotidianidades. En palabras de Freire (2006), lee espacios y los fenómenos sociales a fin de estar en capacidad de interpretar lo que atraviesa la institución y el quehacer del docente que merece trascender. Desde este paralelo, se le otorga al docente una identidad que se debe al contexto, los sujetos y las particularidades.

Vergara *et al.* (2015) mencionan que el docente se debe a su profesión y, según los significados de las cosas en su mundo, desde las interacciones sociales da sentido a su labor e influye en el contexto y los sujetos; de esta manera, otorga un papel relevante a la tarea de formar y reflexionar en la comunidad en la que se encuentra.

Dada la importancia del papel docente en la sociedad, las instituciones educativas registran hoy la necesidad de mejorar el desempeño laboral de sus docentes y la importancia de que estos ejerzan un papel efectivo en beneficio de la colectividad. Es decir, las instituciones educativas empiezan a reconocer elementos loables para el éxito de la organización educativa, lo cual recae de forma contundente en el papel que ejerce el docente en el aula. Por tanto, es de gran importancia conocer y obtener información sobre la percepción que el docente tiene respecto al trabajo que realiza y el papel que desempeña como agente formador. No se puede desconocer el círculo contextual del docente que lo identifica como parte de él y le pertenece.

## ■ METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este estudio se realiza una investigación cualitativa y se recaba la información desde el enfoque etnográfico-fenomenológico, pues se considera que los participantes son conscientes y otorgan significado a sus experiencias. Por esta razón queremos dar nombre y voz a estas experiencias, ya que dado su carácter único no se pretende la generalización, al estar sumergidas en contextos aparentemente parecidos podremos encontrar similitudes que nos permitan objetivar el fenómeno educativo, no con la intención de encasillar las vivencias, sino más bien para reconocer las sinergias que se pueden estar dando aun en la distancia.

A partir de las entrevistas a los docentes se describen los contextos, se caracteriza la cultura en la que se encuentran las instituciones educativas y las formas de relacionarse con los estudiantes. Hammersley y Atkinson (2005) explican los elementos de la etnografía, entre los cuales sobresale la necesidad de examinar entornos sociales y culturales por separado, y luego relaciones de encuentro, de manera que se develan formas de interacción entre los sujetos. Sobresale la interpretación de los investigadores a partir de las categorías expresadas en el título del trabajo y que se detallan en el texto.

El enfoque etnográfico-fenomenológico permite recoger las reflexiones de los docentes con respecto a la experiencia de ser docente, su relación con la escuela, el compromiso con la comunidad como agente de cambio y las interacciones con los estudiantes desde una mirada curiosa, pero con la capacidad de traer a la memoria el momento en que se decide ser maestro.

Esto concuerda con los planteamientos de Piña Osorio (1997), Vasco (2007), Gutiérrez Giraldo, Agudelo Cely y Caro (2016), quienes describen que este tipo de investigación busca indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas, lo que permite hacer énfasis en lo micro y macro de la situación.

En el caso de Colombia, la indagación se realiza con quince docentes, quienes trabajan con educación primera infancia, básica y media, y se ubican en contextos sociodiversos (docentes de zonas rurales, con población afro, población indígena, población inmigrante, población desplazada y población desmovilizada). Sus edades oscilan entre los veintiocho y los cuarenta y dos años, con experiencia de seis a dieciocho años, y la mayoría (trece) se encuentra vinculada con el nivel primaria. El 80 % mencionó que desde muy chicos deseaban ser maestros; examinaron recuerdos que marcan su vida en los que jugaban a ser profesor (como menciona Habermas, en la vida hay significados que configuran la consciencia de cada uno [1998]). Los otros docentes llegaron a la profesión por carreras relacionadas con el saber disciplinar.

Con respecto a México, participaron quince profesores. Los docentes trabajan en educación básica, primaria y telesecundaria. Entre las situaciones comunes de los profesores se encuentra haber trabajado, por lo menos, en tres comunidades diferentes del Cono Sur y el oriente del estado de Yucatán, México. Las edades de los participantes oscilan entre los veintiséis y los treinta y nueve años de edad; cuentan con una experiencia docente de cinco a doce años en educación básica de nivel primaria. El 80 % de los docentes sí deseaban esta profesión y el otro 2 % deseaba estudiar una carrera relacionada con el área de ciencias sociales, como, por ejemplo, derecho o psicología.

Las técnicas de recolección de datos tenían como objetivo recabar información sobre el papel del docente en el territorio, el docente como agente cultural y el docente como agente de saber según las condiciones del contexto. Se reconoce que este se forma dentro de un proceso complejo que agrupa reflexión, experiencias y el reconocimiento del aporte de cada espacio escolar en cada cual; así, busca de manera paulatina comprender qué es ser docente y qué significa en las actuales y diversas condiciones sociopolíticas y culturales. En este sentido, este marco sugiere ideas tales como el docente en cuanto sujeto político o como agente de cambio, quien resignifica su quehacer desde la condición de leer el contexto y reconocer las condiciones sociodiversas de las comunidades para reconocerlas y promover la reconstrucción de su memoria. Así, entonces, se convierte en un sujeto que transforma contextos.

Por consideraciones éticas se han omitido algunos nombres originales, de modo que se utiliza un seudónimo para nombrar a los participantes con la finalidad de personalizar el discurso y otorgarle la justa importancia a sus voces.

## RESULTADOS

A continuación, se presentan los datos obtenidos en la recolección. Se recurre a la descripción de los comentarios de los participantes, las citas de algunos autores y las reflexiones e inferencias de los investigadores, con el propósito de generar un diálogo entre la información, lo cual haga posible la descripción del fenómeno estudiado y la construcción de conocimiento.

### Significado y resignificado del ser docente

El significado de ser docente suele ser una construcción entre la institución formadora, la perspectiva social que se tiene de esta práctica y la que genera el estudiante o el profesional de la educación desde la relación de su práctica y de las dos anteriores. Por consiguiente, podemos decir que el significado y/o resignificado de ser docente es una práctica cultural dialógica que se vuelve consciente y reflexiva en los diferentes escenarios y experiencias de práctica docente que viven los profesionales de la educación.

El significado del ser docente se configura desde el interés o el deseo personal, pues este refiere o sugiere un mayor compromiso y motivación, así como la satisfacción durante la etapa de formación y/o el trabajo actual como docente. Por ejemplo, Karla siempre quiso ser docente y así lo refiere: “Sí, quería ser docente, esa inquietud me surgió en la etapa de la preparatoria en la que acudí a una muestra de profesiones” (comunicación personal).

Por su parte, Mario lo describe de la siguiente manera:

Recuerdo, desde pequeño decía “yo quiero ser maestro”, fue un deseo del corazón desde siempre; que se fue reafirmando conforme iba a conociendo a grandes docentes que marcaron mi vida, y que han marcado por su puesto mi práctica profesional. (Comunicación personal)

En otro contexto, muchos llegan a hacer docencia en consideración a las necesidades de una comunidad, situación que implica un acto de sacrificio o donación. Por ejemplo, Ángela es una docente que deseaba estudiar otra carrera y así lo describe: “Por cuestiones económicas y no habiendo más escuelas en el poblado donde vivía, tuve que estudiar para ser docente” (comunicación personal).

Estos comentarios de los profesores dan sentido al ejercicio que se expone como reto para comprender el significado de ser docente. Esto tiene una implicación histórica y social, pues traspasa en muchas ocasiones intereses económicos y políticos de cualquier otra profesión: el docente se reconoce como posibilitador de sueños e imaginarios que se materializan antes, durante y después de la experiencia en el aula de clase.

Por consiguiente, y en palabras de Podestá González (2019, p. 8), las instituciones educativas formadoras de profesores deben contribuir a la preparación de los futuros docentes al ayudarles a reflexionar acerca de su práctica. Este es el objetivo de este trabajo, su importancia y su contribución, ya que problematiza sus roles, las perspectivas detrás de las que se enmarcan sus comportamientos e intenta reflejar y explicar el comportamiento que se da en el aula.

Sin embargo, a pesar de que las instituciones educativas encargadas de formar a futuros docentes se han preocupado por promover los conocimientos, las habilidades y los perfiles que debe tener un profesional de la educación, en consideración siempre a su actuación en un contexto determinado, se han olvidado, en muchas ocasiones, de los fundamentos de la práctica docente, es decir, de construir junto con los estudiantes un significado de lo qué es y lo qué implica ser docente. Lo anterior arroja como consecuencia ejercicios que se centran más en la asimilación de teorías y en el desarrollo de habilidades que no siempre satisfacen las necesidades de los estudiantes, pues se pretende replicar esa información sin considerar los contextos sociodiversos o los estilos de vida a los que se enfrentan. Así lo refiere el Mtro. Ginder:

Uno puede leer todas las teorías educativas, todos los documentos rectores, tratados, acuerdos y libros de pedagogía, pero pocas veces se nota una reflexión y contextualización de lo que los libros dicen y cómo se relacionan con la realidad de las comunidades (inclusive del mismo estudiante). (Comunicación personal)

Ginder describe una situación importante para la conceptualización del ser docente. Durante su formación académica, la práctica docente no era un ejercicio constante, situación que lo llevó a suponer la manera como podría poner en práctica la teoría, consecuencia de lo cual, una práctica no contextualizada e inclusive errónea, provocaría en la práctica real la necesidad de desaprender y tener que aprender nuevos conocimientos.

Por otra parte, experiencias como las de la Mtra. Martha permiten identificar de qué manera el significado de la docencia se entiende y asimila desde la práctica y no desde un ejercicio teórico de aula. Ella lo describe de la siguiente manera:

Para mi ser docente significa un estilo de vida que te permite ser un agente de cambio, no solo de una persona, en muchas ocasiones te da la oportunidad de serlo de una comunidad. Sin embargo, este significado no fue adquirido en mi etapa de formación. Cuando estaba en la licenciatura mis profesores estaban más interesados en que logre adquirir conocimientos y habilidades que el perfil de egreso del programa describía, las pocas prácticas que tuve en comunidad fueron un referente, pues en ellas reconocía los conocimientos que debía aprender, pero también me daba cuenta de muchos otros conocimientos que debería tener y la facultad no me los daba. (Comunicación personal)

Es relevante cómo para Martha el significado de docencia no fue del todo aprendido en su periodo como estudiante, sino que es en la práctica cuando logra contrastar los conocimientos adquiridos con la realidad de la comunidad en la que participa, de manera que fue una experiencia metacognitiva que vincula el ejercicio áulico como receptor de saberes y el ejercicio áulico como actor de la enseñanza. Se debe tener en cuenta la última parte del discurso de Martha, pues ella menciona que se percata de conocimientos que debe adquirir y la facultad no ofrece; es, entonces, indispensable preguntarnos: ¿qué mecanismos utilizan las facultades para recabar estas inquietudes?, ¿consideran esta información para adecuaciones curriculares?, ¿las facultades generan espacios destinados a compartir estas experiencias de práctica?, o, ¿cómo se documentan dichas experiencias?, entre otras cuestiones.

Por otra parte, actualmente las instituciones formadoras de futuros profesionales de la educación han generado espacios de diversas prácticas en el proceso de formación que permiten al estudiante sensibilizarse ante el escenario real de su posible actuación. Este ejercicio es necesario para el estudiante, no solo en el propósito de que identifique los conocimientos y las habilidades que le son útiles en esta tarea, sino también con el fin de conocer la riqueza sociocultural que reflejan sus futuros estudiantes.

Habrá que reconocer que las prácticas en los periodos de formación son un recurso primordial; sin embargo, el estudiante no siempre logra reconocer su importancia, pues en ocasiones se involucra más en adquirir conocimientos y dar respuesta a lo que sus profesores le dictan que en estar atento y aprender de los escenarios sociodiversos. Así lo describe Gabriela:

Ahora que tengo más de dos años de experiencia, me doy cuenta de que he aprendido más de la comunidad que de mi proceso formativo; con

esto no quiero decir que no me sirvió la formación de mi facultad, pero al ser estudiante uno se centra más en lo teórico que en lo práctico, pues muchas veces por la falta de experiencia o de pericia, no logramos ver lo que la práctica representa, pues le damos mayor importancia a los teóricos y no a lo que el contexto nos exige. (Comunicación personal)

El argumento de Gabriela es importante porque, en primer lugar, centra la atención en la falta de experiencia y pericia que tiene el estudiante al formarse desde las prácticas educativas como profesional de la educación. La falta de habilidad en las experiencias de práctica suele ser el reflejo de los procesos de formación docente, pues en ocasiones se tiene como primer paso de la formación la enseñanza de la teoría, para luego ponerla en práctica. Esta situación focaliza al estudiante solo en reconocer en el escenario de práctica lo que describe la teoría, de modo que se olvida de los procesos emergentes de la educación; es decir, cada contexto, ante sus necesidades o situaciones, nos presenta la oportunidad de conceptualizar, identificar e intervenir desde una construcción personal del estudiante, lo cual se puede después respaldar desde aspectos teóricos.

Por otra parte, las prácticas educativas no siempre llegan a realizarse en contextos sociodiversos, de manera que esta situación es la homogeneización de uno o dos escenarios de prácticas, lo que limita la posibilidad de conocer la gran variedad de escenarios en los que puede desenvolverse el estudiante. Así lo describe Ginder:

Basta ver las prácticas profesionales de las universidades para darse cuenta que jamás se alejan de las ciudades, que no pisan los lugares que más requieren apoyo, no llevan sus iniciativas y proyectos donde más se necesita, de esta forma, podemos ver que no llegan a lugares tan lejanos los practicantes de medicina, odontología, educación, psicología, derecho y muchas otras ramas del saber, pues ir a un pueblo o una comunidad no luce en el currículo de vida como estar en una empresa o un viaje al extranjero. (Comunicación personal)

## El docente como agente cultural

Rojas Crotte (2000) cita a Geertz, quien describe que el significado de cultura es todo y nada al mismo tiempo, pues puede referirse como el modo total de vida de un

pueblo o el legado social que el individuo adquiere de su grupo; incluso, puede representar la manera de pensar, sentir y creer de una comunidad.

Sin embargo, la cultura de algunos pueblos no representa la misma posición o nivel de importancia. Herrera Labra (2002) hace énfasis en que la concepción de cultura indígena, en su generalidad, se ha considerado una cultura de atraso a la que es necesario educar, incorporar e incluso integrar a una cultura más actual o con mayor poder. La autora refiere que esta postura obliga a la cultura indígena a dejar de lado sus costumbres, su lengua y toda su idiosincrasia para adquirir la civilización occidental. Este discurso concuerda con la opinión del Mtro. Ginder, quien afirma:

A la mayoría de los docentes de medios rurales nos queda bien claro que nuestros estudiantes están en franca desventaja con respecto a los de las ciudades, pues mientras los nuestros están aprendiendo como segunda lengua el español y como tercera el inglés, porque su lengua nativa es la maya, situación que los obliga a esforzarse mucho más para poder sobresalir en los diferentes mercados laborales a los que ellos puedan acceder. (Comunicación personal)

El discurso anterior coincide con los planteamientos de Leo Peraza y Cortés Camarillo (2017), quienes afirman que en estos tiempos en los que las abismales diferencias se han recrudecido, la escuela tiene la responsabilidad histórica de promover espacios de formación crítica y emancipadora en los que los seres humanos encuentren los elementos necesarios para la construcción de sociedades justas, solidarias y humanas.

Hoy, más que nunca, el profesional de la educación debe reconocer su rol como agente cultural, pues su cosmovisión, los valores que profese, los conocimientos y las habilidades que considere relevantes serán transmitidos en su aula. Sin embargo, a su vez, debe ser consciente de que sus estudiantes también son agentes culturales, motivo por el cual deberá aprender a escuchar, a ser tolerante y a aprender la cosmovisión, los valores, los conocimientos y las costumbres de sus estudiantes. El testimonio de Ginder representa muy bien esta idea:

El docente llega a una comunidad con una carga de conocimientos que pretende que los estudiantes adquieran, para ello establece todo tipo de estrategias que le permitan lograr que los estudiantes aprendan lo necesario de acuerdo a los planes y programas de estudio, pero este proceso funciona en las dos direcciones, pues también los estudiantes poseen una carga de conocimiento que llevan a la escuela, que comparten con

el maestro y el cual viven día a día, por lo que el intercambio de información termina siendo por ambas partes. (Comunicación personal)

Por su parte, Martha confirma la opinión de Ginder al referir lo siguiente:

Yo considero que el docente es agente cultural en dos vías, la primera consiste en ser un promotor de conocimientos, habilidades, incluso de valores y creencias nuevas para los chicos que reciban nuestras enseñanzas. La otra vía, es como protector de los conocimientos, valores y creencias de los estudiantes. (Comunicación personal)

Martha agrega un aspecto nuevo, pues reconoce que tanto maestros como estudiantes son agentes culturales; sin embargo, el docente tiene una función extra, la cual consiste en ser protector de los conocimientos, los valores y las creencias de los estudiantes, pues es por medio de estas actividades que la comunidad y los mismos niños descubren su función. Martha describe con alegría una actividad que realizó:

Yo recuerdo en una ocasión, con el pretexto de realizar una práctica de lectoescritura en una comunidad, les pedí a los niños averiguar anécdotas y datos curiosos del pueblo, luego que hicieran carteles y buscarán lugares en su comunidad para compartir. Fue muy grato cuando la gente leía y escuchaba la información que los niños averiguaron, hubo comentarios por parte de padres de familia y de gente de la comunidad sobre la revaloración de la cultura. Además los niños se fueron dando cuenta que ellos pueden ser guardianes de los saberes de la comunidad. (Comunicación personal)

Por su parte, Ginder menciona que ser protector de los saberes de la comunidad es una obligación del profesional de la educación, ya que hoy en día las Secretaría de Educación Pública de México lo tiene como función principal en sus metas y programas. Así lo describe Ginder:

Uno de los aspectos a los que mayor énfasis se está dando en los planes y programas de estudios, así como en el fortalecimiento de la práctica docente de la educación pública, es conocer el contexto que rodea a los estudiantes, esto presupone que el alumno ya tiene todo un cúmulo de conocimientos aprendidos fuera de la escuela y que lleva al salón de clase, por lo que el docente debe ser capaz de organizar los contenidos de

clase de tal forma que se interrelacionen con el bagaje cultural de los estudiantes, esto con miras a mejorar el proceso de comprensión utilizando todos los elementos a su alcance. De esta forma, el docente se convierte en promotor de la comunidad, pues pide a los estudiantes que indaguen entre sus familiares, abuelos, tíos y parientes información que les permita hacer tareas sobre su árbol genealógico, las costumbres de la comunidad, la forma de vivir de la generación anterior, el uso de las herramientas de los oficios de sus padres, etc.

Si el docente es cuidadoso con la elaboración de su planificación en el aula puede propiciar que los estudiantes elaboren propuestas de pequeños negocios, entrevisten a personas que han estudiado otros niveles académicos y platicuen con casos exitosos de gente que salió del pueblo y ahora aporta desde afuera o regresa para seguir fomentando la comunidad. (Comunicación personal)

En este contexto, Leo Peraza y Cortés Camarillo (2017) mencionan que las políticas educativas reconocen formalmente el valor de las personas hablantes de una lengua originaria como portadoras de conocimientos y de una filosofía que contribuyen a la cultura e identidad locales; sin embargo, el currículo nacional no es congruente con ese planteamiento.

Gabriela también hace énfasis en los saberes ancestrales y en cómo, desde su práctica docente, puede hacer que sus niños y adolescentes le den el valor que se merece. Así lo describe ella:

Sí, el docente de comunidad tiene este deber (promotor y protector de saberes de la comunidad), existen muchos saberes ancestrales que resultan ser muchos más eficientes que los científicos. Por ejemplo, hay gente que tiene conocimiento sobre plantas medicinales, menos dañinas que las medicinas, a mí me ha tocado ver cómo los médicos que vienen de la comunidad van cambiando su forma de medicar o como solicitan apoyo a las comadronas (señoras encargadas que ayudan a la labor del parto) para atender a las mujeres cuando él no está. Sin embargo, los niños y adolescentes están creciendo con una idea en la que se privilegia lo que dice la ciencia y se menosprecia el saber ancestral, de ahí la importancia de nuestra tarea.

Por otra parte, existen nuevos saberes (científicos) que favorecen a la comunidad, por ejemplo, nuevas formas de proteger los cultivos, nuevos conocimientos sociales que permiten entender la dinámica social y cómo puede resolver ciertos problemas sociales. (Comunicación personal)

El intercambio cultural entre educando y educador puede ir más allá, pues en ocasiones el docente debe promover espacios de reflexión sobre las mismas culturas, de modo que permita así identificar los aspectos positivos y negativos de ellas, incluso desarrollar nuevos significados o resignificar la cultura que se desea practicar. Gínder menciona al respecto:

Pero la intervención en las comunidades va más allá, pues el docente procura alentar a los niños del pueblo a estudiar, a prepararse, a buscar alternativas para transformar su medio, aún a pesar del mensaje contrario que la sociedad actual les manda. (Comunicación personal)

Sin embargo, la práctica docente del maestro no está orientada al desarrollo de una propuesta intercultural, por tanto, no intenta generar experiencias de aprendizaje que sean catalizadoras para fortalecer y valorar la cultura y sabiduría locales ni contextualizar el currículo de forma tal que los aprendizajes tengan sentido para los niños y las niñas (Leo Peraza y Cortés Camarillo, 2017, p. 9).

Por su parte, Gabriela menciona que es importante saber escuchar a sus estudiantes, pues ellos traen al aula inquietudes, dudas y expectativas de vida que han escuchado de su contexto familiar y social, así como de los medios de comunicación masiva; muchos de ellos desean reproducirlos, sin saber las consecuencias que podrían traerles.

Ante esto hay que siempre estar reflexionando con ellos, es importante escucharlos e identificar las ideas que desean practicar. Yo siempre les digo que no se dejen llevar por lo que ven en la TV o escuchan en la radio, pues en ocasiones traen información con mala intención, los estereotipos que les venden en las telenovelas o en las series son falsas. Les digo que deben estar atentos a no actuar como la tv sugiere, pues no sabemos qué consecuencias les traerá.

Desde estas líneas, el proceso educativo implica una relación con el contexto que se vive de una forma abierta, y el saber que surge de la experiencia en relación con lo que gusta, lo que acontece, puede ayudar a hablar en una relación de alteridad, en

la medida en que se percibe al otro como un sujeto sensible que construye saberes a partir de las miradas y los gestos, como una forma de entender lo que se presenta en ese encuentro dialógico que se da.

Asimismo, González Rey (2008) reflexiona frente a cómo los sujetos se disponen ante el encuentro con el saber. En esa disposición aparece la experiencia, pues la tarea del docente es articular esa emoción con la idea de reflexionar la práctica en torno a lo vivido. De acuerdo con Teresa,

desde estos dos componentes se procede a ver la experiencia como la relación entre el acontecer de las cosas y el sujeto que las vive, para ello es importante que el sujeto reflexione y piense el porqué de las cosas y el sentido que el sujeto otorgue es la medida de la experiencia en extensión y amplitud; desde esta idea cabe mencionar la tarea del docente para explicar las experiencias desde la importancia para cada uno. (Comunicación personal)

De esta relación cultural entre maestro y estudiante surgen nuevos aprendizajes que permiten a los distintos actores de la educación replantear o resignificar su quehacer docente. Por ejemplo, Javier menciona:

Pasé de ser quien facilitaba el aprendizaje a un aprendiz, ya que continuaba aprendiendo de ellos y de su cultura, de sus formas y de su ser joven en esa localidad. Lo que aprendía lo trataba de emplear a mi favor, es decir, darle utilidad para lograr los aprendizajes planteados en los programas de estudio vigentes en aquel momento. También me sirvió para abordar algunos temas con los padres de familia en relación con la educación de sus hijos, así como tomar decisiones en colectivo con mis compañeros de trabajo respecto de actividades escolares y acuerdos diversos.

Como resultado de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que experimentaba con mis estudiantes, puedo afirmar que los docentes y aprendices se encuentran en la misma posición de requerir aprender del otro, no solamente contenidos, habilidades y actitudes relacionadas con las diversas disciplinas de conocimientos, sino también las pautas de conducta, significados de palabras que van más allá de la simple definición, las percepciones, entre otros aspectos.

Actualmente, considero ser un poco más consciente de los antecedentes personales, familiares, culturales y de conocimiento con los que llego a una comunidad y por tanto con los que interactuó con los estudiantes y docentes. Ahora tengo la firme idea de aprovechar lo que encuentre para que los estudiantes aprendan tanto lo que señalan los programas de estudio como lo que considero relevante, y esto último en razón a que la subjetividad de mi persona es inherente a mí. Finalmente, los estudiantes aprenden del maestro y por él aprenden también las intenciones de aprendizajes que les indican en los planes y programas. (Comunicación personal)

Es conveniente mencionar que los participantes se perciben como un elemento importante, ya que por medio del trabajo y las actividades que realizan promueven el interés o no de los aspectos culturales de su sociedad, consideran importante preservar y transmitir la cultura en el contexto donde se desempeñan y consideran que los elementos culturales del contexto influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, consideran que es fundamental identificar las diferentes ideas, los pensamientos y las prácticas culturales que existen en la sociedad y la comunidad en la que se encuentran, y que los estudiantes llevan al aula para que se tomen en cuenta.

En cuanto a la importancia que tienen los saberes ancestrales y culturales, el 10 % de los participantes indicó que son de suma importancia dado que permiten preservar las raíces de un pueblo o comunidad, preservar y transmitir la cultura del lugar, transmitir los conocimientos de una generación a otra, valorar y preservar la cultura y los saberes de los pueblos indígenas.

Respecto a la importancia de la memoria y los recuerdos en el proceso de enseñanza aprendizaje, los participantes coinciden en que son una base valiosa para el proceso educativo porque a través de la memoria y los recuerdos se puede lograr un aprendizaje que permita al alumno recuperar lo aprendido y aplicarlo luego.

Los recuerdos y la memoria se consideran también un referente para promover y lograr cambios, dado que esas experiencias negativas o adversas, al recordarse, pueden evitar su repetición o impulsar un cambio y una transformación social.

Para los participantes, ser docentes en contextos sociodiversos significa:

1. Caminar los entornos próximos en los que se encuentra la escuela para reconocer los elementos macroestructurales que la rodean.
2. Identificar las relaciones e interacciones entre los diversos sujetos que están en el contexto próximo.

3. Indagar por las estrategias comunicativas que existen en la comunidad en la que se ubica la escuela.
4. Conocer las características familiares de los estudiantes.
5. Referir la historia de la comunidad en la que se ubican los estudiantes.
6. Precisar la composición social de la comunidad y de los estudiantes.
7. Lograr adaptarse a diversas circunstancias sociales, ser capaz de adentrarse, conocer y adaptarse a diversos escenarios.
8. Significar, valorar y reconocer la diversidad, así como situarse como agentes mediáticos en el proceso educativo.
9. Estar comprometidos con la educación, escuchar las necesidades de los estudiantes y tener empatía ante las diversas situaciones que puedan estar viviendo.
10. Vincular la escuela con la comunidad.

Todos estos docentes tenían una expectativa de la profesión cuando eran estudiantes; es interesante observar cómo ha cambiado esta expectativa y su visión con el paso de los años. En la Tabla 1 se presentan algunos testimonios que dan cuenta de esto.

**TABLA 1.**  
Expectativas como estudiantes, recién egresados y en la actualidad

Testimonio de las expectativas como estudiante	Testimonio de recién egresado	Testimonio actual en el ejercicio docente
Como estudiante pensaba que tendría un trabajo inmediatamente, un excelente sueldo.	Como recién egresado vi la realidad, lo difícil que es conseguir un empleo, me llevó varios años conseguir un trabajo estable.	Actualmente tengo buenos compañeros de trabajo, un trabajo estable y satisfactorio en muchos aspectos, pero el sueldo no es suficiente.
Encuentro como principal diferencia la manera más madura de percibir a la educación, sobre todo en el sistema público.	Cuando inicié como cualquier profesional de la educación soñaba con transformar mi sociedad.	Ahora sueño despierto, sé que es posible, pero será y es un cambio gradual.
Al principio como estudiante pensaba que no me iría bien, ya que soy una persona fría para mostrar mis sentimientos.	Tenía miedo de no tener control de grupo.	Con el tiempo y la experiencia aprendes como docente y creas empatía con los estudiantes.
No sabes a todas las dificultades a las que te enfrentarás y todas las exigencias que te esperan.	Me di cuenta de que la docencia es una profesión en la que uno tiene que aportar mucho de sí y en la que se presentan muchas dificultades.	No siempre se cuenta con el apoyo que se desea, pero a pesar de ello es una profesión que deja muchas satisfacciones.
Se recibe una formación en ambientes adecuados y controlados.	Identifiqué que la formación no siempre coincide con la realidad.	Requiero de una preparación y actualización constante para ejercer la función.

Nota. Elaboración propia.

Con respecto al reconocimiento del saber pedagógico, los docentes presentan dos perspectivas. Por una parte, se puede hablar del componente de experiencia práctica y, por otra, de articular formas de pensar desde nuestra experiencia y una forma de vivir desde lo educativo. González (2008) expresa al respecto lo siguiente:

El sentido del saber pedagógico no se limita a la noción de conocimiento sino a la posibilidad de pensar, captar y expresar otra forma de saber, de comprender lo que acontece alrededor de sí mismo y de otros próximos a él.

En cambio, para Cullen (1997) la pregunta se centra en cuál es el sentido del saber pedagógico. Se refiere a la forma como el hombre entiende desde las diversas dimensiones que lo rodean y, por tanto, utiliza el concepto de conocimiento práctico personal con referencia a la forma cómo aprende el cuerpo, las convicciones, los gustos, la forma consciente e inconsciente. En la experiencia de la Mtra. Mariela,

se expresan y emergen desde la experiencia íntima social y tradicional; así se expresa a través de diversas acciones de las personas, es ir más allá, es formar el ser de una persona a partir de todas las experiencias que se le aproximan. (Comunicación personal)

De esta manera, el saber se convierte en un elemento intransferible y particular que potencia a cada sujeto desde los significados que tiene. Además, plantea una reflexión permanente de su realidad. Así lo describe Orfilia:

Se puede decir que la experiencia en el contexto no es propia sino también de los otros que están en búsqueda de responder a sus necesidades ante las incertidumbres que se presentan, es la experiencia la que enseña cómo encontrar y cómo comprender los otros saberes. (Comunicación personal)

Por otra parte, Cullen (1997) acude al concepto de conocimiento práctico, el cual tiene la bondad de develar la capacidad que tienen los sujetos de reflexionar frente a todo lo que aprenden; se trata de ponerlos en contexto. De esta manera, el autor propone una serie de reflexiones que operan desde la confianza, los gustos y los intereses, es la conversión hacia una inteligencia práctica. Continúa Orfilia:

Es retomar lo que está pasando alrededor de los estudiantes, hacer que todos los sentidos puedan comprender el aprendizaje del momento y la razón del mismo.

Estos aprendizajes centrados en las experiencias son prácticas, promueven enseñanzas pertinentes según su contexto, quienes lo viven propician formas de conocimiento e implican otras acciones para poderlos interiorizar de forma reflexiva y que conduzca al conocimiento, de esta manera se conectan de acuerdo a los sentidos y a los significados que dan forma a la vida y a la enseñanza diaria y allí se producen saberes que son mediados por el docente desde el contexto.

Estos conocimientos, por lo general, permanecen o expresan saberes que aportan a la formación de una educación propia. Algunos educadores se dedican a relacionarlos con los contextos particulares como una forma de reconocer su oficio como maestros, de manera que los saberes, desde estos contextos y realidades, requieren que estén centrados en cómo percibir, saber y entender lo que realmente necesita el contexto; en otras palabras, es enseñar lo de sentido común, es decir, a partir de las experiencias de los sujetos que reconocen saberes dentro del contexto, es posible comprender otras formas de aprendizaje en su relaciones con el contexto.

Sin embargo, estas prácticas pueden tener un riesgo si no las analiza la comunidad, puesto que, de acuerdo con Leo Peraza y Cortés Camarillo (2017), la escuela contemporánea se encuentra en una lógica neoliberal, el aprendizaje está centrado en un contenido que tiene un valor pragmático en la medida en que se convierte en una posibilidad para el empleo; ser persona o ser miembro de una comunidad no forma parte de los propósitos educativos, al menos en los hechos.

## La práctica docente en contextos sociodiversos

Garantizar la práctica docente en contextos sociodiversos es una de las tareas primordiales de las instituciones formadoras, dado que estos escenarios permiten al estudiante sensibilizarse, aprender y reconfigurar sus intenciones de ser un profesional de la educación. De igual forma, estos escenarios de aprendizaje potencian las habilidades y la capacidad de tomar decisiones de los estudiantes, pues al identificar necesidades y situaciones en los contextos sociodiversos, las cuales no siempre se encuentran en los libros o en las explicaciones docentes, les permite ser creativos y generar momentos para movilizar y contrastar los saberes adquiridos, además de la posibilidad de crear proyectos de intervención. Así, por ejemplo, Martha menciona:

Bueno, desde mi experiencia, he trabajado en tres comunidades diferentes, una de ella fue en una comunidad lejana de Mérida, eran mayahablantes,

así que la experiencia fue difícil, pues solo los niños hablaban español y maya. Para comunicarme con los padres, requería que los niños fueran traductores. Esta experiencia me permitió desarrollar muchas habilidades y mi creatividad, pues requería que los niños aprendan.

La otra, fue en una comunidad más cerca de Mérida; sin embargo, el contexto de la comunidad era muy difícil, pues existía un índice de alcohólicos muy alto, dando como consecuencia que los niños faltaron mucho los lunes y los viernes. En este contexto, tuve que ser muy prudente y tener mucho tacto con los padres de familia, pues lo que se enseñaba en la escuela (en cuanto conducta, actitudes y valores) no siempre coincidía con lo que se vive en casa.

Ya en esta última comunidad estoy más tranquila, los papás participan en la educación de sus hijos y están muy pendientes, esto no me ha permitido bajar la guardia, pues sé que los padres de familia desean que sus hijos aprendan mucho. (Comunicación personal)

En el caso de Gabriela, los contextos sociodiversos le han permitido no solo identificar cómo participan y aprenden los niños, sino también cómo se involucran los padres en estas funciones. Ella lo describe en los siguientes términos:

Para mí, cada comunidad es diferente. La participación de los niños y de los padres dependerá de la relación que tengas con ellos y de los beneficios que logren obtener, por ejemplo, los padres participan más cuando ven que sus hijos van aprendiendo y adquieren comportamientos que son adecuados, pero si ven que sus hijos no avanzan, ellos no se involucran, incluso los niños dejan de ir a la escuela.

También puedo identificar la diversidad de mis estudiantes, en ocasiones me han tocado niños con alguna discapacidad, por lo que he tenido que hacer adecuaciones curriculares para atender a los niños, esto con ayuda del CAE (especialista en educación especial), pues ella me ha dicho cómo trabajar con los niños y hasta dónde puedo llegar. (Comunicación personal)

Ginder confirma lo anterior desde su experiencia:

He tenido la oportunidad de estar en tres comunidades distintas, San Pedro Chemax, El Edén Yaxic y Chan Cenote, en las tres ha sido sumamente satisfactorio compartir mi labor, ha sido una experiencia de vida que como docente todos deberían al menos en alguna ocasión probar.

Durante mi experiencia la mayoría de los padres y madres de familia, aunque no sepan leer ni escribir, hacen el esfuerzo de mandar a sus hijos a la escuela para que logren algo un poco mejor de lo que ellos actualmente tienen.

Afortunadamente los padres de familia son los primeros jueces de nuestra labor; al día de hoy, me siento a gusto con la percepción que los padres de familia tienen de mi trabajo, así como de su inmediato apoyo a las situaciones que les pueda plantear.

Ahora podemos ver estudiantes que después de una formación profesional y conseguir éxitos académicos y profesionales regresan a sus pueblos y forman sus familias, estos padres y madres son los más participativos, atentos y pendientes del desempeño de sus hijos. El que estos padres valoren lo que la escuela hizo por ellos es sumamente valioso para brindarle mayor credibilidad y soporte a lo que se hace en los distintos niveles educativos. (Comunicación personal)

Con respecto a los embera katío (grupo indígena del noroeste colombiano), los docentes de la comunidad mencionan cómo la relación con su contexto es esencial; ellos consideran la unidad territorio y sujetos para provocar otras formas de pensar, lo que se convierte en un saber práctico, un saber hacer; esto se implementa como un proceso de pensamiento aplicado que implica responsabilidades para toda la comunidad. Así los describe Alcira:

Las relaciones entre los sujetos, la toma de decisiones, las acciones ante un acontecimiento, dan sentido al quehacer docente en la comunidad. Para ello, el saber de la experiencia está directamente en relación con el pensar, el saber, el saber ordenado y coherente, el saber cotidiano, vivir en relación con él contexto para fortalecer aprendizajes desde la

experiencia requiere de preguntas que el docente en estos contextos se hace diariamente en la comunidad. (Comunicación personal)

La tarea de educar de los embera katío es brindar la posibilidad de la transformación desde el quehacer a partir del reconocimiento que tiene el saber que traen los niños, el contexto que los rodea, el saber centrado en la educación desde la experiencia en la familia y la comunidad y el saber otorgado por el diálogo entre todos. Esto permite reconocer algunas limitaciones, pero también promueve capacidades centradas en otros modos de actuar en los contextos particulares. Así lo menciona Orflia: “Los docentes de las comunidades indígenas, asumen la relación educativa a partir de la experiencia que aporta saberes y otros aprendizajes relacionados con la convivencia propios de los contextos en donde se ubican” (comunicación personal).

Lo anterior concuerda con lo que plantea Larrosa (2003), pues es en la experiencia de sí y en saber actuar con los otros y con el medio que se retoma la intención que tiene la propia mirada sobre lo que acontece en el contexto. Esto permite la circulación de otros saberes y la interiorización de principios que se revelan en la relación con el otro y en el encuentro consigo mismo.

Larrosa (2003) también señala que el saber de la experiencia entre docente y docente crece más y brinda posibilidades a otras formas de comprender la sabiduría del sujeto en relación con el contexto. Por consiguiente, el saber de la experiencia, eso que pasa y acontece, da significado a lo que se hace, orienta la ruta de vida en relación con los otros, con los de afuera, los del exterior, si bien pertenece a un lugar se involucra con él, amplía las relaciones entre los sujetos, no es repetición ni es vivir dos veces lo vivido, sino que es mejorar la relaciones con su contexto.

De igual forma, brinda mayor profundidad como apertura a nuevas experiencias, permite vivir la práctica educativa como una experiencia que pone en disposición para educar y cuidar lo que realmente acontece en un contexto; no duplica, sino da sentido y preocupación a lo que acontece y el docente reconoce que lo fundamental de la experiencia es la subjetividad propia de los contextos de los estudiantes.

## ■ ■ CONCLUSIONES

Una primera conclusión radica en la semejanza que existe entre las experiencias educativas de los pueblos colombianos y mexicanos. Estas experiencias educativas suelen estar integradas por programas educativos nacionales homogéneos, muestras de saberes ancestrales que no son favorecidos por los planes educativos, contextos

educativos sociodiversos y limitaciones de infraestructura y socioeconómicas. Sin embargo, aun en este panorama, se percibe un docente que pretende por medio de su rol ofrecer un cambio a la comunidad en la que labora.

El significado de ser docente que los profesionales de la educación dan tanto en Colombia como en México son una construcción entre lo que la institución formadora promueve, el significado que el docente formula en la práctica, la experiencia profesional vinculada con sus pares y el contexto en el que se desenvuelve. Es así la práctica el mecanismo que permite procesos de metacognición y por el que se valora o revalora el actuar docente.

Ser docente en estos dos países amerita dar un lugar que resalte la profesión, es reconocer el papel del docente en contexto, otorgar sentido y significado a su actuar; de esta manera, la escuela le pertenece y desborda el compromiso de interpelar los saberes con las comunidades.

La identidad de ser docente se construye en relación con el contexto y con los sujetos, permeados por prácticas cotidianas. Además, el aula es el cruce de experiencias de los sujetos que allí convergen. Es una construcción multidimensional que fusiona lo público y lo privado, lo individual y lo colectivo, es decir, la comunidad edifica docentes y estos se deben a ella. La vida del docente consiste en la fuerza que coloca a sus actividades para transmitir el gusto y la comprensión; dice Orfilia: “Es la pasión y el entusiasmo, el compromiso y la responsabilidad, es el aguantar y levantar esperanzas para no desfallecer” (comunicación personal).

Por otra parte, el docente colombiano y el mexicano se reconocen como agentes culturales y sociopolíticos, pues consideran que con su práctica puede dar sentido a los procesos sociales que se elaboran en la comunidad, procesos que contribuyen a las transformaciones de las comunidades a partir de las realidades.

En otro contexto, los participantes perciben en su rol como docente la responsabilidad de ser promotores, cuidadores y agentes de reflexión tanto de los saberes ancestrales como de los nuevos conocimientos que la sociedad genere.

Por último, el estudio permite evidenciar la importancia de generar en las instituciones educativas formadoras de profesionales de la educación los mecanismos que permitan desarrollar habilidades reflexivas y el pensamiento crítico de la práctica docente, por medio de prácticas en contextos sociodiversos, intercambios de experiencias entre estudiantes y docentes en ejercicio, además de documentar y valorar las diferentes prácticas docentes.

## REFERENCIAS

- Alarcón Hernández, P., Vergara Morales, J., Díaz Larenas, C. y Poveda Becerra, D. (2015). Análisis de creencias sobre el rol docente en estudiantes chilenos de pedagogía en inglés a través de la metáfora conceptual. *Revista Folios*, 42,161-177. doi: <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios161.177>
- Andrade, M. y Muñoz Dagua, C. (2003). ¿Perfil o rostro para el docente? *Tabla Rasa*, 1, 213-218. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600110>
- Ascorra, P. y Crespo, N. (2004). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprendivo. *Psicoperspectivas*, III(1), 23-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1710/171017841002>
- Cheharbay, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro*, 50, 100-106.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- González, R. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225-243.
- Gutiérrez Giraldo, M., Agudelo Cely, N. y Caro, E. O. (2016). La etnografía educativa virtual y la formación de docentes. *Praxis & Saber*, 7(15),41-62. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4772/477250547004>
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Herrera Labra, G. (2002). Los docentes indígenas. Breve historia. *Reencuentro*, 33, 31-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003304.pdf> <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34003304/a>

- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leo Peraza, L. y Cortés Camarillo, G. (2017). Educación rural en Yucatán: experiencias escolares en una escuela indígena. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 49, 01-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99854580004>
- Montero, L., Triviño, X., Dois, A., Sirhan, M. y Leiva, L. (2017). Percepción de los académicos del rol docente del médico. *Investigación en Educación Médica*, 6(23),198-205. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349752774008>
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. España: Grao.
- Merchán Price, C. (2011). De las prácticas sociales de referencia a las prácticas en el espacio escénico pedagógico: la construcción del rol docente. *Revista Folios*, 33, 117-129. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3459/345932036009>
- Padilla Beltrán, J. y Rincón Caballero, D. (2017). Aspectos psicosociales del rol docente en la modalidad B-Learning de la Universidad Militar Nueva Granada. *El Ágora USB*, 17(2), 556-571. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4077/407755356013>
- Piña Osorio, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, xix(78). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13207804>
- Podestá González, S. (2019). Metáforas del rol docente en una intervención sobre acoso escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1),1-11. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1451>
- Quiroz Montoya, J., Corredor Aristizábal, J. y Olarte Dussán, F. (2018). Integración de tabletas en el aula de clase: factores relacionados con la percepción de cambio en el rol docente y la interacción entre estudiantes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2),79-101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134157078005>
- Rojas Crotte, I. (2000). Significados sociales de la acción docente. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7(23). Recuperado de <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1816>

- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Vasco, L. (2007). Así es mi método en etnografía. *Tabula Rasa*, 6, 19-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39600602>
- Vergara, F. M., Madrigal, J. y Carpio, R. (2015). Educación intercultural en Jalisco. Un estudio desde la formación de los profesores wixárikas. En Aidipe (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (vol. 1, pp. 553-562). México: Aidipe. Recuperado de [https://knowledgesociety.usal.es/system/files/ACTAS%20AIDIPE\\_2015.pdf](https://knowledgesociety.usal.es/system/files/ACTAS%20AIDIPE_2015.pdf)
- Zapico, M. H., Martínez Piñeiro, E. y Montero, L. (2017)). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿un callejón sin salida? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 80-102.

# Capítulo 2

---

PENSAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE LOS  
APORTES REFLEXIVOS DESDE LA EDUCACIÓN  
POPULAR Y EL TRABAJO EN COMUNIDAD

*Angie Andrea Arango-Orejuela\**

\* Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Docente tiempo completo de la Facultad de Educación, Fundación Universitaria del Área Andina, Licenciatura en Pedagogía Infantil modalidad virtual. Correo electrónico: [aarango19@areandina.edu.co](mailto:aarango19@areandina.edu.co)

## INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es producto de un ejercicio de reflexión e indagación de escenarios de práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (en adelante UADY); su carácter reflexivo espera construir bases para el planteamiento de procesos investigativos, si bien en este momento responde a una disertación formativa.

La trayectoria de pensamiento que se persigue en las siguientes páginas responde a una secuencia de observación e indagación del mencionado escenario para la construcción de rutas que permitan a la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina continuar la reflexión sobre los alcances de las prácticas que allí se adelantan. Se hace hincapié en la relevancia del escenario comunitario como campo abierto para la exploración y la transformación de los referentes sociales y políticos de cada programa, y se propone al lector seguir una línea discursiva encaminada a pensar de qué manera las prácticas pedagógicas, desde la educación popular, pueden reconfigurar los modelos formativos en el campo educativo.

## PERSPECTIVA CONCEPTUAL

Intentar una caracterización de la educación popular parte de unos núcleos comunes que se identifican en las distintas conceptualizaciones que las experiencias en educación popular (en adelante EP) construyen. De acuerdo con el profesor Torres (2008), La EP no tiene una sola teoría, puesto que cada experiencia posee elementos diferenciales que la hacen única. Sin embargo, existe un elemento común en las prácticas de EP: lo político. Las actividades educativas en los sectores populares son políticas, ya que se centran en un proyecto liberador con una clara intencionalidad de construir sujetos conscientes de su realidad (en ella descansan los intereses y las aspiraciones de la colectividad popular).

Siguiendo la exposición de Torres (2008), encontramos que los avances de experiencias educativas en América Latina se han concentrado en atender dinámicas políticas y sociales al margen de formalizaciones conceptuales, situación que ha ratificado

la producción de Freire como el epítome de la EP de la liberación, de la concientización y del pensamiento crítico en la formación de subjetividad. Desde sus máximas, se nos invita a una especie de eterno retorno sobre el contexto, de reconocimiento del otro desde su existencia misma y con la posición humilde que solo permite la ignorancia. En este sentido, Freire (1989) trasciende el concepto de educación y, de esta manera, el fenómeno educativo se enreda con la vida misma, ya que existir “implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo” (p. 53), con el fin de entender la experiencia de la formación.

Históricamente, la EP se ha erigido como una de las formas pertinentes de organización política de y para los sectores populares, en la que toman forma las más imperiosas demandas y reivindicaciones de aquellos que han sido invisibilizados por el sistema, oprimidos o segregados, producto de sus posibilidades económicas.

La dimensión política de la EP configura un eje transversal, una grilla práctica, encaminada a la construcción de una sociedad digna, justa y democrática, fruto de la transformación y la liberación de los pueblos; desde allí adquiere sentido la apuesta por la formación de sujetos críticos, la opción preferencial por los sectores populares y su reconocimiento como sujetos de cambio, de poder, saber e historia, así como el posicionamiento pedagógico y didáctico del diálogo de saberes (educador-educando/ educando-educador), y la resignificación del conocimiento desde el respeto por las expresiones del saber popular.

En el marco de esta dimensión, la lucha por la democratización de las relaciones y las sociedades se inicia desde lo educativo, lugar desde el cual se enfrenta a la evangelización capitalista de las sociedades, en busca de romper con el cerco creado por el sistema que ha sido legitimado por los gobiernos nacionales al aceptar su dependencia con respecto a otros y consintir etiquetas tales como “tercermundista”, “en vía de desarrollo” o, simplemente, “naciones pobres”. Esta actitud niega de forma rotunda las posibilidades de aquellos que conforman el pueblo grande, aquel que se reconoce también como unidad, fuerza y músculo de procesos reales y transformadores; asimismo como multitud, no la defendida por Hardt y Negri (2002), sino la de pretenciosa universalidad del canto de Whitman (1975), quien hace de lo callado la voz de los olvidados en una multitud de *yoes*, un yo inmenso que contiene multitudes.

La educación, sobre todo aquella que se precie de ser popular, en cuanto emancipadora, exige una reflexión y una acción transformadora. Esta actitud es la consecuencia de un análisis consciente del contexto y una reflexión crítica sobre este y los actores que allí se relacionan. El resultado de este análisis permite la toma de decisiones. No obstante, decidir o tomar postura no atraviesa tan solo la dimensión de las voluntades personales, sino que transita en escenarios del fortalecimiento de las capacidades, la confianza e, inclusive, la visión de mundos posibles; en suma, atraviesa por escenarios de participación y organización.

Estas decisiones entrañan y exigen asumir una posición: en la medida en que exista una constante reflexión, a fin de llegar a la transformación de la praxis se requiere unidad real de la teoría con la práctica.

En esta plataforma de pensamiento se encuentran en diálogo las experiencias formativas enfocadas en el trabajo comunitario que se desarrolla de la mano de colectividades otras, con las que las facultades de educación y sus programas interactúan desde ejercicios de indagación y formación.

En el caso de la UADY, este ejercicio está articulado a la participación social, uno de los ámbitos de responsabilidad social a través de la gestión socialmente responsable en la comunidad, de modo que con “el objetivo apunta a la realización de proyectos con otros actores de tal modo que se constituyan vínculos para el aprendizaje mutuo y el desarrollo social” (UADY, 2015, p. 60). Así, entonces, toda praxis ha de promover la constitución de comunidades de aprendizaje y desarrollo mutuo, campo de comprensión que pretende garantizar la pertinencia social no solo de la universidad como institución, sino de sus programas. En ese horizonte, su Facultad de Educación construye prácticas en cuatro dimensiones:

- educación formativa de maestros;
- aseguramiento de la participación como *ethos* fundamental del maestro;
- promoción de la inter y transdisciplinariedad, y
- activación de redes de capital social.

Cada una de estas dimensiones se articula a los escenarios de práctica en los que se insertan curricularmente: educación formal a través de escuelas, organizaciones empresariales con necesidades de estrategias de capacitación y educación no formal que vincula a niños y adultos en espacios como, por ejemplo, los centros comunitarios.

Es importante resaltar en este punto que el trabajo en comunidad está íntimamente ligado a una concepción de red social que reconoce en cada escenario la participación de sujetos populares, independientemente de los campos o unidades receptoras (bien sea escuela, empresa, barrio o localidad), y en ese sentido cualquier nodo de práctica es potente para promover la respuesta a problemáticas locales, regionales o nacionales. Así, por ejemplo,

con base en el Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) de la Universidad Autónoma de Yucatán (2012), y el plan de estudios en su modificación 2014 de la Licenciatura en Educación, la práctica profesional [...] le permite al estudiantado utilizar las competencias que ha desarrollado y/o desarrollar otras nuevas, en un contexto profesional real. (UADY, 2019, p. 1)

Hablar de comunidad no conlleva necesariamente a la inmediata identificación de los procesos mediante los cuales los sectores más vulnerables canalizan discursos y prácticas que encarnan sus justas aspiraciones de dignidad, igualdad y solidaridad, sino que también da lugar al reconocimiento de estructuras sociales no cohesionadas y que se incorporan a las lógicas hegemónicas que propugnan el mantenimiento del *status quo*, el orden imperante y el actual sistema social, cultural y económico basados en el dominio y la explotación. Este orden establecido es el que, en gran parte, ha dado paso a lo largo de la historia a la creación de escenarios de resistencia, cuestionamiento y transformación de dicha cultura de hostilidad y deshumanización.

Desde ese horizonte, la noción de comunidad se trae a este diálogo en cuanto lugar de reconocimiento fundamental para la organización social, es decir, de referente movilizador de transformaciones que no operan como receptáculos del saber institucional, sino que disponen de una serie de saberes populares que constituyen expresiones legítimas de lenguajes, narrativas y acciones impregnadas de indignación, exigencia de cambio y propuesta de transformación. Otras formas de recrear la vida, de reinventar la existencia desde presupuestos más dignos y humanos que, mientras se fortalecen, debilitan de manera progresiva e irremediable la cultura de muerte y desesperanza que impera en nuestras sociedades.

Estas concepciones, de manera emancipadora, proponen reconceptualizar categorías asociadas a los relatos (Rey, 2000) o a esferas del desarrollo (Delgado, 2001) tales como la democracia, la participación, el agenciamiento de capacidades para la decisión, la consideración de la pluralidad, de la inclusión y del disfrute, aquello que concibe esas “razones para valorar” la vida que Sen (1999) concibe como una expansión de las libertades (capacidades) en el marco de las posibilidades económicas, sociales, políticas y culturales a las que se tiene acceso. En este sentido, es entonces necesario incrementar las oportunidades de obtener resultados ética y políticamente valiosos, a fin de autovalorar la vida y, en esa medida, propiciar la cooperación con otros, en la ruta de la construcción de tejidos sociales, una apuesta en la que sin duda es posible focalizar los esfuerzos desde el lugar de enunciación pedagógico.

Estas nociones comunitarias se encuentran ligadas a la perspectiva de construcción de poder que hacia la década de los ochenta del siglo pasado evidencia algunos indicios de las bases de una nueva concepción estratégica: la construcción de poder desde abajo.

En las palabras de Rauber (1997, p. 82),

la experiencia acumulada tanto en los sectores de poder, como en los sectores populares, el desenlace de las luchas que durante décadas han librado los diversos movimientos sociales populares, el cambio de

correlación de fuerzas a nivel mundial, la globalización presente en todos los niveles de la vida social, y la consiguiente transformación neoliberal de nuestras sociedades bajo el signo de “democracia” [aparentemente sin apellidos] obligan a los sectores populares, a sus organizaciones e intelectuales orgánicos, a un repensar estratégico, no solo acerca de los rumbos y las metas sino también acerca de los caminos a seguir y los medios a emplear para hacer posible una transformación social radical, para mantenerla y desarrollarla. Y todo ello se inicia y concluye con un repensar el Poder, tarea en la que ocupa un papel importante, el replanteamiento de las relaciones entre sociedad civil y sociedad política y de los múltiples nexos que existen o pueden existir entre ambas dimensiones.

Por lo general, las comunidades, cuyo poder constituyente se configura desde abajo, nacen, se desarrollan y arraigan en agudos contextos de negación de derechos, de latentes carencias y constantes disputas entre la pasiva desesperanza y la acción social.

Bajo esta premisa, resulta imprescindible reconocer la interacción dialógica por la que las comunidades, en cuanto camino y vehículo para la exigibilidad, alcanzan el reconocimiento y la plena vivencia de los derechos. Sin embargo, la comunidad en sí misma no es un paradigma de acción, no se autocontiene, sino que deviene en un constante proceso de avance-retroceso, en la medida en que tiene asidero en la posibilidad de convergencia de intereses, problemáticas, potencialidades y necesidades de sujetos que comparten una realidad común, de aquellos que logran su asunción como ser individual, pero también social y colectivo, de aquellos y aquellas que logran entender cómo si los problemas son comunes, las respuestas a estos deben serlo también.

Los dos casos que aquí se retoman como grilla de análisis y reflexión permiten aproximar algunas ideas sobre la pertinencia de seguir pensando las rutas de accionar comunitario, en virtud de una tensión manifiesta en el papel de la observación y el *ethos* del investigador-formador, así como una posibilidad anclada en el potencial emancipatorio de la educación popular como campo problémico teorizado por la institucionalidad, pero anulado en las prácticas en las que factores tales como el tiempo, los recursos y los intereses de las universidades no logran disponer de estructuras mayores para transformar los contextos.

Respecto al lugar de la observación, definirlo supone una labor problemática, toda vez que su acepción no solo es heredera de una tradición temporal (su acepción más antigua se remonta al siglo xv), sino que también se ha construido a partir de diversas significaciones, entre las que resaltan cinco grandes designaciones para la bibliografía contemporánea de ciencias humanas y sociales. La primera enfoca su

atención en la observación como el lugar o el contexto institucional para el diagnóstico (sala, centro o clase de observación); una segunda acepción la define como estrategia de acción de humanistas e investigadores sociales; un tercer sentido ve en la observación una etapa o método de investigación; una cuarta asimila la observación al dato empírico observable, y con esto al resultado de la acción de observar; finalmente, a partir de autores como Mario Bunge (1985) que aportan a esta serie de significados, la perspectiva del proceso otorga un papel importante al conjunto de las operaciones psicológicas que intervienen en el acto de observación.

En este contexto, la observación como un recurso en las ciencias humanas y sociales ha abierto el camino hacia formas de construcción de conocimientos dadas a partir de problemas directamente observables o no, con fines de cultura, formación profesional e investigación, entre otras. No obstante, esta apertura supone la consideración de algunas discusiones imbricadas en tensiones propias de la labor investigativa, tales como la consideración del impacto sobre los resultados, las condiciones en las que trabaja el observador (determinantes personales, relación entre observadores y relación entre observador, agente y situación), el contexto de observación, la influencia de las posiciones teóricas y las prácticas que adopta y lo configuran (historia del sujeto, su formación, experiencia y condiciones afectivas percibidas), la definición del carácter observable del campo de interés, los criterios de producción y divulgación de conocimiento —así como la elección del destinatario y el tipo de acción que se pretende ejercer sobre él—. El modo de afrontar las cuestiones mencionadas se relaciona de forma directa con ejes problemáticos en los márgenes de la labor investigativa y que corresponden a la consideración de aspectos tales como el involucramiento del investigador en la realidad social observada, la validez y la fiabilidad de sus observaciones, así como la calidad y la cualidad de las estrategias y los medios aplicados en el proceso investigativo y la producción de saberes.

En cuanto al potencial emancipatorio mencionado, resulta pertinente considerar que la promoción de la organización y el fortalecimiento de los procesos comunitarios, así como de las organizaciones de base, constituye uno de los objetivos principales de la EP, cuyo engranaje de actuación y reflexión es la observación para el reconocimiento y la comprensión del mundo. Es decir, es una práctica que ha confrontado con la dimensión política los procesos educativos desde la década de los setenta del siglo xx.

Como lo expone Jara (1998), la década de los setenta en América Latina experimentó una movilización y organización de masas que construyeron no solo un proyecto político alternativo de cara a los modelos desarrollistas y modernistas, sino que también respondieron de modo crítico a los planteamientos de Freire (1974) con respecto a la toma de conciencia crítica como acción meramente cultural y problematizadora previa al accionar organizativo. Fue en ese momento cuando la dinámica

educativa popular se articuló a la actividad político-organizativa de los sectores con los que se llevaba a cabo experiencias de EP.

Esta línea de acción se mantuvo y fue fortalecida hasta la década de los ochenta, ya que se articula a los movimientos sociales tanto urbanos como rurales y se realiza una gran variedad de encuentros para la discusión, la reflexión y el debate, se abordan ampliamente temáticas tales como la alfabetización y la educación básica, con lo cual se fortalecen los procesos de educación y organización popular en temáticas como, por ejemplo, derechos humanos, educación política, sociedad civil, Estado e investigación acción participativa. Esta primera línea de desarrollo de la EP supone un reto para los programas de educación, y es que, más allá de someter al currículo o un escenario de práctica formativa, este *ethos* social, político, estético, cultural y epistemológico que subyace a la EP es necesario articularlo a los ejes de implementación del modelo pedagógico, tal como se expone más adelante en este texto.

Las renovaciones de fin del siglo xx en la EP no provinieron solo de los cambios en el contexto y las nuevas opciones interpretativas, recordemos que para ese entonces Latinoamérica, y en especial Argentina y Chile, pasaba por dictaduras que dejaron grandes rezagos en la sociedad, mientras que en Europa se vivía una crisis en el socialismo soviético simbolizada con la caída del Muro de Berlín, sino también de la reflexión sobre sus propias prácticas. Esto género que predominarán en las experiencias de la alfabetización y la educación acciones educativas con mujeres, jóvenes indígenas y afrodescendientes, en campos tales como derechos humanos, formación ciudadana, educación ambiental y otros temas emergentes.

En este sentido, se evidencian importantes transformaciones en los modelos de cambio social y se cuestionan fuertemente los métodos y las técnicas de la EP, considerando que esta se había limitado al uso de la dinámica y el juego como metodologías de cambio, y que se había gestado excesivamente localizada; este periodo representa un momento crítico en el devenir de la EP, puesto que, como lo expone Jara (1998), los noventa fueron la década de los “desencantos, abandonos, búsquedas y críticas” (p. 7), lo cual derivó en un periodo de reflexión teórica y un debate caracterizado por la incorporación del agotamiento del discurso político-ideológico que había distinguido a la educación popular desde los años setenta.

Dado que toda crisis es transformadora, permite volver a pensar los elementos relacionados con la propuesta educativa e incorporar así temas de discusión tales como el género, el desarrollo, el poder local, el medio ambiente y la ciudadanía, lo que plantea nuevas relaciones entre la educación popular, la política y la pedagogía, las cuales se mantienen en constante reflexión crítica y retroalimentación desde los teóricos, los equipos de trabajo y las mismas poblaciones. Esto permite que las personas se construyan como sujetos y actores del cambio social, capaces de cuestionar el orden social

imperante, los paradigmas, los estereotipos, los patrones ideológicos y éticos vigentes como verdad, a fin de aprender y desaprender continuamente.

## METODOLOGÍA

Las condiciones de emergencia de este documento se ubican desde un horizonte de comprensión cualitativo de la realidad y la potencia de experiencias situadas y limitadas en el tiempo para generar procesos de indagación inicial y, sobre todo, reflexividad. Si se entiende que los procesos reflexivos atraviesan todos los niveles del acercamiento a la realidad y la indagación sobre esta. Para este caso, lo que se presenta es producto de una breve estancia en la Facultad de Educación de la UADY en la que fue posible observar escenarios de práctica que involucran la idea de comunidad y participación social de la universidad en su calidad de grillas de análisis desde las que emergen las consideraciones sobre la necesidad de retomar una postura más popular que devenga en compromisos no solo formativos, sino también políticos, en cada contexto de referencia.

Posicionar la reflexividad en el plano metodológico implica una toma de conciencia más inmediata, continua, dinámica y subjetiva de la realidad. De acuerdo con Finlay y Gough (2003), la reflexividad es una habilidad humana que está presente en las interacciones sociales y, a la vez, una herramienta que permite analizar cómo la subjetividad y la intersubjetividad influyen en el proceso de investigación. En este sentido, se caracteriza por convocar a la introspección individual y la crítica social. Otros autores como Mruck y Maey (2008) o Davies (1999) agregan el examen de las interacciones y la investigación colaborativa; no obstante, dado que el objetivo de este documento es abrir un campo de indagación desde una primera secuencia de líneas analíticas, solo se disponen a la acción las dos primeras.

Respecto a la introspección individual, es importante enunciar que aquí la reflexividad se entiende como un relato que examina la experiencia y da pie a conjeturas sobre los contextos y sus posibilidades, a partir de las cuales se abren debates para la crítica social. En coherencia con esto, el proceso expuesto aquí responde a la lógica que se enuncia en los puntos que se enlistan y describen a continuación.

- *Acercamiento al contexto.* Inserción en las lógicas cotidianas de la institución.
- *Observación.* Visita a escenarios de práctica.
- *Diálogo reflexivo.* Creación de espacios conversacionales sobre el ejercicio del maestro en la comunidad.

- *Construcción de bitácoras de indagación.* Configuración de enunciados para comprender aquello que se observa y conversa en aparentes espacios al margen de la investigación. Cuestión que adquiere sentido si se contempla la reflexividad como una desconstrucción que emerge de la comprensión del mundo en cuanto parloteo polifónico.

## ■ PISTAS ANALÍTICAS

El reconocimiento de la comunidad como escenario fundamental de la reflexión de la práctica pedagógica ha de exceder los límites de la escuela<sup>1</sup> como la conocemos, toda vez que los sentidos de una educación que se precie de ser superior parte del accionar pedagógico de sus saberes en diálogo con los proyectos singulares de los sujetos que hacen parte de su horizonte formativo. Lo anterior implica un llamado tanto a una lectura como a un posicionamiento crítico frente a la realidad.

De un tiempo para acá la cualidad de *crítico*, aplicada como adjetivo a cualquier condición del sujeto humano, se convirtió en la rectora de muchas formas de relación, entre las que destacan las interacciones educativas situadas en contextos escolares.

Quienes tuvimos la oportunidad de aprender los contenidos académicos tradicionales sujetos al sistema educativo nacional colombiano, pudimos ser testigos entre las décadas finales del siglo xx de la renovada aparición del pensamiento crítico en la escena educativa. Nuestros maestros de cátedra se empeñaron en mostrar a sus estudiantes la posibilidad de entender el mundo de una manera *crítica*, eso sí, reiterando viejas prácticas docentes como, por ejemplo, las remisiones a los coordinadores de disciplina (en la actualidad se le llama de convivencia), las notas de color rojo en los informes de rendimiento y la tradicional primacía de la capacidad de la memoria para dar cuenta de los aprendizajes, sellos característicos de aquellos códigos disciplinares que permearon —y aún lo hacen— los ambientes escolares.

Es claro que estas prácticas tuvieron que ser rápidamente renombradas, ya que —como siempre— la política pública nacional exigía a los docentes la capacidad de articulación de sus actividades con las innovaciones pedagógicas permanentes que caracterizaron las acciones del Ministerio de Educación Nacional y sus continuas influencias de modelos extranjeros en la definición de sus estándares de comprensión educativa, al pasar de la evaluación por logros a la de competencias y su posterior estandarización.

.....  
 1. En este documento, se entiende por escuela todo escenario de carácter formativo. En ese sentido, las instituciones educativas son “escuela” así mismo las prácticas, que se dan al interior de estas.

Cabe recordar que estas reflexiones emergen con una intención de empezar a pensar puntos de encuentro, tensión, límites y posibilidades con otros sistemas educativos, por lo cual, desde el ejercicio de movilidad (Colombia-México) que precede a estas páginas, aquello que pareciera un lugar singular de lo educativo encuentra resonancias en otras geografías. Así, por ejemplo, la educación por competencias que ha resurgido en todo el mundo con gran fuerza desde finales del siglo pasado encuentra su metarrelato en las reformas del sistema educativo mexicano emprendidas en las últimas dos décadas y que comprenden todos los niveles, de modo que tienen un elemento en común: un currículo con un enfoque basado en competencias. Al igual que en otros países, tanto en Colombia como en México vivimos aún una efervescencia por las competencias.

Si bien es cierto que el concepto de *competencias* es polisémico y complejo, que no existe una teoría unificada por la cual se sustente este enfoque y que carecemos de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias, pese a que los dos modelos pedagógicos parten de allí (véase el siguiente capítulo), las condiciones en las que se articulan sugieren líneas de fuga para reconfigurar la práctica, ya no exclusivamente como escenario formativo para los estudiantes de licenciatura, sino como campo epistemológico y lugar de enunciación que permite fundamentar el quehacer de las facultades de educación.

De acuerdo con Perrenoud (2006), el enfoque por competencias nos obliga (en principio) a interesarnos por la vida futura de aquellos que no llevarán a cabo estudios superiores, y a prepararlos para lo que verdaderamente les espera. Este es un punto de fuga vital, porque, incluso, supone que la manera como pensamos las prácticas pedagógicas hoy debe estar expuesta a reconocer que los escenarios siempre cambiarán, de modo que aquello en lo que preparamos a nuestros estudiantes no puede limitarse al contenido y a las formas preestablecidas y evaluables desde las que nos posicionamos hoy, sino que ha de ser una invitación a la práctica pedagógica como un no-lugar (Augé, 1993).

Desde una noción antropológica y no meramente geográfica, un lugar afirmativo, los lugares son espacios concretos, geográficamente bien definidos y que poseen, fundamentalmente, tres características comunes: son identitarios, relacionales e históricos; identitarios porque tienen sentido de cohesión para aquellos/as que los habitan, definen a los sujetos a la vez que configuran diferencias entre ellos; relacionales porque ser miembro de un lugar antropológico implica un desarrollo grupal dinámico; históricos porque los lugares se habitan en un tiempo determinado. En este sentido, los lugares son espacios simbolizados y representativos, pero consolidados desde un devenir histórico signado por la desigualdad persistente (Tilly, 1998) y la negación de la alteridad, toda vez que son escenarios acotados y homogeneizantes.

El planteamiento de un no-lugar supone romper los límites y el orden que perpetua el *status quo*, así como desplazarse comprensivamente hacia imaginar lo no imaginado (Giroux, 2016). La EP, además de que permite comprender la necesidad de vincular a las prácticas sociales y a la vida aquello que se media pedagógica y didácticamente en la formación de licenciados, aporta elementos para el ejercicio de imaginar y materializar nuevos proyectos de vida y sociedad; allí, desde luego, el discurso formativo por competencias necesita reevaluarse.

Una lógica limitada de las competencias indicaría que todo proceso educativo que tienda a formar deberá capacitar a los sujetos en determinadas competencias, actitudes y aptitudes para la vida. Si esto es así, también los cerebros que han superado el umbral del pensamiento crítico tendrían el derecho de devanar su entendimiento para hallar la fórmula antagónica a este proceso hegemónico y, de esta manera, demostrar que han llegado a la comprensión de su contexto.

Dado que esto es un posible lugar de la ficción, pues quitaría sentido a la universidad como lugar de desarrollo educativo y social, una comprensión diferente nos convoca a entender en este marco de interpretación que, además de estas discusiones, no es posible anclarse a una idea de competencia sin considerar los elementos éticos y políticos que se vinculan al ejercicio de la comprensión de nuestras subjetividades.

Por tanto, en medio de este caldo de cultivo de las reformas educativas, el llamado a las innovaciones curriculares y evaluativas sigue vigente. Así, aún más necesario es virar hacia las perspectivas de la EP latinoamericana y, en ese sentido, preguntarnos por las memorias educativas que han posibilitando la construcción de sujetos de derecho en el marco de sistemas educativos particulares. Lo anterior adquiere sentido, si contemplamos que,

en efecto, en la medida en que afirmamos que la EP (educación popular) no es una disciplina, ni sólo un campo intelectual, sino una acción cultural y pedagógica comprometida, la preocupación no es exclusivamente epistemológica o teórica, sino eminentemente política y práctica. (Torres, 2009, p. 21)

En este universo interpretativo, tal como lo ha revelado la historia de la EP, según el profesor Torres (2008), en su libro *Educación popular. Trayectoria y actualidad*, los avances conceptuales que con respecto a las definiciones trascendentales de la actividad educativa se fueron consolidando desde la experiencia latinoamericana, tal vez solo pudieron formar parte de un reducido grupo de trabajo que, por la misma condición de su producción, no tuvo mayor cabida en los currículos de los tradicionales centros de conocimiento y de formación de formadores, en los que todavía el discurso

académico tiende a cerrarse sobre las posturas clásicas de la pedagogía. Sin embargo, paradójicamente seguimos en busca de comunidades, quizá para dotar de sentido ontológico a una institución que se debate entre el mercado, las lógicas de investigación institucionalizada y los sueños de transformación profunda, de esa que incomoda, de la que no está del lado de los poderosos aunque juega con ellos, se dispone y funciona desde allí.

Pensar acaso que la educación nos forma y que los materialismos nos constituyen, en la existencia concreta parecería ser apenas parte de una complicada red de constitución que nos permite ser en la posibilidad inacabada de compartir nuestras soledades con la experiencia corporal de los otros, que nos afectan y en esa afectación también se constituyen a partir de nosotros.

Ahora bien, es necesario evidenciar la importancia de la EP dentro de la urgente transformación y emancipación de los sectores de la sociedad, de manera que se hacen urgentes nuevas formas de interpretación y crítica de las realidades emergentes, acordes a las necesidades del contexto y las particularidades. De esta forma, la EP se ajusta como “propuesta válida no sólo para los hechos educativos sino para el proceso integral de transformación” (Leis, 2006, p. 6), en la que la fundamentación en sus diferentes campos genere una fuente de saber social emancipatorio, sin desconocer la existencia de otras realidades que proporcionan un enriquecimiento práctico al saber social.

En esta medida, la EP es “un universo abierto, en construcción, atravesado por innumerables retos cuya resolución exige profundización colectiva por parte de los educadores populares y de quienes los acompañan” (p. 6). Este universo hace posible el cambio de sentido, pues no es solo ir a las comunidades, sino generar procesos colectivos de socialización, aprendizaje y pensamiento que contribuyen a la liberación de los sujetos y las comunidades, a la vez que transforma los (*pre*)conceptos formados desde los diferentes espacios de socialización, ajenos o aparte de la comunidad de los sujetos que pretendemos ser parte del proceso transformador.

Todo proceso de formación que se inscriba en los postulados de la EP debe procurar, necesariamente, que el quehacer pedagógico trascienda de la teoría a la práctica, a fin de que se traduzca en procesos transformadores protagonizados por los sujetos que intervienen en ella y trasgreda así la impostura del sujeto que observa y el sujeto que es observado. De esta manera, generará procesos formativos, organizativos, políticos y comunicativos que permitan generar una transformación positiva de la realidad en la que nos relacionamos como sujetos.

La EP antes que desbordarse en contenidos, técnicos y teóricos, deberá tener como presupuesto fundamental las vivencias de los sujetos, los acercamientos que estos tienen cotidianamente a los diferentes escenarios donde ejercen o son

vulnerados sus derechos, y la aproximación que poseen como sujetos de saber, de poder y de conocimiento, para así generar espacios de participación en los que, a partir de su reconocimiento como portadores de estos tres elementos, les sea posible leer críticamente la realidad, contrastarla con la teoría y transformar las reflexiones y los aprendizajes en procesos que le apunten a cambiar de forma colectiva las situaciones problemáticas e injustas que se hallan identificado. En este sentido, la acción participativa cobra sentido cuando se enraíza en identidades colectivas y necesidades de cambio, de modo que resignifica el papel de la formación. Para esto, el papel de la EP deberá entenderse bajo el marco de unos criterios iniciales (siempre con la posibilidad de ser reformulados por los actores del proceso) para la construcción de elementos que permitan y posibiliten dar sentido, contenido y coherencia a la EP (Mejía y Awad, 2003). Estos criterios implican:

1. Una opción básica de transformación.
2. una opción ética.
3. El empoderamiento de excluidos y desiguales.
4. Partir de la realidad social y organizarse para su transformación.
5. Considerar la cultura como escenario fundamental.
6. Impulsar procesos de autoafirmación.

Los criterios anteriores y las breves pinceladas que se proponen en este texto permiten entender la EP como un saber practico-teórico que, a su vez, genera construcción de conocimientos y de vida con sentido desde el ejercicio de la participación y la organización “tanto en los procesos particulares de la vida social como en los más globales de la universalidad y modernidad” (Mejía y Awad, 2003, p. 28).

Como lo entiende Jara (1998), la ética, la política y la educación constituyen una triada interdependiente en la que la educación es el factor dinámico, transformador, creador y constructor de sujetos capaces de edificar “condiciones más humanas para la gente y su entorno” (p. 9), de manera que van más allá de los sistemas escolares, de los reglamentos, de los discursos verbalizados, del maestro y los alumnos.

Así, toda forma,

de educación como acción cultural y política contribuye con la construcción de una determinada cultura, una manera de pensar y sentir, una dirección intelectual y moral que pugna por ser hegemónica, buscando ampliar el consenso desde el sentido ético que impulsan los espacios organizados de la “sociedad civil”. (1998, p. 9)

Desde esta perspectiva, los hombres y las mujeres son los agentes transformadores, los hacedores de imposibles, de cambios, de esperanza, capaces de gestar *otros mundos posibles*.

Lo anterior exige pensar, desde los referentes propuestos aquí y sin perder de vista las dimensiones de cambio en términos de contenidos, el campo jurídico, la implementación y la articulación de sistemas públicos y privados, con el fin de activar el impacto de la práctica pedagógica en las comunidades de referencia.

En la Tabla 1 se exponen los ejes mencionados en virtud de una serie de aspectos problemáticos asociados a necesidades de innovaciones susceptibles de articularse en la construcción de perspectivas prácticas pedagógicas situadas histórica y contextualmente.

Estas dimensiones surgen de las siguientes consideraciones y tensiones asociadas a la reflexión educativa contemporánea.

Primero, una de las características de la escuela del siglo **XXI** es el carácter efímero de los conocimientos por transmitir y la consecuencia de este hecho sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella tienen lugar. Aunque no se niega la importancia de la transmisión de unos contenidos para una alfabetización básica, la pertinencia de estos son un ámbito de disputa. Las prácticas pedagógicas todavía se centran en los contenidos y las secuencias, más allá de las disertaciones alrededor de la pregunta por otros componentes del quehacer didáctico y pedagógico. Segundo, producto de los intentos de construir reformas a nivel educativo, existe una sobresaturación de normatividad que, más allá de hacer inoperantes las transformaciones, consolida un discurso que se traduce en un quehacer pedagógico en crisis, toda vez que se debate entre los ideales educativos y las limitantes institucionales. Esto último se encuentra íntimamente relacionado con el aspecto problemático que sugiere una creciente privatización del sistema educativo público en el país.

Las categorías analíticas propuestas configuran tan solo un punto de fuga reflexivo susceptible de ser robustecido desde procesos de investigación de largo aliento.

## CONCLUSIONES

Desde estas lógicas de comprensión, las prácticas pedagógicas se pueden pensar como plataformas movilizadoras y garantes de derechos, así como de las distribución de los deberes de los ciudadanos desde el agenciamiento educativo de prácticas que conlleven a la cooperación social, la justicia y la equidad, para hacer posible—viable—que todos y todas en su condición de ciudadanía expandan sus capacidades para

**TABLA 1.**  
Aspectos problemáticos de la reflexión

Aspecto problemático	EJE	Cambio o innovación
<p>1. La escuela se aleja de la posibilidad de coadyuvar al desarrollo de la condición humana.</p> <p>2. Primacía de la instrucción en la escuela con respecto a la ética y el amor que exige comprometerse con escenarios comunitarios.</p> <p>3. Reducción del aprendizaje ante la memorización de estrategias y dispositivos didácticos.</p>	<b>CONTENIDOS</b>	<p>Las tensiones asociadas a este aspecto problemático convocan a la accesibilidad de contenidos, de tal forma que las instituciones educativas cuenten con la posibilidad de un repositorio de experiencias, más que de información, a fin de abordar el entendimiento del devenir histórico de su ejercicio profesional y el desarrollo del pensamiento académico basado en conceptos vívidos. Asimismo, es una ruta para la flexibilización de sus abordajes, entendida como la posibilidad de construir diversos caminos en el ejercicio de acercarse al conocimiento. Esto permitirá la construcción situada de un currículo abierto; incluso, la posibilidad de pensar la <i>descurricularización</i> de la escuela, siempre que los educadores se encuentren en contextos de actuación.</p>
<p>1. Complejidad para entender el derecho a la educación en el marco internacional y encontrar las líneas de recurrencia entre contextos (por ejemplo, el discurso de las competencias en contraposición con los procesos y las posibilidades del trabajo de base).</p> <p>2. Educación como derecho fundamental y obligación de los Estados.</p>	<b>SITUACIÓN JURÍDICA</b>	<p>Reingeniería del modelo administrativo de implementación de la educación, el cual, además de encargarse de los asuntos presupuestales, tenga la capacidad operativa de atender dimensiones pedagógicas y conceptuales, ya que en la actualidad de la dinámica de las instituciones educativas existe una primacía de los requisitos administrativos y un olvido del componente conceptual de la educación vinculado a las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· comunicación,</li> <li>· corresponsabilidad,</li> <li>· construcción colectiva.</li> </ul>
<p>1. Tensiones entre la escuela y la educación.</p> <p>2. Evaluación de resultados: ¿única forma de mensurar el saber escolar?</p>	<b>IMPLEMENTACIÓN</b>	<p>Con el acompañamiento de los entes responsables del funcionamiento del sistema educativo es necesario consolidar espacios de discusión en los que se permita la construcción colectiva de los significados de la educación y las mejores maneras de implementarlas, con encuentros permanentes y articulados al modelo de administración que ahora deberá contar con la capacidad operativa para tal fin. Esto permitiría una reconexión entre la escuela y la educación, comprendiendo la importancia de la resignificación de encuentros. En ese sentido, las prácticas pedagógicas han de pensarse en su dimensión política, apuntando hacia el agenciamiento de procesos que posibiliten la revisión continua de los modelos de acceder al saber, las formas de evaluación y las condiciones de organización.</p>
<p>Tensiones asociadas a imaginarios:</p> <p>1. La idea de una educación oficial y una privada en tanto concepciones opuestas como falso dilema.</p> <p>2. Educación privada que tiende a la formación de la clase burguesa en detrimento de la formación del pueblo raso.</p>	<b>RELACIÓN EDUCACIÓN OFICIAL Y PRIVADA</b>	<p>Condiciones de calidad que no dependen de la fuente de los recursos. En este sentido, aunque no se despreciaría la posibilidad de la inversión de capitales privados a la educación, nuestra propuesta plantea que, bajo el supuesto de las condiciones mínimas de acceso al conocimiento, propuesto en el eje de contenidos, los desempeños puedan deberse a circunstancias que no se conecten con la fuente de los recursos, y sí más bien al proceso desarrollado en cada contexto educativo, evaluando posibilidades, capacidades y necesidades.</p>

Nota. Elaboración propia.

elegir (libertades) aquello que cobra valor y bienestar en su vida privada y pública, pero a su vez le otorgan al sujeto la responsabilidad de agenciar sus condiciones y así participar de forma activa en las transformaciones necesarias para la supervivencia (calidad de vida) individual y colectiva.

Allí, las prácticas son espacios de reflexión en los que se posibilita el ser y constituyen rutas de gestación del bienestar (Bronfenbrenner, 1984) que exigen comprometerse con aquello que le da sentido a la vida, a través de una visión crítica y reflexiva de los sistemas de relaciones que se tienden sobre la red de un panorama universalizante y las particularidades de las culturas, de manera que se sumen esfuerzos para alentar la creatividad y propender al fortalecimiento de la confianza y no del miedo, de la tranquilidad y no de la seguridad, de la cooperación como un valor que propicie la felicidad de los humanos y no de las élites.

La EP, en cuanto apuesta política, pedagógica y social (Trujillo Losada, 2018) que plantea transformaciones radicales a partir de la lectura crítica de la sociedad, invita a pensar estrategias creativas para repensar los contextos educativos y las prácticas pedagógicas que se dan en el seno de estos, dado que se fundamenta en las siguientes premisas. Primero, es un campo en constante construcción (Núñez, 2015), lo que dota a la EP de potencia reflexiva sobre el quehacer docente y su participación en los escenarios formativos. Segundo, su visión integral, comprometida social y políticamente, asume una posición epistemológica de carácter dialéctico (Jara, 2017), de modo que rechaza los consagrados marcos positivistas de comprensión del mundo. En ese sentido, posiciona la participación y el diálogo como pilares fundamentales de la reflexión pedagógica. Tercero, el reconocimiento de la complementariedad de saberes (Uribe Pérez, 2019), ya no solo de su multiplicidad. Cuarto, la resignificación del contexto local corporizado y su relación con las dinámicas globales contemporáneas (Mejía, 2014), entendiendo que el contexto no es solo un lugar espacial con dinámicas sociales, culturales, históricas, políticas y económicas, sino que cada una de esas dimensiones atraviesa la vida de sujetos-cuerpos que sienten y piensan sobre su experiencia.

En el campo de reflexión sobre las prácticas pedagógicas lo anterior implica una apuesta por compartir las diferentes mediaciones pedagógicas y la manera como estas construyen un *ethos* del maestro y la maestra hoy, de cara al reconocimiento de la precarización de la labor docente y la pérdida de valor continuo de la vida en sociedades como las latinoamericanas, donde, quizás hoy más que nunca, la educación sea la oportunidad para reinventarnos y movilizarnos por la construcción de procesos de autoafirmación del sentido crítico ante el devenir de nuestros pueblos.

## REFERENCIAS

- Augé, M. (1993). *“No lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bunge, M. (1985) *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Davies, A. C. (1999) *Reflexive ethnography. A guide to researching selves and others*. Nueva York: Routledge.
- Delgado, R. (2001). *El desarrollo humano: un panorama en permanente transformación*. Ponencia presentada en el taller “Educación y desarrollo humano”, en el marco del IX Simposio de Educación: ser, conocer, hacer y convivir, organizado y celebrado por el Iteso, del 26 al 29 de septiembre de 2001, en Guadalajara, México.
- Finlay, L. y Gough, B. (2003). *Reflexivity. A practical guide for researchers in health and social sciences*. Oxford: Blackwell.
- Freire, P. (1974). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2016) When schools become dead zones of the imagination: a critical pedagogy manifesto. *High School Journal*, 99(4) 351-359.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Brcelona: Paidós.
- Jara, O. (1998). *Educación popular: un concepto en búsqueda de la definición práctica*. Asociación de Pedagogos de Cuba.
- Jara, O. (2017). *La concepción metodológica dialéctica*. Recuperado de [http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8133/La%20Concepci%C3%B3n%20Metodol%C3%B3gica%20Dial%C3%A9ctica\\_Oscar%20Jara.pdf?sequence=7&isAllowed=y](http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8133/La%20Concepci%C3%B3n%20Metodol%C3%B3gica%20Dial%C3%A9ctica_Oscar%20Jara.pdf?sequence=7&isAllowed=y)
- Leis, R. (2006). *Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes*. La Piragua.
- Mejía M. R y Awad, M. (2003). *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Mejía, M. R. (2014). *La educación popular: una construcción colectiva desde*

- el sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives*, 22(62), 2-33.
- Mruck, K. y Maey, G. (2008). Theory and reflexivity. En A. Bryant y K. Charmaz (eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 515-38). SAGE.
- Núñez, C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Revista Decisión*, 10, 2-14.
- Perrenaud, Ph. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Ediciones Noreste.
- Rauber, I. (1997). *Actores sociales, luchas reivindicativas y política popular*. Málaga: Ediciones UMA.
- Rey, G. (2000). Cultura y desarrollo humano: unas relaciones que se trasladan. *Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura*, 0. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1221291>
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Torres, A. (2008). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial el Búho.
- Torres, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Revista Pedagogía y Saberes*, 30, 19-32.
- Tilly, Ch. (1998). *La desigualdad persistente*. Ediciones Manantial.
- Trujillo Losada, M. (2018). Freire y la educación popular como alternativa pedagógica y social. *Revista Kavilando*, 10(2). Recuperado de <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/256>
- UADY (Universidad Autónoma de Yucatán). (2015). *Guía para la implementación de los ejes del Modelo Educativo para la Formación Integral*. UADY
- UADY (Universidad Autónoma de Yucatán). (2019). *Reglamento de la práctica profesional*. UADY
- Uribe Pérez, M (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. *Educación y Ciudad*, 37, 57-71. doi: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2148>
- Whitman, W. (1975). *The complete poems*. Penguin Books.



# Capítulo 3

---

## *RUANA YOFUEINA ONOYENA: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL RUA. EL CANTO TRADICIONAL ENTRE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS M̩N̩KA Y M̩RUI DEL AMAZONAS*

*Laura Tattiana Areiza Serna\**

*Fabio Hernando Linares Romero\*\**

*José Elmer Rojas Monayatofe (Jitomañue)\*\*\**

\* Filóloga, Universidad de Antioquia. Magíster en Estudios Amazónicos de la Universidad Nacional de Colombia, sede Leticia. Actualmente es docente ocasional de la Universidad de Pamplona e integrante del grupo de investigación Inlingua. Correo electrónico: [laura.areiza@unipamplona.edu.co](mailto:laura.areiza@unipamplona.edu.co)

\*\* Estudiante de las licenciaturas en Lengua Castellana y Comunicación y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés de la Universidad de Pamplona, originario de la comunidad m̩rui del clan Royiega-ro, ubicado en San Rafael en el corregimiento El Encanto, Amazonas. Actualmente hace parte del semillero de investigación Nukanchipa Ein̩shi rafue (Todos unidos en la palabra) de la UP. Correo electrónico: [nandolinares94@hotmail.com](mailto:nandolinares94@hotmail.com)

\*\*\* Estudiante del décimo semestre de la Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales del IMA-UPB (Instituto Misionero de Antropología), originario de la comunidad m̩n̩ka del clan Jitomagaro, ubicado en San Antonio, corregimiento La Chorrera, Amazonas. Es sabedor de yuaki carrera de baile de frutas de San Antonio y docente y conferencista de lengua y cultura de la Gente de Centro. Correo electrónico: [jitomanue@gmail.com](mailto:jitomanue@gmail.com)

## RESUMEN

La tradición cantora entre los pueblos originarios de Colombia es vulnerable debido al proceso de pérdida lingüística, migración, aculturación, falta de bienestar, invasión y explotación de sus territorios, entre otros factores que influyen en la vitalidad de su patrimonio material e inmaterial. Al revisar la tradición del *rua* o “canto tradicional” se puede constatar cómo se ha debilitado este saber entre los jóvenes de estas comunidades, y especialmente entre aquellos que migran; además, las situaciones en las que se interpreta el canto, como, por ejemplo, los bailes ceremonias, los rituales, las congregaciones y en la tradición oral se ha ido deteriorando en su intercambio generacional entre el pueblo originario minika y múrui o “Hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce del Amazonas” (Colombia). A partir de esta problemática, surge el propósito de documentar y revitalizar el *rua* (canto tradicional) desde una visión pedagógica inclusiva, en conformidad con la experiencia y los saberes de dos estudiantes originarios múrui-muina y al abordar su relación intercultural con el espacio universitario-urbano. Desde el punto de vista metodológico, esta investigación cualitativa posee dos enfoques: uno etnometodológico que busca conservar las formas propias de la oralidad de los pueblos minika y múrui, y otro etnopoético, esto es, los cantos se documentan de una manera pragmalingüística. En este texto se analizan e interpretan bajo esta metodología dos *rua* o cantos tradicionales relacionados con la primera etapa de aprendizaje de un cantor: dos *fakáriya* (canto en ensayar lo sembrado) y un *búñua* (canto de endulzar a los invitados). Asimismo, se tienen en cuenta las implicaciones sobre una práctica pedagógica intercultural, ya que la enseñanza y el aprendizaje del canto se da tanto en el interior de los territorios como por fuera de ellos.

**Palabras clave:** *rua* (canto tradicional), uitoto (minika-múrui), etnopoética, etnoeducación, enseñanza tradicional, estudiantes indígenas.

## RAZONES PARA INVESTIGAR EL RUA (CANTO TRADICIONAL) ENTRE LOS ESTUDIANTES ORIGINARIOS UNIVERSITARIOS

*Jikanotikai mooroma* (“Te preguntamos mooroma”),  
*Jikanotikai eiño enie* (“Te preguntamos madre tierra”)

*Jiibina* (“Planta de coca”), *Diona* (“Planta de tabaco”),  
*Farekatofe* (“Planta de yuca dulce”), *Jagiyi* (“Aliento de vida”),  
*Uai komuiya* (“Palabra de vida”), *Jaka figora* (“ Muchas gracias”).

Con las palabras de curación del epígrafe se pide permiso a las entidades más importantes de la tradición de los *Jiibina*, *diona*, *farekatofe nairai* (“Hijos de tabaco, la coca y la yuca dulce”) para indagar sobre el canasto de palabra llamado *rua* o canto tradicional, un discurso-canto-danza de poder milenario y característico de este pueblo que cuenta con una diversa tradición oral y carreras de baile. En adelante, se trata este canasto del *rua* (canto tradicional) como pilar de la enseñanza y el aprendizaje de los pueblos minika y múrui del Amazonas (Colombia), pues su principal manifestación ceremonial es el *rafue* o ceremonia baile, la cual se centra en cantos y danzas en las que los participantes se acompañan de sonajeros, helechos y varas. A partir de la documentación lingüística y su reflexión sobre la interculturalidad en contextos fuera de sus territorios, como, por ejemplo, la universidad y la ciudad, en lo sucesivo se describirá el contexto en el que surge esta indagación y aspectos acerca de los estudiantes originarios en contextos universitarios y la importancia de pensar su inclusión, de modo que se brinden garantías a sus derechos lingüísticos y culturales.

Esta investigación surge de la necesidad de articular a los estudiantes originarios de la educación superior, especialmente en la Universidad de Pamplona, con proyectos académicos, pedagógicos y culturales que busquen la revitalización de las culturas y las lenguas originarias y sean acordes a sus necesidades. Hasta el momento, no existen precedentes sobre un proceso organizativo estudiantil enfocado en las culturas, a pesar de que la Universidad de Pamplona tiene estudiantes de todo el país, principalmente de zonas rurales y conurbanas. A partir de esta carencia, se formó en el 2018 un semillero de investigación denominado “*Nukanchipa einüshi rafue*: todos unidos en la palabra”, el cual agrupa estudiantes de diferentes culturas originarias del país (wayuu, múrui, inga, sikuani, kamëntsa). Es un espacio de encuentro y de reconocimiento académico y cultural<sup>1</sup>. Asimismo, el semillero, para esta investigación, generó alianzas con investigadores que ya vienen trabajando desde otros contextos universitarios y desde sus propios territorios, quienes permitieron consolidar el análisis etnometodológico y

.....  
 1. Se han interesado en el semillero aproximadamente doce estudiantes de diferentes comunidades, principalmente de la cultura wayuu, pero de manera constante se trabaja con dos estudiantes wayuu, dos múrui y un inga, pertenecientes a diferentes licenciaturas. Sin embargo, la articulación del grupo con estudiantes ajenos a las licenciaturas ha sido difícil debido a que los demás programas no poseen un enfoque diferencial y, por ende, los estudiantes terminan por desistir de la posibilidad de articularse al colectivo de investigación.

lingüístico. Sin embargo, las licenciaturas no tienen enfoque étnico y los estudiantes originarios son una minoría<sup>2</sup>.

Cabe resaltar que, en el ámbito nacional, existen actualmente iniciativas por las que se promueven las lenguas originarias en contextos universitarios. La cátedra de lengua uitoto es la más antigua y se imparte en la Universidad Nacional (UNAL), sede Bogotá, desde los finales de la década de los noventa, gracias a los estudios de Eudocio Becerra y Gabriele Petersen. También se han creado distintos programas de pregrado en etnoeducación en diferentes universidades del país, tales como el Instituto Misionero de Antropología (IMA) y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Desde el punto de vista intercultural, la Universidad de Antioquia (UdeA) abrió el programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, fundado por el líder gunadule Abadio Gren y, a la par, el programa de Udeaversa, con la implementación de clases en diferentes lenguas originarias y afro de Colombia. En Leticia, la UNAL adelanta la cátedra de lenguas nativas La Lengua es Espíritu desde el 2017, para lo cual construyeron una casa-hija destinada a la práctica y el compartir de la palabra dentro de la universidad, en alianza con los pueblos tikuna, uitoto, cocama, yukuna, miraña y muinane, entre otros. Asimismo, el aporte de los cabildos indígenas universitarios ha sido fundamental para garantizar los derechos materiales y lingüísticos, así como a fin de promover la interculturalidad en la educación superior<sup>3</sup>.

Desde el punto de vista de la educación propia, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca (2003) y la Universidad Misak (2011) son los proyectos educativos de mayor envergadura, fundados y diseñados por los pueblos originarios de la zona (nasa, guambianos y paeces, entre otros). Estos no se basan en competencias, según los estándares internacionales y las necesidades laborales que establecen el Ministerio de Educación y el Ministerio del Trabajo, sino en ciertos valores de sus propias comunidades que les permitan desarrollarse como profesionales en sus territorios de origen. Para los jóvenes las condiciones laborales no siempre son iguales y muchas veces salen de sus resguardos a estudiar y a laborar “sin emplear su formación y sus capacidades en el desarrollo integral de sí mismos y de sus comunidades” (Moreno, 2011, p. 64),

.....  
2. Para el desarrollo de esta investigación es clave el apoyo del sabedor José Elmer Monayatofe, quien hace parte del semillero como estudiante del IMA-UPB, y del investigador Juan Álvaro Echeverri de la UNAL, sede Leticia. Así como el apoyo de los sabedores en el territorio, los esposos Lorenzo Rojas (Jitoma Fairinama) y Graciela Monayatofe (Jirekuango) de San Antonio (La Chorrera), y del sabedor Walter Agga Arteaga de Tercera India (El Encanto).

3. Existen otros programas en distintas universidades con enfoque diferencial que recientemente se han ido instaurando en sus planes de estudio, como, por ejemplo, la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena de la Universidad del Rosario, o la Escuela de Gobernanza del Opiac (Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana).

lo que constata lo dicho por el gobernador indígena del resguardo Cañamomo en el mismo estudio: “Nos preocupa cómo nuestra sociedad indígena, sobre todo nuestros jóvenes, están buscando una manera de buscar empleo, pero no están buscando la manera de generar desarrollo en las comunidades indígenas! [...] ¿por qué no buscamos el medio para poder desarrollar nosotros mismos el territorio en las comunidades?” (como se cita en Moreno, 2011, p. 64). La crítica que hace el gobernador es extensiva al gobierno e implica de forma directa a las universidades del país que aún se piensan desde una mirada poco inclusiva.

A continuación, se precisan algunos datos sobre la presencia de estudiantes originarios en el país. En Colombia, de cada 10.000 estudiantes solo ingresan a la educación 6,3 estudiantes, y el 24 % de ellos participa en áreas de conocimiento afines a la educación, constituyéndose en la profesión de más alta demanda en la educación superior (Moreno, 2010). Por otra parte, según datos del Icetex, hasta fines del 2006 son 2000 los indígenas que han pasado o están cursando estudios en ochenta y dos universidades del país (veintiún públicas y sesenta y una privadas), de los cuales el 60 % (1200) estudian en el Distrito Capital (Cortés, 2017)<sup>4</sup>. A pesar del aumento de la demanda y del efectivo ingreso por admisión especial y las diversas iniciativas dirigidas a incluir a los estudiantes originarios dentro de los proyectos académicos, en muchos casos cursan programas de pregrado que no necesariamente incluyen a las comunidades como elemento del currículo, la investigación y la interacción. En el interior de la universidad, la mayoría de estudiantes tienen “bajo rendimiento académico” debido a sus resultados en áreas tales como lectoescritura, matemáticas y manejo de herramientas TIC, y muy a pesar de que son estudiantes-bibliotecas-humanas colmados de saberes y de experiencias necesitan participar de los proyectos de las universidades para que puedan ser profesionales que se articulen a sus territorios.

Algunas veces la desaprobación social y académica también produce baja autoestima, desgano, desesperanza, zozobra, monotonía o deserción. Todo esto obedece a razones socioeconómicas, políticas y culturales, como, por ejemplo, la falta de recursos económicos para sostenerse como migrantes en las ciudades, escaso acceso a programas de nivelación académica y desaprobación social, entre otros factores. Solo por mencionar algunas cifras sobre la difícil situación que viven estos jóvenes a nivel emocional y psicológico, en Colombia el aumento de suicidio entre niños y jóvenes originarios se ha disparado dramáticamente. Las causas son la desesperanza, la pobreza y el conflicto armado; tan solo en el 2019 ochenta y cinco indígenas se suicidaron en

.....  
4. No se tienen datos actualizados hasta la fecha, pero se cree que han aumentado mucho más en los últimos cinco años.

el país, según datos del Ministerio de Salud y Protección Social (2010)<sup>5</sup>. Si bien algunas universidades tienen admisión especial, la deserción en los estudiantes originarios alcanza hasta un 80 % en el país, algo que es dramático y casi duplica la deserción nacional que en el 2016 fue del 45 % (MEN)<sup>6</sup>. Lo anterior permite entrever que la universidad aún posee un carácter horizontal, inquisitivo y avasallador. Cabe preguntarse entonces: ¿en qué medida la universidad, como institución con autoridad para legitimar conocimiento, quiere abrir sus espacios a saberes diferente a los suyos, sobre los cuales no tiene el mismo tipo de control?

Los estudiantes originarios del pueblo minika y múrui, participantes y autores de esta investigación, manifestaron su deseo de articular su actividad investigativa a partir del *rua* (canto tradicional), por ser una manera de acercarse a la lengua y a una tradición muy rica y milenaria que está desapareciendo. Además, ellos son cantores con bagaje y trayectoria, así como han interpretado el *rua* en escenarios tradicionales, académicos y culturales, por lo que esta investigación se ajusta a sus intereses y permite también obtener materiales pedagógicos sobre el canto que sirvan de apoyo a la etnoeducación del pueblo minika y múrui. Por tanto, la pregunta de investigación encaminada a la documentación y revitalización lingüística sobre la pedagogía del canto y su análisis se enfocó de la siguiente manera: ¿cuál es la pedagogía del *rua* (canto tradicional minika-múrui) y cómo compilarlo e interpretarlo desde el análisis etnopoético y pragmalingüístico para su revitalización lingüística y cultural?

Lo anterior se justifica a partir de la necesidad de garantizar los derechos y la revitalización lingüística de las lenguas y las tradiciones desde la labor investigativa de la universidad. No obstante, no quiere decir que los resultados investigativos se ajusten realmente y aporten a la labor etnoeducativa que cuenta con pocos materiales didácticos para la enseñanza de su tradición y su lengua; “por mucho tiempo, los trabajos de lingüística han sido en gran parte impulsados por las necesidades y objetivos de la comunidad académica [...]. El resultado es una falta de correspondencia entre los materiales producidos por los lingüistas y las necesidades de las comunidades” (Inali, 2012). Por ende, acá se aportan los resultados parciales de la documentación sobre el *rua* (canto tradicional) y, posteriormente, se pretende compilar materiales didácticos que sirvan como insumo a los etnoeducadores minika y múrui.

Esta iniciativa de investigación se justifica mediante la Ley 1381 de 2010 de Lenguas Nativas. No solo por promocionar la lengua y preservarla, sino por garantizar el

.....  
5 .A propósito de esta problemática, en el 2016 se estrenó el documental *La selva inflada*, dirigido por Alejandro Naranjo, acerca del suicidio entre jóvenes indígenas en el Vaupés.

6. Estadística de deserción del Ministerio de Educación. Véase [https://www.mineducacion.gov.co/sistema-de-informacion/1735/w3-article-357549.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/sistema-de-informacion/1735/w3-article-357549.html?_noredirect=1)

derecho de uso de las lenguas tal como lo prescribe el artículo 5: “Los hablantes de lengua nativa tendrán derecho a comunicarse entre sí en sus lenguas, sin restricciones en el ámbito público o privado, en todo el territorio nacional, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales y religiosas” (Min-cultura, 2010). Esto también determina el espacio universitario como un escenario de la promoción de las sesenta y tres diferentes lenguas originarias del país.

Por último, para trabajar en la documentación del *rua* también se debe tener en cuenta las implicaciones pedagógicas que permitan revitalizar esta tradición entre los jóvenes, los más vulnerables a la pérdida de la lengua debido a los difíciles y acelerados cambios que se dan en las comunidades originarias y a la imposición de los saberes y las lenguas hegemónicas. La normalización del español en los territorios y en su educación desde la primaria y secundaria acarrea el debilitamiento de la lengua:

La lengua dominante se convierte en lengua segunda de las jóvenes generaciones escolarizadas, alcanzando el estatuto de lengua franca gracias a nuevas alianzas matrimoniales interétnicas, y poco a poco conquista ámbitos de uso reservado a las lenguas indígenas. Una de las consecuencias de este cambio de condiciones es la reducción de las tasas de transmisión de las lenguas indígenas a los niños. (Fagua, 2015)

Lo anterior, referido al contexto de las comunidades originarias de la Gente del Centro del Resguardo Predio Putumayo del cual hacen parte los *minika* y *múruí* objeto de este estudio. De esta manera, el contacto interlingüístico de las culturas es un arma de doble filo para la preservación de sus lenguas, pues el español gana terreno en escenarios en los que la etnoeducación es muy compleja a causa de la cantidad de lenguas que hablan los estudiantes de una misma institución educativa<sup>7</sup>. La ventaja de documentar los cantos tradicionales radica en que son relevantes en estos contextos interétnicos, pues son base para las ceremonias de baile en las que se convoca a danzar y a cantar a pueblos con diferencias lingüísticas marcadas.

A continuación, se presenta de manera parcial el ejercicio de documentación del *rua* (canto tradicional), desde una mirada e interpretación propia de las comunidades *minika* y *múruí*, tratando de conservar sus formas de enseñar y aprender la tradición

.....  
7. Un ejemplo de este fenómeno ocurre en la I. E. de La Chorrera (Amazonas), pues es el territorio ancestral de pueblos diferentes como los *bora*, *okaina*, *nonuya*, *muinane* y *uitoto*. Esta pluralidad lingüística de la región impide que se lleven a cabo procesos de revitalización en los hablantes jóvenes de cada una de estas lenguas, a pesar del acelerado proceso de pérdida de la vitalidad en ellas. El caso del *okaina* es el más crítico, pues esta lengua se encuentra casi al borde de la extinción.

del canto. En primer lugar, se contextualiza a los Hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce que pertenecen las variantes minika, búe, mika y nipode (familia lingüística uitoto), y los antecedentes sobre la investigación del canto tradicional; en segundo lugar, se esboza la metodología empleada desde la etnometodología y la etnopoética pragmalingüística. Finalmente, se presentan los datos de investigación en tres partes: la importancia del canto y su enseñanza, la documentación y el análisis de dos *rua* a partir del aprendizaje de los estudiantes originarios, y una reflexión sobre la enseñanza de los cantos en contextos no tradicionales.

## ■ ■ ■ LOS HIJOS DEL TABACO, LA COCA Y LA YUCA DULCE (UITOTO)

Los Hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce están comprendidos por cuatro variantes lingüísticas: minika, búe (múruí), nipode y mika. Su territorio ancestral es el Resguardo Predio Putumayo, el cual abarca los departamentos de Amazonas, Caquetá y Putumayo. Actualmente, habitan las riveras de los ríos Caquetá, Igarapará, Carapará, Leticia y el Ampiyacu (Perú), así como otros territorios producto de las migraciones recientes causadas por las caucherías promovidas por los intereses ingleses y de Julio César Arana en el Amazonas (1889-1914). También viven en poblados urbanos y ciudades a causa del desplazamiento de las últimas tres décadas<sup>8</sup>. A pesar de la brutal pérdida de principios de siglo, aproximadamente el 90 % de su población se ha mantenido como pueblo bosquesino y vive en sus territorios tradicionales.

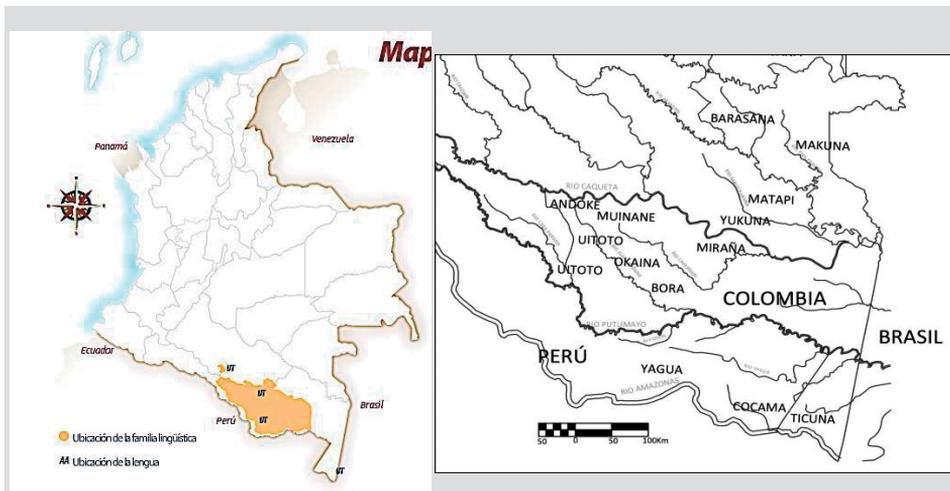
Después de las caucherías y el genocidio del cual fueron víctimas, los Hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce se reasentaron y, en alianza con otros pueblos, se autodenominaron Gente de Centro: boras, nonuyas, múruí-muina, muinane, andoque, miraña. Con respecto a esta denominación Gente de Centro, Juan Álvaro Echeverri (1997) señala que esta expresión es un reflejo de un proceso ideológico, derivado de las interrupciones que se han propiciado en los interflujos de los ríos Caquetá y Putumayo: esclavitud, reasentamientos, epidemias, formación de comunidades mezcladas (p. 29)<sup>9</sup>. El último censo, realizado por el DANE en el 2005, reportó 6444 personas

8. El conflicto de la explotación cauchera se ve retratado en el informe de Roger Casement y las novelas *La vorágine* de José Eustasio Rivera y *Toá, narraciones de caucherías*, de César Uribe Piedrahita. En este periodo murieron y esclavizaron a todos los pueblos del Predio Putumayo y se perpetró un genocidio, ya que murieron alrededor de 70 000 indígenas.

9. Gente de Centro agrupa a siete grupos etnolingüísticos diferenciados: uitoto, ocaina, nonuya, bora, miraña, muinane y andoque que conforman la familia lingüística macro-witoto. El pueblo uitoto también se conocerá como múruí-muina en otra bibliografía.

autorreconocidas como pertenecientes al pueblo uitoto: 57,8 % habitan el Amazonas, 21,2 % el Putumayo y el 10,8 % el Caquetá. El 89,7 % de los habitantes viven en Colombia y el 11,3% (alrededor de 1917 personas) viven en Perú.

**FIGURA 1.**  
Ubicación geográfica de la familia lingüística uitoto y la Gente de Centro.



**Fuente:** Instituto Caro y Cuervo (izquierda) y García (2017) (derecha).

Por otra parte, el nombre *uitoto* no corresponde a las denominaciones originales de estos pueblos. *Uitoto* es una palabra exógena que significa “hormiga cañibal” (Urbina, 2010). Este nombre aparece por primera vez a finales del siglo XIX en los informes de diferentes etnógrafos que recorrieron el Amazonas en el contexto de explotación de materias primas como la quina y el caucho. El primero en referenciar *witoto* fue Koch Grümberg y, a partir de ese momento, esta cultura adquirió el nombre exógeno que proviene de la lengua karijona y significa “hormiga cañibal”. De este término se fijó la familia lingüística uitoto que comprende las lenguas witoto, okaina y nonuya, según la Clasificación de Lenguas Indígenas de Colombia, elaborada por John Landaburu<sup>10</sup>.

.....  
10. Los abuelos sostienen que este nombre proviene de la enemistad que en tiempos antes de la cauchería sostuvieron con lo karijona, pues los Hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce no cedieron ante su esclavización. Acerca del vocablo *uitoto*, véase Fernando Urbina (2010), quien hace un detallado recuento sobre el término etnónimo *uitoto* y señala la arbitrariedad constante que la cultura occidental impone sobre esta cultura comenzando por las caucherías, la evangelización y el narcotráfico hasta el impacto militar, minero y estatal de hoy día (p. 9). También podemos encontrar otras definiciones de *uitoto* en Ortíz (1965) como “enemigo” o “esclavo”. Aunque también en idioma existe el vocablo *uidodo*, que significa “zancudo”, tal como señalan Petersen y Patiño (2000). Otras grafías para designar la lengua son: *witoto* (familia lingüística actualmente que incluye *uitoto*, *nonuya* y *okaina*), *quitoto* y *huitoto*.

Sin embargo, en recientes asambleas de los diferentes cabildos se viene reemplazando el nombre exógeno por los nombres de las variantes lingüísticas, como es el caso de La Chorrera, donde optaron por llamar *uitoto-minika*, a fin de no perder la tradición del nombre que lleva más de cien años circulando, mientras que en El Encanto prefirieron abandonar el nombre *uitoto* y solo llamarse *múruí*, de acuerdo con la tradición de la ceremonia de baile<sup>11</sup>.

Se autodenominan Hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce pues estos tres alimentos, tanto espirituales como corporales, son la síntesis de su manera de vida y pensamiento. Su vida de cazadores y sembradores transcurre en las chagras o cultivos de distintas variedades de yuca, ñame, coca, tabaco, otros tubérculos y frutas como la piña, la sandía y la uva caimaroná. También recolectan diferentes frutos de la selva. En un lugar privilegiado se encuentra el *jiibibiiri* o mambadero, el lugar donde se comparte la palabra a través del tabaco y la coca, donde los jóvenes aprenden y reflexionan con sus padres y abuelos a partir de sus experiencias con base en la tradición oral y mítica. En el mambadero se cuentan historias, consejos y relatos importantes; es un lugar donde se teje la palabra que se va a hacer realidad en el baile ceremonial.

El pueblo *minika* y *múruí* se caracteriza por realizar bailes ceremoniales denominados *raafue* o carrera ceremonial, y se heredan dentro de las familias de estructura patrilineal. El término *raafue* es altamente polisémico y, esencialmente, se divide en dos palabras *raa* (cosa de poder) y *fue* (boca), que se sintetiza en la expresión “palabra hecha obra” y posee varios significados: 1) en sentido estricto significa ceremonia baile; 2) enseñanza, narración, historia, noticia; 3) destino o mal sino, cuando se utiliza, por ejemplo, en la expresión *abimo rafue ote* “echarse encima un problema” (Preuss, 1994, p.18-20); 4) cosas o desperdicio; por ejemplo, si se riega la coca o la cahuana uno puede decir: *rafue judaide*, es decir, “se regó el asunto”, o también, si después de estar sentado o reunido, la gente se retira y quedan cosas por el suelo, basuras, etc., se puede decir: *beno rafue fiébite* “aquí quedó esa basura”; 5) el *ambil* que uno gana en un baile se llama *rafue*, cuando uno luego lo destapa (porque el *ambil* lo entregan, por lo general, envuelto en una hojita) puede decir: *rafue zuitadikue*, “estoy soltando lo que gané en el baile”. En general, *rafue* adopta dos significados, principalmente: canastos de palabras verdaderas y ceremonia baile. Existen cuatro tipos de carreras ceremoniales: *yadiko* (baile de sanación y de boa), *yuaki* (baile de frutas), *zikii* (baile de cacería) y *menizai* (baile de tortuga), los cuales se representan en los estantillos o columnas de la casa-madre o maloca. Adicionalmente, está el *erai*, pero solo se celebra cuando se inaugura una casa-madre para pisar el territorio de un nuevo lugar de ceremonia. Al respecto, Candre aclara que el *rafue* es,

una carrera ceremonial es un compromiso ritual adquirido por una persona de conocimiento (*rafue naama*: dueño de la carrera), con el que busca

11. Esta última forma de nombres es la que se adopta para este estudio: *uitoto-minika*.

curar la humanidad y la naturaleza. Una persona puede asumir una carrera de baile cuando tiene hijos, parientes y suficiente comida sembrada (yuca, coca, tabaco, tubérculos, etc.) para atender las prestaciones o pagos que el ritual exige. Una carrera además se prolonga durante varios años y comienza con la construcción e inauguración de una maloca destinada a esa carrera. La carrera consiste en la celebración de una serie de bailes que puede tomar varios años. (2007, p. 12)

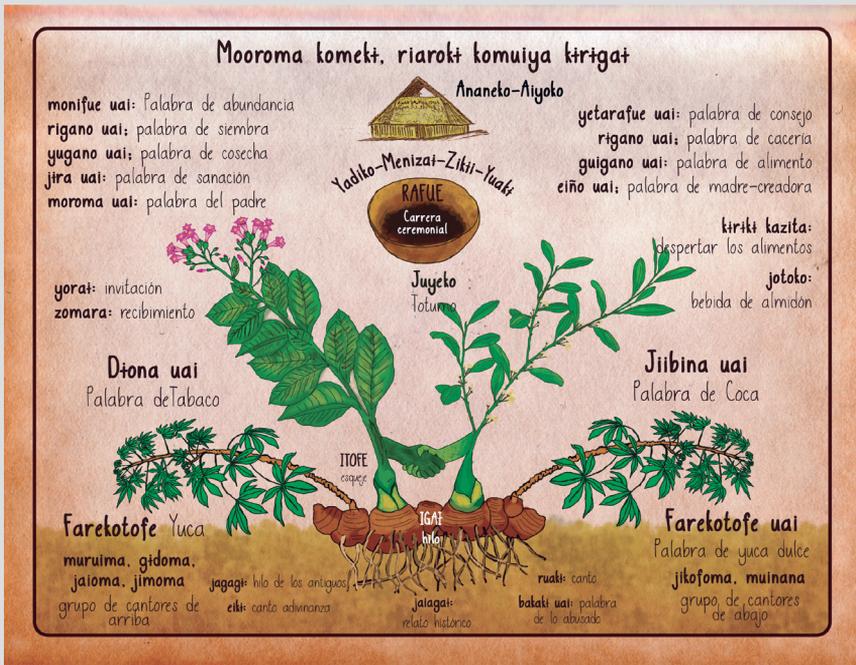
Cada uno de estos *rafue* o bailes ceremonia o carreras posee un conjunto de tipos de cantos y significados de los cuales presentaremos dos cantos *fakariya* y *buñua* en este estudio. Cabe mencionar que el universo del *rafue* es la consolidación del trabajo de seis meses. Comienza con la invitación del *rafue nama* a todos los grupos de cantores, la cual es dada a través de un *yera*, una miel de tabaco que representa todo el esfuerzo del dueño en el ejercicio de la curación del cosmos. A partir de este momento toda la comunidad se encamina a celebrar la ceremonia. Inicia desde la siembra de los alimentos, la invitación, la preparación y el día mismo de la ceremonia o *kaimafue*, la cual se hace amanecer desde las tres de la tarde hasta las seis de la mañana. Después de que los invitados se marchan, los anfitriones y sus familiares reflexionan acerca de todo lo ocurrido y entonan los cantos que pudieron haber tenido fallas en su ejecución.

Por otra parte, los *minika* y *múruí* se caracterizan por tener un gran canasto de palabras en el que se ve manifestada toda la tradición oral, pero también sus saberes particulares. El esquema de la Figura 2 sintetiza la pluralidad de géneros discursivos de esta cultura.

Este esquema constata la importancia de la tradición oral como cultura ágrafa, pero también el lugar central que tienen el *rafue* (ceremonia baile) y las plantas de tabaco, coca y yuca dulce. En la parte inferior del esquema aparecen a la izquierda y a la derecha los grupos de cantores que intervienen en las ceremonias bailes definidos por su posición biaxial con respecto a la casa-madre y al río en el que se encuentra ubicada: río arriba y río abajo.

En cuanto a la vitalidad lingüística de la lengua *múruí-muina* y sus variantes (*minika*, *nipode*, *mika* y *búe*), según el censo del DANE del 2005, de las 6444 personas, tan solo el 46,3 % (2982 personas) son hablantes de la lengua. Por tanto, la pérdida de esta lengua avanza a pasos agigantados. Algunos esfuerzos por describir lingüísticamente la lengua *múruí-muina* parten de los esposos Eugene y Doroty Minor, quienes realizaron distintos trabajos como, por ejemplo, gramáticas pedagógicas, diccionarios y recopilación de la tradición oral auspiciados por el Instituto Lingüístico de Verano. Posteriormente, están los esfuerzos de Gabriele Petersen de Piñeros, quien estudia la variante lingüística *búe* a partir de los materiales documentados por Theodor Preuss y

FIGURA 2.  
 Uaigai: canasto de palabras.



Fuente: Areiza (2016)

de la mano del sabedor y portador de la tradición Eudocio Bigidima. Se aúna a este el trabajo del antropólogo Juan Álvaro Echeverri, quien ha venido desarrollando una teoría del protowitoto y, por último, la de la lingüista polaca Katarzyna Izabela Wojtylak, quien recientemente terminó una gramática de la variante búa (múruí). Todos estos estudios se tiene en cuenta para la documentación de los dos cantos que se presentan en este trabajo.

## ■ ANTECEDENTES SOBRE EL ESTUDIO DEL RUA, CANTO TRADICIONAL MINKA Y MÚRUI

La documentación sobre los rituales y el canto tradicional de los minika y múruí inicia con los estudios de Theodor Preuss (1921) en mitología y religión de los uitoto, una compilación de mitos bilingüe uitoto mika-alemán, traducida al español en 1994

(Preuss, 1994). El primer volumen contiene las interpretaciones de Preuss y el segundo contiene veintiséis textos, ciento diez cantos, un glosario y seis fotografías. Aunque Preuss sigue hablando en términos de categorías como mito, leyenda y canibalismo, entre otros, su esfuerzo es insuperable debido a la rigurosidad de sus transcripciones. Otro aporte fundamental radica en la enunciación de algunos géneros poéticos; el narrador y cantante, Riazeyue —principal informante de Preuss— habla de *jiira*, traducido como “conjuro”, *bakaki* e *igai* como “cuento” y *mai*, *yadibi*, *eiki*, *ruae* o *rodua*, como “cantos”. Preuss define las fiestas religiosas como *rafue*, y dentro los *rafue* que reseña se encuentran: *okima* (fiesta de la yuca y de los antepasados), *uuiki* (fiesta del juego de la pelota), *yadiko* (baile ejecutado sobre un tronco), *juarei* (fiesta para la fabricación de maguaré), *eeaiño* (fiesta del llanto), *bai* (fiesta de la antropofagia), *meni* (fiesta del rapto de las almas) y *raifua* (fiesta de los muertos). Preuss transcribe y graba (en cilindros de cera) un gran número de cantos correspondientes a cada *rafue*.

Desde entonces, las publicaciones sobre el ritual y el canto tradicional son escasas. Hasta finales de la década de los sesenta, Horacio Calle e Isabel Crooke (Calle y Crooke, 1969), en un pequeño artículo, describen los tipos de baile a partir del mito de Buinaima, quien repartió los cuatro esquejes de yuca como fundamento de las cuatro carreras ceremoniales: *yadiko*, principal tronco de yuca que representa la boa y el caimán y sobre el cual bailan los cantores; *menizai*, baile de charapa en el que se utilizan bastones de madera para danzar, y *zikii*, que simboliza al tercer hijo de Buinaima, con canciones más largas. En estas tres formas de ceremonia el alimento principal es la cacería y llevan máscaras y distintos instrumentos musicales. La última carrera ceremonial es *yuai*, baile de fruta y cuarto hijo de Buinaima, cuyas variantes son *múruui*, *jaiyue*, *muina* y *jokofo*; en este tipo de baile los invitados retan al dueño con adivinanzas<sup>12</sup>.

Más tarde, Benjamín Yépez (1981) recopila y estudia desde la etnomusicología el baile ceremonial *ziiki* (baile de cacería). El resultado de trabajo es un material discográfico patrocinado por la Fundación de Investigaciones Arqueológicas y Nacionales. Este material es ahora indispensable para la documentación de estos rituales, cuya pérdida va en aumento. Son aproximadamente diez cantos en los que el investigador logra recopilar, durante una ceremonia llevada a cabo en el Encanto (Amazonas), los toques del maguaré dentro de la ceremonia y otras intervenciones de los participantes de esta.

Otro antecedente importante del canto es el libro y el disco compacto con cantos de Miguel Guzmán, Anastasia Candre y Brigida Byakuto de Candre, publicado por la Fundación Terranova (Guzmán, Candre y Byakuto de Candre, 2008). En este se mencio-

.....  
12. Otros bailes relacionados con otros mitos son *erai*, para estrenar casa nueva, *marai* para conmemorar bautizo, cumpleaños o matrimonio, *baije* o *ifonako*, baile *múruui* con ocasión de la muerte de una persona y *ziyiko*, que se efectúa en la fabricación del *juai* o maguaré.

nan los siguientes tipos de *rafue* o bailes rituales: *yuaki* (baile de frutas), que se refiere al conocimiento de las plantas cultivadas; *yadiko*, que se refiere al origen del hombre y del agua; *erai*, baile de pisada de maloka o baile del manguaré. Este es otro material discográfico importante para el desarrollo de este proyecto.

Algunos de los cantos tradicionales poseen una adivinanza o acertijo *eiki*, los cuales son un desafío para los que ejercen las carreras ceremoniales y una especie de evaluación que se le hace al dueño del baile sobre sus conocimientos de la naturaleza. Los dueños del baile o anfitriones deben adivinar lo que quiere decir la canción. En el artículo de Gasché (2007) se presenta una descripción y traducción en la que explica aspectos relativos al *eiki* como género de adivinación con un lenguaje altamente metonímico. También propone una metodología de traducción y análisis del canto que se retoma más adelante.

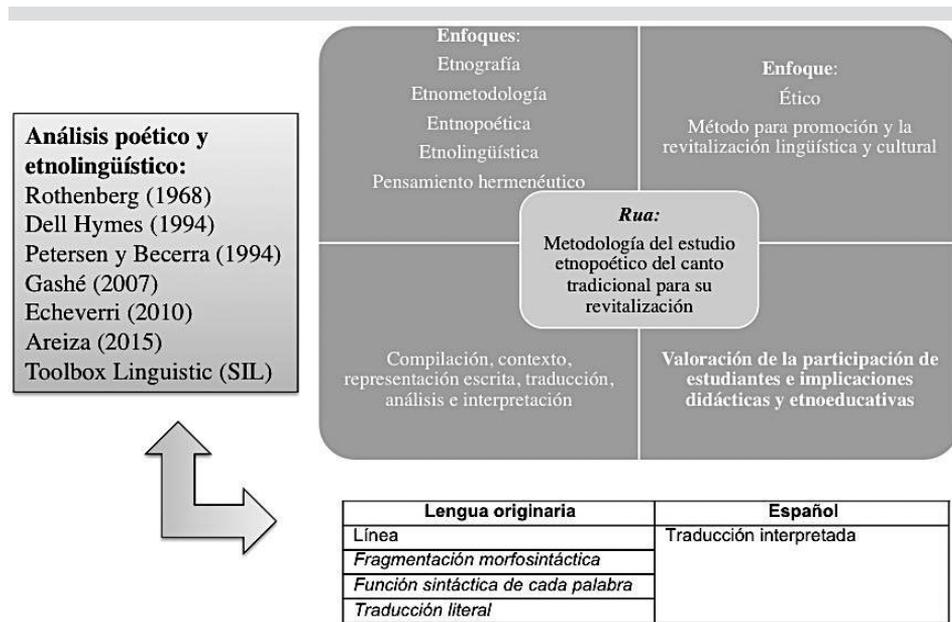
Los más recientes trabajos sobre el *rua* pertenecen a Candre (2007), quien como poeta *minika-okaina* se dedicó los últimos años de su vida a estudiar los cantos del *yuai* (baile de frutas), en los que recopila más de cien cantos del abuelo Alfonso Jimaido (Jimuizitofe). No fueron publicados, pero permanecen como informe final de la beca del Ministerio de Cultura que beneficia a poblaciones indígenas. Finalmente, Areiza (2015) divulga cinco *eiki* (cantos adivinanzas) que se interpretan en el marco del *uiki rafue*, ceremonia del baile de la pelota, la cual desapareció debido a la exigencia del ritual, el cual tenía connotaciones sacrificiales. Estos cantos fueron documentados y analizados de manera lingüística y etnopoética, lo cual se retoma en este estudio.

## METODOLOGÍA PARA DOCUMENTACIÓN Y ANÁLISIS DEL RUA (CANTO TRADICIONAL)

Desde el paradigma cualitativo este estudio se aborda a partir de diferentes enfoques que se relacionan entre sí. El método cualitativo es humanista y, por tanto, entiende que todas las perspectivas son valiosas y que no se debe perder el aspecto humano en reduccionismos cuantitativos. Por tanto, este estudio permite dar cuenta de historias de vida que rodean a los cantos y la perspectiva sobre el cambio de esta tradición en el tiempo, entre otros. Si bien cada persona participante en la investigación, al ser portadora de la tradición de los cantos, pertenece a una cultura particular, se entiende que tienen una visión de mundo particular, por lo cual esta investigación debe tener en cuenta los diferentes puntos de vista a fin de no homogeneizar los aspectos culturales sobre las visiones personales de los participantes. Los enfoques u orientaciones para llevar a cabo esta investigación son, por una parte, la etnografía y

la etnometodología, las cuales tienen que ver con la recolección de los cantos tradicionales y la interacción con los sabedores portadores de la tradición cantora. Por otra, la etnopoética como método para la representación escrita y bilingüe de los cantos. Asimismo, se tendrán en cuenta los valiosos aportes de los métodos de investigación de la etnolingüística y la hermenéutica para la descripción, la definición y el análisis de los cantos. El siguiente esquema sintetiza el modelo metodológico empleado, en el que se plantean las dimensiones pragmatolingüísticas que van de la mano con los enfoques étnicos.

**FIGURA 3.**  
Metodología de análisis del canto tradicional. Fuente: Elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

El enfoque etnográfico es crucial en la interpretación cultural, tal como lo expresa Geertz (2003) al señalar que la etnografía debe lograr una descripción densa del fenómeno cultural a estudiar que integre los datos resultado de la observación participante:

Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al

mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después. (Geetz, 2003, p. 24)

Esta realidad a la que alude Geetz entrevé que la función del etnógrafo es la del lector conspicuo, la del interprete que debe construir una ruta de análisis en medio de la pluralidad de singularidades que ha ido recolectando en sus datos y, asimismo, en su propia transformación, pues el etnógrafo es la voz mediadora, y en ella también yacen sus subjetividades y afectividades relativas a la investigación.

Otro enfoque fundamental para esta investigación es el método etnometodológico que permite calcar la voz de los participantes de esta investigación, en consideración a que el canto tradicional posee características musicales que no pueden dejarse a un lado. Según Urbano (2007), este método se realiza con base en “materiales que guardan el dato en su pureza original, mantienen la frescura del relato vivido por los actores y tratan de rescatar el máximo de información que en términos generales proporciona el relato del individuo” (p. 89). La alusión a materiales que den cuenta de la “pureza original” conlleva a un esfuerzo, por parte del investigador, por conservar el lenguaje verbal y no verbal con el que los participantes y sabedores del canto componen, interpretan y analizan el canto tradicional.

Desde el punto de vista de la documentación lingüística es pertinente el uso de la disciplina analítica para la escritura bilingüe y el análisis de textos orales, también conocida como arte verbal. Surge en Norteamérica como metodología de traducción de lenguas originarias que busca conservar aspectos prosódicos, estilísticos y retóricos en el paso de la oralidad a la escritura de un discurso o género poético en una lengua originaria o ágrafa. Este método es fundamental en el proceso de documentación lingüística, a partir de las recientes aplicaciones etnolingüísticas a la etnopoética en las que la transcripción posee rasgos que conservan la lengua originaria: la traducción literal de cada palabra, la función sintáctica y, en algunos casos, la fragmentación morfosintáctica de las palabras. La traducción al español o a las lenguas occidentales implica una transliteración que no siempre es lineal con la lengua originaria que se traduce. El término *etnopoética* fue acuñado por Jerome Rothenberg en 1968 al compilar materiales de la oralidad de pueblos de África, América, Asia y Oceanía y se inspiró en el término *etnomusicología* para referirse entonces al estudio de la poética de culturas orales o etnias. El punto de partida de la etnopoética es la traducción y la necesidad de crear textos bilingües que conserven rasgos del discurso original. Esto también da cuenta del carácter artístico y riguroso que implica este proceso, por lo cual este método se aleja de las traducciones libres de los mitos y las leyendas folcloristas. Dell Hymes parte de los estudios sobre la narrativa elaborados por Nessa Wolfson entre

los yakima y por Ruth Benedict de las investigaciones entre los Chochiti, también elaboradas por Wolfson y en estudios de Edward Sapir, a fin de proponer una forma de representación que tuviera en cuenta elementos retóricos y entonativos, entre otros, formulando entonces el sistema de líneas, versos, estrofas, escenas y actos. Con lo anterior, Dell Hymes (1994) retoma el término *etnopoética* y señala que es utilizado por Foley (1995) en sus estudios sobre una poética eslava y también por Perkowski (1993) con una reciente colección sobre narrativas de Bulgaria (p. 340). Ambos retoman la representación por líneas, versos y estrofas. Asimismo, a los estudios etnopoéticos contribuyen los trabajos de Denis Tedlock, quién hace énfasis en elementos prosódicos (entonación, énfasis, volumen, pausas, respiración, silencios). Por último, es necesario tener en cuenta que esta propuesta de clasificación también retoma la función poética de Roman, en la cual Dell Hymes hace énfasis en el principio de “equivalencia”, en el que el texto se aborda como una secuencia de unidades que están marcadas por el ritmo y la entonación<sup>13</sup>.

## LA PEDAGOGÍA DEL CANTO ENTRE LOS MINİKA Y MÚRUI

Un *rua* es la cacería de un joven, es la mayor escuela del pueblo minıka y múrui, ya que estos saberes trascienden y se consolidan en la danza, lo cual permite entender que dentro de estos pueblos originarios se vive para danzar y cantar. En este sentido, cabe mencionar que los cantos no se componen desde cero, sino que se heredan, principalmente, en dos escenarios de aprendizajes: el mambeadero y el baile. Se entiende que durante este proceso de enseñanza y práctica no se tiene una idea de autoridad, sino de herencia colectiva, en el que los conocedores, quienes son el repositorio humano de todo este saber ancestral, están en la posición de permitir a las nuevas generaciones acceder a todo este conocimiento cultural y, de esta manera, aportar al fortalecimiento de la identidad étnica. Asimismo, los cantos dentro de los pueblos minıka y múrui se consideran rezos antiguos, no son manifestaciones del presente individual

.....  
13 Tedlock, León-Portilla y Ángel María Caribay elaboran estudios sistemáticos de aspectos de la lengua y tradición nahuatl. También otros investigadores en Perú y en otras naciones repiensen las traducciones de obras como el *Popol Vuh* (1701-1703), el *Rabinal Achí* (1856) y *Ollantay* (1868). Llama la atención la versión inglesa traducida y estudiada por Tedlock (1996), *Popol Vuh: the definitive edition of the Mayan Book of the Dawn of Line and The Glories of Gods and Kings*. Apela a una edición definitiva en la que se aplica la metodología etnopoética. En Colombia, Echeverri (2010), Gashé (2007) y Areiza (2015) siguen los postulados de la etnopoética, en cuanto a la tradición oral de los Hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce.

sino colectivo, por tanto, con el canto se recuerda constantemente a los ancestros y sus formas de vida para no olvidarlas.

El canto, en su performatividad, en su musicalidad, en su composición poética es un lugar de convergencia de la lengua y de los diferentes rituales o simbolismos culturales. El canto es una cápsula lingüística, pues si está desprovisto de la lengua pierde su mística y su importancia poético-musical. El canto es una estrategia para que los jóvenes estudiantes no dejen a un lado su cultura, no solo durante la permanencia en la educación superior, sino desde sus implicaciones didácticas y etnoeducativas como profesionales y gestores de las prácticas ancestrales en sus comunidades.

La pedagogía del canto se interioriza o se transmuta por medio de la práctica y el manejo del territorio; esto quiere decir que no puede quedar solo en el ámbito de la palabra o de la teoría, sino que debe llevarse a los hechos a través de las buenas acciones y de la gestión del territorio con la siembra, la pesca, la cacería y el cuidado de la familia. Tal como lo señala Rivera, en ese ejercicio incólume y auténtico, el aprendizaje entre los aymara está ligado a una ética del trabajo, algo que comparten muchos de los pueblos originarios del mundo.

La ética del trabajo significa para nosotros el hacer conociendo, el conocer con el cuerpo, el autoconstruirnos a través de un diálogo con la materia —la madera, el cemento, la tierra— y de las conversaciones y *akhullis* de discusión y reflexión. Aspiramos a generar una práctica basada en el silencio y no solo en la palabra. Aspiramos a sazonar la palabra con el silencio y con el ritmo de las cuerdas del telar o la guitarra. (2015)

De igual manera, la pedagogía del canto posee una étnica que debe transformar al sujeto que la practique. “Hacer amanecer” es una unidad fraseológica que emplean estos pueblos del Amazonas para indicar que algo se puede realizar, que se va lograr con el trabajo y el empeño que se les pone a las obras. Se hace amanecer con el canto porque,

cantar enseña, cura, mueve, acompaña, hace soñar. Se canta para agradecer a la tierra, a las frutas, al agua, a los minerales, a los reinos de la naturaleza, los cuatro elementos, los puntos cardinales; para darle dirección al trabajo, para sanear el espacio, el cuerpo y el pensamiento. (Areiza, 2015)

Además, cómo no, el canto congrega a los familiares que solo se visitan en una ceremonia baile, es una posibilidad de reunirse para cortejar o ser cortejado, para darse cuenta de que la selva está llena de humanidad y que la humanidad está llena de

selva. Cantar y bailar es tan importante en esa ética del trabajo de la que habla Rivera que “se vive para bailar y se baila para vivir” (Preuss, 1994).

De este punto en adelante se presenta la documentación sobre aspectos de la enseñanza y aprendizaje del *rua* (canto tradicional) desde una mirada etnográfica, pero, principalmente, desde el pensamiento y el sentir de los *minika* y *múruí*. Antes de esto se aporta un léxico que se debe precisar para el ejercicio pedagógico del canto, en cuanto a las personas que participan del *rafue* (ceremonia baile):

- *Roraima*: m. Cantor tradicional.
- *Roraiño*: f. Cantora tradicional.
- *Ruaki*: n. Canto tradicional.
- *Rua raiñode*: s. Los que repiten el *ruaki* o el *eiki* que propone el *roraima*. Los que acompañan a los cantores principales repitiendo el canto.
- *Raafue naama* o *urukimoo*: n. Dueño del baile, anfitrión principal, es la gente de adentro pues simboliza la humanidad completa.
- *Yainani*: s. Familia de anfitriones o dueños que aportan con su trabajo antes, durante y después de la ceremonia baile.
- *Fuerama*: n. Es el líder del grupo de cantores, los cuales son *múruima* (de arriba) y *muinama* (de abajo). Es decir, que cada *rafue* es encabezado por dos *fuerama* o líderes que a su vez representan a todos los invitados al baile.
- *Rua*: n. Canto tradicional variante lingüística búa (*múruí*). Género poético cantado y bailado para hacer amanecer como lo hacían los antiguos.
- *Ruaki*: n. Canto tradicional, variante lingüística *minika* o cantos de la ceremonia baile de frutas (*yuañ*).
- *Eiki*: n. Canto-adivinaza. Acertijo que el *rafue naama* debe descifrar mientras se entona.
- *Einaitade*: envejecer.
- *Reiki*: fuego o poder.
- *Kiode*: el que visiona, es decir aquello que a partir de la experiencia puede hacer visionar el poder.

A fin de abordar la importancia de la pedagogía del canto es necesario conocer su importancia y su significado para la cultura. *Ruaki* traduce literalmente “sonido que se ve con el corazón”. El *ruaki* es un género poético cantado que tiene la función de “hacer amanecer como lo hacían los antiguos, es decir, para dar a conocer y preservar el pensamiento de quienes dieron fundamento a su cultura” (Vivas, 2012). El *rua* es un gran canasto que tienen una estructura muy completa, pues se emplea en todos los *rafue* o tipos de carrera de baile (*yuañ*, *zikii*, *yadiko*, *menizai*), y, por ende, son plurilingüísticos,

ya que a través del canto y las ceremonias se establecen alianzas con otros pueblos como los muinane, bora y okaina, principalmente. Un canto es como un libro que contiene todos los prolegómenos para llevar a cabo el *rafue* o la palabra hecha obra, la palabra amanecida, es decir, la ceremonia baile. De esta manera, el *rua* es articulador esencial de la existencia ritual y cultural, es “el canto lo que caracteriza a todas las prácticas musicales uitoto [...] los cantos están presentando la interioridad de los seres, puesto que los cantos son un lenguaje que exhibe al espíritu humano” (García, 2015).

Sin los cantos no podrían existir los bailes para los que los clanes se preparan constantemente en concomitancia con el calendario ecológico y las necesidades actuales. El canto se asemeja al conocimiento más antiguo que se tiene, y un ejemplo de esto se encuentra en los del grupo *jaioki*, un género que contiene los hechos míticos relacionados con la naturaleza. Las palabras que se emplean en su poética son de difícil interpretación, dada su antigüedad, por lo que pocos ancianos son capaces de comprender su trascendencia. En el *jimuai*, otro género de canto, se entonan vocablos de una lengua antigua que en la actualidad pocos pueden interpretar. El *rua*, en sus múltiples variedades, hace referencia a los relatos míticos en los que personajes como Monaya Jurama y su hija Monaya Tirizai traen la abundancia a este plano; también menciona aspectos de la ecología de la selva, como, por ejemplo, la importancia de los dispersores de las semillas. El canto reconoce todos los reinos animales y los planos biaxiales arriba (este plano terrenal) y abajo (el mundo del agua y el más allá), y así una infinidad de conocimientos que perduran en la legitimidad del canto.

El *rua* es importante porque por medio del canto se expresa la creación del mundo, ya que es como un repositorio de la historia de la cultura, es donde, de alguna manera, se ha escrito todo el conocimiento y, por tanto, no se debe cantar por cantar y tampoco enseñar a quien no quiere aprender o no tiene la disciplina. La oralidad de los múruí está fundamentada más en los cantos que en otros canastos de palabra, a pesar de la gran diversidad discursiva de los pueblos Hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce. El canto-danzado es el discurso corporal privilegiado para preservar la cultura y las lenguas, pues en una ceremonia baile pueden entonarse cantos en las diferentes lenguas de la Gente de Centro; de hecho, el cantor es elogiado por cantar en lenguas diferentes a su lengua materna.

Otra característica importante del canto es la relación vital entre el *rua* y el ritmo y la entonación, especialmente en los *jira* (palabras de curación), cuya clave es la tonalidad y la poética con la que está tejida desde tiempos remotos. El *yera* (miel de tabaco) se consagra por medio del canto o la oración del tabaco (*zomarafue*), el cual libera todo el potencial curativo para que los cantores salgan de cacería, no en busca del animal, sino de la enfermedad que el animal representa. El efecto de la palabra de curación, a través del canto, implica que todo lo que se case está bajo el manejo del dueño de la ceremonia,

la cacería de tabaco es cacería de todo animal y es del trabajo de chagra. Cuando se hace el tabaco [el ambíl] y se nombra el animal, ese cae ahí, ese es cacería de tabaco. Cuando uno quiere hacer cacería mezcla ambíl y nombra y ahí cae. (Candre-Kinerai y Echeverri, como se citan en García, 2016)

En los cantos se cuentan las vivencias y las normas culturales de la comunidad a través del tiempo. De igual forma, se unen los propósitos de las personas, creando una energía mayor y más poderosa que permite la sanación; he ahí la importancia también de la palabra de curación implícita en el canto. Además, cantar permite una conexión con la naturaleza y con las deidades, es una cualidad del ser humano quien ha imitado los sonidos de la naturaleza como forma de arte. La poética y la danza de los cantos refleja la capacidad de observación del hombre. Es un conocimiento intangible que el padre creador ha legado para armonizar y sostener el equilibrio de *eiño enie* o la madre tierra y brindar alabanza al padre creador Mooroma.

Por otra parte, ser cantor es participar de forma activa de la cultura material e inmaterial. A través de la pedagogía del canto todos los integrantes de una cultura, sin importar su jerarquía, deben cantar-danzar (*zaité*) en el momento de realizar una ceremonia de baile. Sin embargo, la mayor fuerza y contundencia de los cantos reposan en los abuelos y las abuelas sabedoras. Cuando ellos recuerdan, se activa el poder de los cantos y si los olvidan, se van debilitando. Ellos son los maestros y enseñan mientras hacen todas las recomendaciones necesarias para interpretarlo y danzarlo bien. Desde el punto de vista de la gestación, la carrera como cantor se inicia desde la matriz, pues se considera que los hijos a quienes los padres y madres cantan desde el vientre, al nacer ya vienen con la vocación.

Los grandes cantores se consideran sabios, aunque no pertenezcan a un clan de carrera de baile o no tengan casa-madre (*anáneko*). Su papel en la enseñanza del *rua* es fundamental. Al indagar con expertos de la comunidad como el sabedor múrui Walter Agga, algunas de las recomendaciones para enseñar y aprender el canto tradicional se enlistan a continuación.

- La adecuada entonación de la voz denominada *noginua*, la cual busca el tono adecuado y preciso según el género de canto.
- Aprender el paso; dado que todos los cantos se danzan, se podría decir que son cantos-danzados.

- La precisión de la pronunciación de las diversas lenguas en las que está compuesto el canto.
- Comprender del significado explícito y metafórico de cada canto, pues muchos de ellos contienen *eiki* (“adivinanzas”) que el dueño debe interpretar.
- El momento adecuado dentro de la estructura de cada ceremonia para ser entonado.
- La concentración y la disciplina en el aprendizaje es clave. No puede haber lugar a la distracción, ya que esto puede traer graves consecuencias, pues el canto también es palabra de curación. No debe haber bromas ni risas, sino alto compromiso.
- La memoria auditiva se desarrolla tanto con los cantos que los cantores experimentados deben memorizar todos los que se presentan en una ceremonia.

Además, en el proceso de aprendizaje del canto se fortalece no solo la cultura, sino también la dimensión humana, la disciplina, la responsabilidad y la inteligencia de las personas: “El canto es para el fortalecimiento de los saberes tradicionales dentro del contexto real, ya que es un aprendizaje de escuchar, producir e imitar”, afirma Walter Agga, quien sugiere las siguientes pautas para que el niño o joven las tenga en cuenta al iniciar su carrera como cantor tradicional:

- preparar al niño en la escucha y la memorización;
- entender el tono de cada canto o *noginua*;
- aprender su interpretación;
- comprender y relacionar las palabras claves de las que se compone el canto;
- saber el momento adecuado en el que se debe cantar;
- aprender a nombrar al linaje de los anfitriones con sus nombres ancestrales;
- bailar adecuadamente sin perder la calidad y entonación de la voz.

Finalmente, dentro de la pedagogía del canto se le enseña al cantor (masculino) a moderar, graduar y encontrar la propia identidad en su voz. La voz es la huella digital del cantor, lo que le permite diferenciarse de los demás cantores. Por tanto, dentro de los saberes *minika* y *múruí* existe un componente de técnica vocal, tal como se enseñaría a un cantante en el mundo occidental. De esta técnica depende el cuidado y la salud de la voz de un cantor, y también se comprueba si este cumplió las dietas necesarias para el aprendizaje. En la técnica se estudian cuatro tipos de voces:

1. La voz de *joreguai* o voz de búsqueda es como la primera voz del niño, su voz exploratoria. Se practica como un mantra en el que solo se tiene la voz en la garganta, pero no se pronuncia o modula, algo así como el *tatareo*. Todos los cantos que se aprenden primero se *tatarean*.

2. La voz aguda, la cual permite que el cantor explore cuán alto puede llegar en la entonación; se practica cantando en la máxima agudeza que permita la voz, es algo caricaturesco.
3. La voz grave o gutural se practica con la boca cerrada y tiene como función proteger las cuerdas vocales para que el cantor no se quede afónico en una ceremonia de baile a altas horas de la noche. Quedarse afónico no es bien visto, ya que demuestra el mal manejo de la técnica vocal.
4. Finalmente, la voz propia con la cual el cantor adquiere su identidad y estatus como cantor es la huella digital.

A la hora de entonar el *rua* siempre se aclara un propósito: se piden bendiciones para el pueblo, sanar, tranquilizar, calmar el corazón del pueblo; es la conexión que existe entre el ser humano y las deidades. Allí radica el nivel altamente exigente y elaborado en la realización de un *rafue*, ceremonia en la cual se consolidan todos los saberes culturales, pero cuya manifestación es lo que permite hacerlo amanecer o una realidad, es el canto con sus grupos de cantores proponentes, la multitud que los acompaña, el contraste o canto de las mujeres en un tono más alto, la presencia de niños y de los más ancianos, los alimentos que se comparten en doble vía y el liderazgo por parte del dueño del *rafue*. En el caso de la preparación de la ceremonia, Candre sostienen de una manera vívida:

Los contendores van invitando a la gente y diciendo: “Tal grupo tiene que ir preparando los cantos y disfraces para el baile”, de acuerdo a la variación del baile; “Las mujeres tienen que acompañar a sus maridos a cantar (*aiairiyeza*)”, les dice al entregarles su parte del ambil enviado por el dueño del baile. (2007)

En cuanto al proceso de aprendizaje del canto, la madurez fisiológica y mental del niño-adolescente es fundamental, según lo advierte el sabedor Walter Agga y su esposa Flor Rojas. De los siete a los doce años el canto se enseña por fuera de la *anáneko*, ya que los niños en su necedad no poseen la concentración para estar en un sitio tan sagrado como es la casa madre y su mambeadero. En esta edad, el lugar apropiado es su chinchorro y el tiempo la mañana, pues el cuerpo está vacío y predispuesto al aprendizaje<sup>14</sup>. En esta primera etapa, el niño incursiona a través del canto *fakáriya*, que significa “canto

.....  
14. Para los múrui la mañana es un momento del día especial y de conservación, pues en la mañana la naturaleza apenas se está despertando y los seres humanos pueden absorber esa buena energía. Antiguamente, las personas no se envejecían tan rápido porque realizaban sus actividades desde muy temprano. Se aconseja bañarse en las horas más frías de la mañana e ir a la chagra, pues el trabajo rinde más y hay menos exposición al sol.

de preparación”. De los doce en adelante, ya es un jovencito que ha perdido los nervios, se ha ido afianzando en el canto y comienza su etapa como cazador y pescador. Ya son ayudantes del mambadero y portan su coca y ambil a medida que crecen.

En cuanto al aprendizaje de la mujer con respecto a los cantos, su rol en la interpretación se denomina *aiaide* o “contrastar”. Este se define como la forma en que la mujer acompaña al hombre en el canto en un tono más alto y agudo, en el que solo se pronuncia el fragmento final de cada palabra. Las mujeres aprenden a contrastar desde los siete u ocho años, dependiendo de qué tan activa sea su familia en las ceremonias de baile. Por lo general, aprenden escuchando a los hombres a fin de aprender el canto completo y dominan la técnica escuchando a sus abuelas y madres a los doce años, igual que los hombres. También poseen una dieta y concentración especial. La mujer al no estar sentada en el mambadero, aprende valiosos conocimientos a través del canto y de la observación<sup>15</sup>.

Finalmente, en la pedagogía del canto se deben tener en cuenta la dieta o el ayuno. Los minika y múruí, al ser un pueblo de pensadores alrededor de las medicinas espirituales de tabaco, coca y yuca dulce, y no poseer ninguna bebida embriagante, privilegian la salud y la vigilia como estado ideal de la mente y el cuerpo. De esta manera, es muy importante, como en muchas otras culturas, seguir una dieta o ayuno que no solo se relaciona con la restricción de alimentos, la bebida o la castidad, sino también con la moderación de los comportamientos y la limitación de la palabra. Esto se puede verificar en el siguiente fragmento de un *yetárafue* o palabra de curación expresado por Kinerai: “Cuando él bota la semilla de tabaco él mira, él vela, él hace dieta, el papá cosechador está haciendo dieta” (Candre-Kinerai y Echeverrri, 2008, p. 239). De esta manera, la dieta es una forma de cumplimiento de unas pautas que, de lo contrario, pueden perjudicar a quien inicia el proceso de aprendizaje. Algunas recomendaciones para el cantor aprendiz se enlistan a continuación.

- Los cantores deben manejar ambil tostado con cogollos de chontaduros, a fin de que cuando cante no se canse de la voz.
- No se debe comer carne ahumada ni *omai* (salsa de jugo de yuca y ají), ni tener contacto con mujeres (no solo sexual sino cualquier tipo de contacto físico).
- Se debe buscar la caña de monte y amarrarse en el río, y en la madrugada se toma el agua que ella gotee; esto con el fin de limpiar la voz.
- No lamer yera ambil con sal de monte, sino birie, ambil puro sin sal, ya que la sal significa la sexualidad.

.....  
 15 Para escuchar una síntesis de las voces de cantores y cantoras en un *rafue*, véase la compilación elaborada por Yépez (1981), titulada “Música uitoto”, en <https://www.youtube.com/watch?v=Qe-szUNH3NY>

- Practicar la dieta social, es decir, no permitir que una joven en estado fértil baile detrás o en frente; es recomendable que una persona de edad lo haga para cuidar a los jóvenes cantores de cometer actos que rompan la dieta.
- Cuando se enseñen cantos es recomendable almorzar bien y no cenar, pues según la tradición el estómago es nuestro canasto y al tenerlo lleno no se puede concentrar ni cantar bien; en las horas de la madrugada ya se puede comer.

A pesar de la existencia de toda esta tradición, actualmente la pedagogía del canto se encuentra en declive debido a diferentes causas, tales como el desinterés por la cultura propia, la alfabetización en español, la migración y la poca continuidad o regularidad en la realización de las ceremonias baile, las cuales implican un trabajo enorme por parte de la comunidad, así como la falta de sabedores que las hereden. En razón a lo anterior, estas son algunas razones de peso por las que un joven debe formarse en la pedagogía del canto tradicional y no propender al esnobismo hacia la cultura occidental: 1) relevar los cantos del presente en un futuro; 2) el joven obtiene sabiduría, enaltece su valor como persona activa de la comunidad, de modo que el aprendizaje del canto hace que el joven sea más responsable y disciplinado; y 3) por medio del canto, antiguamente, los hombres demostraban su capacidad para el cortejo. Un dicho dice que había dos cantores, pero solo sobre uno se posó la guacamaya, y esto simboliza la escogencia de pareja por parte de la mujer en los bailes.

## EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE A PARTIR DEL FAKARIYA Y EL BUÑUA

A continuación, se documenta la experiencia de aprendizaje como cantor a partir de un *fakáriya* (canto de ensayar lo sembrado) y de un *buñua* (verter el líquido de la madre de vida). En primer lugar, se aborda la estructura del canto, en general, y, posteriormente, se documentan pragmalingüísticamente los *rua*. El canto, en general, posee las siguientes partes de acuerdo con su tipo y el baile para el que será interpretado, el cual se determina según varios factores: el tipo de *rafue* (*Yuaki*, *Ziiki*, *Yadiko* o *Menizaï*), el momento de la ceremonia en la que se canta (*zjina*-entrada, *buñua*-de endulzar, *fakariya*-de ensayar, *añuaki*-canto del atardecer o *monaiyarua*-canto de amanecida). En su investigación, la poeta minika Anastasia Candre (2007) aporta una explicación valiosa acerca de los cantos según la estructura del *yuaki rafue*:

También hay pago de las canciones. Es decir, las canciones se pagan con casabe, tamal de yuca, y ambil. Sin embargo, se paga de manera especial

aquellas canciones que poseen mayor tradición y conocimiento específico del ritual. Desde las tres de la mañana se cantan canciones de *aiñua rua* (cantos de alargamiento) que se baila formando una fila. Desde las cuatro de la mañana se cantan canciones de despedida al dueño y dueña del baile y sus trabajadores, hasta amanecer el día. Los bailarines cada uno se van a sus casas a dormir. Se van con sus canastos en la espalda llenos de comida: casabe, tamales, ají negro, y llevan en sus ollitas cahuana. La siguiente noche se puede celebrar un pequeño ritual llamado *Janai yudaia* (que significa “espantar los fantasmas”), que se hace para terminar de consumir todos los alimentos que se quedaron del baile como cahuana, casabe, tamales, mambe y ambil, y también como dejando bien el lugar del baile y la maloca para que todos los bailarines vayan bien en sus casas sin ninguna clase de enfermedades o epidemias. Es como para espantar los fantasmas o espíritus para que no molesten a los dueños y a los invitados. Por eso hay cantos especiales para este ritual de *Janai yudaia*. Se baila de seis de la tarde hasta la medianoche.

Como complemento de lo anterior, existen diferentes grupos de cantores para el caso de los bailes de *yuai* y *ziiki* reseñados por García (2015) y constatados en este estudio. Estos tienen su manera particular de danzar y cantar, y se representan en grupos independientes:

1. *Cantos múruiki*. Hacen alusión a la gente de “arriba”: los múruí, aquellos que son lo masculino (el hueso). Sus cantos están acompañados por el movimiento de los helechos (efecto sonoro característico de este género).
2. *Cantos muinaki*. Hacen alusión a la gente de “abajo”: los muina, aquellos que son la femineidad (la carne). Los hombres tienen atado al tobillo derecho un *firizai* sonajero.
3. *Cantos jaioki*. Se dirigen hacia la Anaconda Ancestral. El instrumento de esta danza son las palmas que al moverse durante el baile presentan el sonido de las serpientes en la selva.
4. *Cantos jimuai*. Se interpretan durante el baile del mico nocturno: la danza *jimuai*. El instrumento de esta danza son las máscaras y trajes de micos y animales nocturnos.

En cuanto a la estructura interna del canto, esta obedece a una lógica poética completa que devela el alto grado de elaboración de estos géneros cantados. Su complejidad es tal que no existe la figura de compositor ni de versos libres, los cantos están

ceñidos a una estructura milenaria que no puede ser modificada, sino que funciona de manera estricta. Se identifican las siguientes partes:

- Mámeki yinua. Nombramiento de los dueños o anfitriones del baile y su linaje. En esta parte se mencionan sus nombres en la lengua y se considera la parte central de los cantos, en los que se ofrenda y se reconoce el trabajo ceremonial de los sabedores que organizan el *rafue*.
- Baina kaimano. Sabor del canto. Parte de la estructura comparable con lo que se conoce en Occidente como coro y contiene las claves de la sanación y la adivinanza.
- Eiki fakado uai. Es la parte de la adivinanza que se plantea a los dueños. Esta parte del canto no suele ser revelada ni enseñada, sino que es fruto de la experticia del canto y de los dueños del baile.

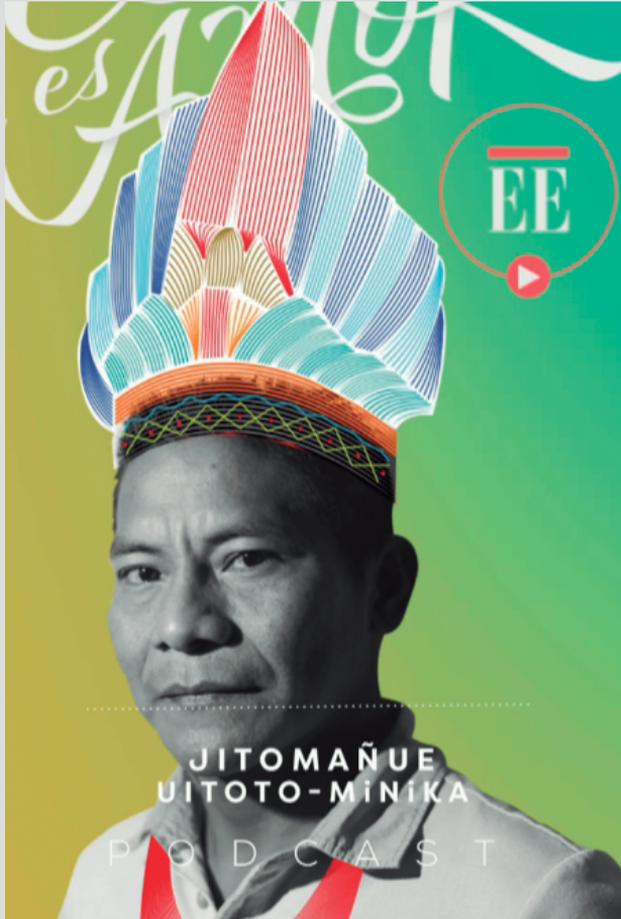
## FAKARIYA: PRIMER ESCENARIO PARA EL CANTOR-DANZANTE

La palabra *fakariya* se puede explicar al descomponerla en dos conceptos: *faka* (“ensayar”, “preparar”, “probar”) y *riya* (“sembrado”); es un género que está presente en las cuatro carreras de baile. Lo que globalmente significa “ensayar lo sembrado” o “lo probado será sembrado”<sup>16</sup>. Es un canto particular dentro de la estructura del *yuaki rafue*, la ceremonia del baile de frutas, y se entona en la tarde antes de que comience formalmente la ceremonia. Estos pueden ser de dos tipos: canto *muinaki* (“abajo”), siempre se danza con helechos en las manos o *múruiki* (“arriba”) que se danza con varas y sonajero. Algo que diferencia al *fakariya* del resto de cantos de los dos tipos es que se danza de manera individual y no todos al tiempo en círculo o de forma paralela. Es una especie de juego teatral que se entabla con el *urukimoo* o dueño de la ceremonia, pues este debe poner atención a todos los cantos *fakariya* interpretados al unísono y descifrar aquellos que tengan adivinanzas. Estos últimos los entonan de acuerdo con la cacería o las semillas que le ofrendan al dueño del baile. De manera individual, cada cantor debe teatralizar o desafiar al dueño y a los asistentes, sus expresiones deben ser exageradas y no debe perderse en medio de la algarabía de tantos cantos interpretados al mismo tiempo. Cada vez que el dueño del baile sea nombrado en la estructura del canto este debe responder “chu ju ju” para agradecer al cantor. Por lo general, el

16. *Fakariya rua*: cantos de llegar para probar (García, 2016).

*fakariya* lo cantan aquellos jóvenes (hombres y mujeres) que apenas están iniciando su carrera como sabedores o cantores; de su presentación depende que pueda interpretar otros cantos a horas más altas de la ceremonia. Por lo anterior, el canto *fakariya* es preparatorio para los cantores más jóvenes y una graduación. Con esta sabiduría ellos tejen y encuentran de manera progresiva el espíritu que permite comprender la naturaleza y la cultura, pues en el canto está consignado el conocimiento de todos los tiempos.

FIGURA 4.



Fuente: El Espectador.

El *fakariya* es un canto que se siembra de manera individual y con el propósito de sanar al dueño y a la humanidad. Recuerda la palabra que implica liberar aquellos males que afligen los hogares, el territorio, el ecosistema, los elementos agua, aire, tierra y fuego. Con esto se cumple el mandato dado a los seres humanos de cuidar la existencia de todos los seres.

Como su nombre lo indica, cantar el *fakariya* es prepararse en la palabra milenaria. Se ordena, se pule la palabra de curación que conecta con lo que se ve y lo que no se ve, con el cosmos en general y todos los reinos de la naturaleza de manera armónica.

Asimismo, con el *fakariya* los cantores aprenden a aplicar la palabra dulce, a endulzar los corazones de los asistentes a la ceremonia que van con la necesidad primordial de equilibrarse. Después de entonar el *fakariya*, ya se puede hablar de un cantor listo para proponer otros tipos de canto dentro de la ceremonia o baile, y se vuelve así poco a poco un experto. De manera explícita señala el sabedor Jitoma Fa rinama y su esposa Jirekuango: “Ensaye, pruebe, compruebe y realice para que pueda tener un conocimiento completo de la cultura, sea activo dentro de los rituales, brinde bienestar a su familia”. Al ensayar se recibe el reconocimiento y prestigio por parte de la comunidad, así como las bendiciones o aprobación de los dueños del baile.

En la sabiduría o la pedagogía del canto se descubre la propia voz, se practica la entonación, se prueba la fuerza de los corazones. En una escuela de formación ancestral para el cuidado del territorio y el autocuidado. Es el primer estudio de los niños y las niñas como metáfora de un nuevo retoño de tabaco, coca y yuca dulce que permita perpetuar la cultura.

El siguiente *fakariya* es parte del aprendizaje y la experiencia como sabedor de Rojas Monayatofe, quien hace parte de la carrera de baile *yuai* (“frutas”) y ha aprendido de sus padres Jitoma Fairinama y Jirekuango, quienes viven en su propia *anáneko* o casa madre. El análisis lingüístico se elaboró a partir de las gramáticas existentes del uitoto y fue sistematizado en Toolbox Linguistic, bajo la metodología ya citada<sup>17</sup>.

## Notas léxicas

Estos términos pertenecen a una lengua antigua que no se utiliza en el discurso cotidiano en la variante *minika* y *büe*, por lo que no tiene una traducción exacta. Acá se ofrece la interpretación complementaria a la traducción del canto:

.....  
17. A fin de realizar la segmentación lingüística se tuvieron en cuenta las investigaciones de Gabriele Petersen y la base de datos de Juan Álvaro Echeverri, quienes han publicado profusos trabajos sobre las variantes lingüísticas de la familia uitoto.

**TABLA 1.**  
**Fakariya Muinak<sup>1</sup>**

1. Ji ana iye abi Ji ana iye abi ¡Sí! debajo quebrada al.lado <i>Interj adv n postp</i>	Ji debajo al lado del río
<b>2. Kaidoginiño</b> kaidogi -niño animales.orilla.río -fem <i>n-gen</i>	especies de la orilla del río
<b>3. Kaidoka</b> kaidogi -ka animales.orilla.río -FOCAL <i>n-caso</i>	especies traídas como cacería
<b>4. Forezidi.</b> Forezi -di lo imaginario -Acti <i>n-caso</i>	su espíritu
<b>5. Ari oomo bite</b> ari o -mo bi -di -e arriba 2S -loc venir -ASERT -3S <i>adv pron -caso v -mod -pers</i>	Arriba a usted vienen
<b>6. Kuemori biñede</b> kue -mo -ri bi - ñe -e 1S -loc -CIRC venir -NEG -3S <i>pron -caso -caso v -sv -pers</i>	A mí no vienen
<b>7. Ji nie biye (4)</b> Ji nie bi -ye ¡Sí! esa.manera venir -FUT <i>Interj pron v -Mod</i>	Ji, ¿quién viene?
<b>8. Ji jufubi yuaki najima</b> Ji jufubi yuaki afe -ma ¡Sí! dueño baile.frutas ése -MASC <i>Inter n n pron -gen</i>	Ji al anfitrión de la ceremonia de <i>yuaki</i>
<b>9. Yuai Buinaima</b> yuai Buinai -ma baile.frutas ser.acuático.dueño -MASC <i>n n -gen</i>	Yuai Buinaima
<b>10. Ari o omo bite</b> ari o -mo bi -di -e arriba 2S -loc venir -ASERT -3S <i>adv pron -caso v -mod -pers</i>	Arriba a usted llega
<b>11. Kuemori biñede</b> kue -mo -ri bi - ñe -e 1S -loc -CIRC venir -NEG -3S <i>pron -caso -caso v -sv -pers</i>	A mí no vienen.

(Continúa)

1. Escúchese en el siguiente enlace <https://soundcloud.com/nukanchipaeinushirafue/fakariya-muinaki>

**TABLA 1.**  
**Fakariya Muinak**

<p><b>12. Ji nie biye (4)</b> Ji nie bi -ye ¡Sí! esa.manera venir -FUT <i>Interj pron v -Mod</i></p>	Ji, ¿quién viene?
<p><b>13. Ji jufubi yuaki naiño</b> Ji jufubi yuaki afe -ño ¡Sí! dueño baile.frutas ése -FEM <i>Inter n n pron -gen</i></p>	Ji, la anfitriona de la ceremonia de <i>yuaki</i> .
<p><b>14. Yuai Buinaíño</b> yuai Buinaí -ño baile.frutas ser.acuático.dueño -FEM <i>n n -gen</i></p>	Yuai Buinaíño
<p><b>15. Ari oomo bite</b> ari o -mo bi -di -e arriba 2S -loc venir -ASERT -3S <i>adv pron -caso v -mod -pers</i></p>	Arriba a usted llega
<p><b>16. Kuemori biñede</b> kue -mo -ri bi -ñe -e 1S -loc -CIRC venir -NEG -3S <i>pron -caso -caso v -sv -pers</i></p>	A mí no vienen
<p><b>17. Ji ni biye (4)</b> Ji nie bi -ye ¡Sí! esa.manera venir -FUT <i>Interj pron v -Mod</i></p>	Ji, ¿quién viene?
<p><b>18. Chu ju ju</b> Chu ju ju <i>Interj interj interj</i></p>	Chu ju ju

Nota. Elaboración propia.

- Kaidoginiño: *n.* Son las especies de animales (aves, mamíferos, peces y reptiles) que viven en la orilla del río. Se deriva de la palabra *kaidue* o especie de helecho. Especies como lapas, paujiles, guaguas y tentes, entre otras.
- Kaidoka: *n.* Literalmente, son los que deshacen, los que traen mal. Se refiere a los mismos animales que viven a la orilla del río debajo de los helechos y pueden traer enfermedades, pues comen frutas en mal estado o dañinas.
- Forezidi: *n.* Viene de la palabra *jorema*, y en el canto se refiere a que el cantor viene con el espíritu de esos animales como ofrenda para el anfitrión. Quiere decir que el dueño de la ceremonia, al estar sentado, hizo amanecer la cacería que trae el cantor, es decir, lo hace realidad desde su asiento.
- Jorema: *n.* Guía o consciencia. Esta palabra se puede entender a partir de las siguientes palabras desde el análisis que hacen el cantor. Jo: *jofó*, adentro. Re: *retáirite*: estar oculto. Ma: morfema del sustantivo masculino. Voz de un ser

vivo que le habla al humano adentro, en su propia cabeza. Se activa por el uso de medicinas que limpian el cuerpo: *una* (yagé), *diona* (tabaco), *jiibina* (coca). Cuando es femenino se llama *joreño* y cuando es plural, *joriai*.

## Interpretación

“¿Quién viene?”. Esta es la pregunta que le hace el cantor al *rafue naama* y él tiene que adivinar. La respuesta está en las especies que viven al lado del río y debajo de los helechos.

Se refiere a los seres que viven en la orilla del río debajo de los helechos: lapas, gurretes, tantes, pajiles, peces, babillas, etc. Aquel que entona este *fakariya* trae una cacería de este tipo de animales para ofrendar a los anfitriones de la ceremonia, pero la trae escondida.

De estas especies, el canto cuestiona cuál de estos animales puede causar un perjuicio en la chagra o puede perjudicar a los humanos. Se honra por medio de este *fakariya* al liberar, sanear de enfermedades, de daños a la abundancia representada en los cultivos, especialmente la yuca. Es una ofrenda para agradecer por la existencia y todos los seres de la naturaleza. Dentro de un *rafue* todos los animales que van cayendo en la cacería representan las enfermedades que le dan a los niños y a la comunidad en general. Estos animales también participan al alimentar a la humanidad, al librar los pesares y la amargura. A cambio de la ofrenda, al cantor le pagan con *yera* (ambil o miel de tabaco), *juari* (tamal), *yomaki* (ají negro) y *jaiyitango* (torta de almidón). Estas medicinas espirituales le enfrían y le endulzan el corazón al cantor, pues este viene agotado después de la cacería.

## ■ BUÑUA: CANTO PARA ENDULZAR EL CORAZÓN

El *buñua* es un canto de bienvenida, quiere decir que es para endulzar el corazón de los asistentes a la ceremonia y calmar sus energías. La palabra *buñua* significa, literalmente, “recoger agua en un recipiente” o “coger peces con un cesto o cernidor” (Preuss, 1994, p. 807), lo que tiene mucha relación, pues lo entona una pareja de la familia de anfitriones, hombre y mujer, quienes van repartiendo en una totuma *juñoi*, bebida sagrada elaborada con yuca dulce. El acto simbólico de recoger con la totuma la bebida y repartirla se relaciona con la definición literal de la palabra. El *buñua* es el

vínculo de la mujer con el canto, pues la totuma representa el universo femenino expresado en la forma de la media esfera y del útero. Este canto se entona únicamente en la ceremonia baile de *ziiki* y *yadiko*, que son los bailes especiales para la tradición minika y múrui. Se ejecutan “cuando llega la gente con presentes durante la etapa de preparación del ‘baile’, o entre la misma gente que hace los preparativos de mismo para brindar por lo que se está haciendo, se entonan cantos de ‘repartir cauana’, llamados *buñua*” (Yépez, s. f.).

### FIGURA 5.

Fabio Linares es el segundo hacia la derecha.



Fuente: Archivo Semillero Nunkanchipa Einüshi rafue.

Este canto fue enseñado a Linares Romero cuando era adolescente y tenía trece años. A pesar de no pertenecer a un clan con carrera de baile se ha enrolado en la pedagogía del canto. Este *buñua* fue su primer canto como aprendiz primerizo para una celebración institucional entre fronteras y no para un *rafue*. El abuelo Ángel Ortiz, sabedor de la Comunidad de San Rafael, Clan Naimeni, fue quien se lo transmitió. Este abuelo explicó en este canto que nosotros los seres humanos somos la mascota de la naturaleza o la madre tierra, ya que hay un dicho que expresa: “Eino buinaño arí bite, kaina jibuizaité”, lo que significa que la madre del agua o río viene a mirarnos como sus mascotas. Por lo cual, ella está por encima de nosotros como deidad protectora de la madre tierra<sup>18</sup>. Linares narra su experiencia de la siguiente manera:

.....  
18. Escúchese en el siguiente enlace <https://soundcloud.com/nukanchipaeinushirafue/bunue>

Todas las noches me dirigía a la casa madre en compañía de mi madre, quien me ayudaba con el proceso de aprendizaje del canto, ya que ella domina muy bien nuestra lengua. Fue un pilar muy importante para mi apropiación del canto, al igual que mi mentor. El cacique más allá de transmitir el canto hizo algo muy importante y es enamorarme de mi cultura, a medida que me cantaba el *buñua* (mi primer canto, especialmente para recibir a los invitados y endulzar el corazón de quienes llegan a celebrar a la casa madre). El sabedor me explicaba el canto a modo de reflexión y las fuerzas místicas (quizás a muchos nos encantan estos temas) que en él se encerraba. Igualmente me concientiza sobre la importancia de la preservación y la trasmisión del canto, ya que a través de ella no solo se transfiere conocimiento sino también toda la historia de nuestro pueblo.

Finalmente, llegó el día del encuentro y todo aquello que había aprendido lo puse en práctica, pero más allá de hacer mi presentación, lo importante fue que durante el proceso de enseñanza sentí la necesidad de acercarme más a mi cultura y esto gracias al acompañamiento de mi madre y el cacique, que fueron las bases para mi aprendizaje y apropiación de mi cultura. Hoy crecen aún más las ganas de crecer como miembro activo de mi comunidad y de igual manera enseñar a otros cuán importante es mi cultura y que al igual que yo sientan ganas espirituales de llevar un gran legado ancestral.

## Notas léxicas

- *Jiyaki*: *n.* Es el principio, la profundidad.
- *Monifue*: *n.* Enseñanza relacionada con los alimentos y la abundancia. En el canto *moniño* significa la abundancia de la madre y la fertilidad.
- *Buinaiño eiño*: *n.* Esta es la madre del agua o del río, representado en el Buinaizai que es el mismo mundo de abajo o del agua, por lo que se traduce la palabra *jiyaki* como “abajo” y no como “más allá” o “raíz”.
- *Ari*: *n.* Literalmente significa “arriba”, pero es la forma como se denomina este plano terrenal.
- *Eiño moniño*: *n.* La madre, la abundancia y la fertilidad.

TABLA 2.

<p><b>1. Jiyaki buinaño eiño ari biyiii</b>          Ji.ya.ki bui.nai -ño ei.ño ari bi -yi          raíz.principio ser.del.agua -FEM madre arriba venir -PASF  <i>n n -gen n adv v -voz</i></p>	<p>Dulcísima madre nuestra          que vienes desde la profundidad          del abajo</p>
<p><b>2. Ñaa ñiji eiño buinaño ari biya</b>          Ñaa ñiji ei.ño bui.nai -ño ari bi -yi          Ñaa ñiji madre ser.del.agua FEM arriba venir -PASF  <i>interj interj n n gen adv v -voz</i></p>	<p>Que vienes acá arriba arrodillada</p>
<p><b>3. Eiño moniño juyeko riño ari biya</b>          eiño mo.ni -ño ju.ye -ko ri.ño ari bi -ya          madre abundancia -FEM totuma -CAVIDAD mujeres arriba venir -PASF  <i>n n gen n -cln n adv v voz</i></p>	<p>Madre de la abundancia con tu          totuma de mujer acá arriba vienes          para nosotros</p>
<p><b>4. Anadi anadi zikida Buimaima</b>          Ana.dí ana.dí ziki.da buimai.ma          Abajo -FOCAL abajo -FOCAL baile.cacería ser.del.agua -MAS  <i>Adv adv n n gen</i></p>	<p>Abajo abajo el dueño del baile          de <i>Zikii</i></p>
<p><b>5. Iko eromo eiño buinaño ari biyi</b>          iko eromo eiño buinai.ño ari biyi          media esfera adentro mujer ser.del.agua -FEM abajo venir  <i>n n adv n n gen adv v</i></p>	<p>Dentro de la totuma de la madre</p>
<p><b>6. Anadi anadi zikida Buimaño</b>          Ana.dí ana.dí ziki.da buimai.ma          Abajo -FOCAL abajo -FOCAL baile.cacería ser.del.agua -MAS  <i>Adv sv.post adv sv.post n n</i></p>	<p>Abajo abajo la dueña del baile          de <i>Zikii</i></p>
<p><b>7. iko eromo Moniño juyeko</b>          iko eromo moni.ño juye.ko          Media.esfera adentro abundancia-FEM totuma-CLN  <i>N adv n gen n -cavidad</i></p>	<p>La totuma representa la media          espera, en el vientre de la mujer de          abundancia</p>
<p><b>8. uaina ari biyi</b>          Uai.na ari biyi          Palabra –caso arriba venir  <i>n ANC adv v</i></p>	<p>Con su palabra arriba viene</p>

Nota. Elaboración propia.

- *Juyeko*: *n*. Totuma que representa a la madre. Media esfera representada en el útero y el seno de la mujer.
- *Ñajade*: *v*. Inclinarsse o arrodillarse.
- *Ñiji*: *v*. Aspira profundo.
- *Zikida* Buinaima: *n*. Nombre designado al dueño de la carrera de baile de cacería.
- *Zikida* Buinaño: *n*. Nombre designado para aludir a la mujer del dueño del baile.
- *Iko*: *n*. Media esfera.

## Interpretación

El canto representa la imagen contundente de *eiño einie*, madre tierra, que se sintetiza en la frase “viene de abajo acá arriba arrodillada con su totuma”. Esto se puede interpretar en tres partes: uno, la forma como los múrui dividen el mundo, según la cual el origen de todo está en el agua o abajo. Dos, la madre arrodillada significa que está en disposición de ayudarlo a sus mascotas y a recibir tributo o plegarias que agradezcan su generosidad, pues es la dadora de vida. La posición de rodillas en cuatro de las mujeres para dar a luz, la cual también representa la casa madre, es fundamental para entender esta metáfora. Tres, la totuma es la forma áurea de la feminidad pues es la media esfera y el útero.

Este género de *buiñua* es un momento para recibir a la madre y acoger la familia, literalmente significa “verter el líquido de vida” y se busca armonizar a través del ofrecimiento de este líquido vital. La madre viene desde abajo para convertirse en la bebida de la madre que permite endulzar los corazones de todos los asistentes a la ceremonia. Este canto es valorado no solo por su interpretación, sino por la capacidad que tenga la pareja cantora para ir dando de beber; es un acto espiritual y de sanación que hace parte del evento inaugural para armonizar a los bien llegados.

El hecho de que la madre de la abundancia venga desde el origen, se siente, se arrodille y aspire profundamente es la representación del espíritu femenino vital. De esta manera, los danzantes e invitados deben mostrar sus atuendos y su belleza (*flok+*) ante todo el público, honrando la vida y la fertilidad.

Dentro de este *buiñua* en las líneas cuatro (*Anadi anadi zikida Buimaima iko eromo eiño buinaiño ari biyi*) y cinco (*Anadi anadi zikida Buimaiño iko eromo Moniño juyeko uaina ari biyi*) se hace el nombramiento o *mameki yinua*, en el que el cantor menciona el nombre de los anfitriones (u organizadores de la ceremonia), o el nombre del clan al cual pertenece el dueño del baile con el fin de agradecer, enaltecer y/o retar al dueño. Cabe resaltar que para el desarrollo de este artículo se menciona a *zikida* Buimaimai y a *zikida* Buinaiño con el propósito de ejemplificar en qué momento el joven debe hacer el llamamiento a los anfitriones, y no permita llegar a explicar lo siguiente: dentro del contexto real, en el que el aprendiz debe hacer el nombramiento, lo hará teniendo en cuenta el tipo de baile que se demande, ya sea *yadiko* (baile de sanación y de boa), *yuaki* (baile de frutas), *ziki* (baile de cacería) y *menizai* (baile de tortuga), pues en torno al tipo de baile se desarrollará la preparación de los invitados y la indumentaria para el baile, así como la preparación de los cantos.

Durante este acto, es importante que se haga este nombramiento en orden jerárquico, es decir, primero se debe mencionar al dueño del baile, luego a la mujer y a continuación al círculo más cercano a los dueños. Este último se menciona en algunas

ocasiones, a diferencia de los dos primeros, que deben nombrarse como reglamento del ritual.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Uno de los factores más importantes para la enseñanza y el aprendizaje del canto, independiente del contexto en el que se enseñe, es la lengua, la correcta interpretación de lo que implica el canto y su significado. El canto es el canasto de la palabra que indiscutiblemente prolonga la lengua de una cultura, un esfuerzo plasmado en la documentación del *fakariya* y el *buñua* descritos. Como se pudo demostrar, el aprendizaje del canto posee un entramado de alta complejidad, pero también es abierto a las relaciones interculturales.

Algunos aspectos que dificultan la enseñanza del canto por fuera del territorio ancestral son los recursos para que el conocimiento trascienda a lo práctico en actividades como la siembra, la pesca, o bien en los alimentos y los atuendos, con sus respectivas elaboraciones y todo lo que el *rafue* implica. Aquellos que aprendan el canto deben cumplir ciertas dietas que no se cumplen en el contexto. Todo esto limita el sentido espiritual del canto y su poder de sanación, debido a que los *minika* y *múruí* son orales, y, por ende, toda enseñanza debe ir a la práctica, de modo que el canto no se queda por fuera de esa pragmática del siembre, de la caza y la recolección. No existen conocimientos netamente teóricos, por eso el sentido de la imitación y de la observación es fundamental en el aprendizaje, pues así como lo haga el maestro el estudiante lo imita.

En cuanto a los procesos de investigación por fuera de los territorios, en escenarios como, por ejemplo, las universidades o los grupos de palabra de las ciudades, un docente *minika* o *múruí* que enseñe cantos en las aulas educativas no pretende convertir a sus estudiantes ni prolongar su cultura, como lo haría en su territorio. Su propósito es sensibilizar a las otras culturas acerca de la existencia de su pueblo, de la conservación de la naturaleza y el respeto por la diferencia. Pero, quizás, el propósito más vital es la transmisión de una lengua no hegemónica. Por tal motivo la enseñanza del canto favorece procesos de aprendizaje que permiten revitalizar la lengua adentro y afuera de los territorios originarios, ya que los cantos desarrollan el aprendizaje en cuatro ámbitos, principalmente:

El cognitivo (desarrollo de la memoria y las representaciones mentales; mejora de la atención; aprendizaje de segundas lenguas); el físico y psicomotriz (control de la respiración; potenciación de los mecanismos de

relajación); el socioafectivo (mejora de la confianza en uno mismo; progreso en el grado de tolerancia en las relaciones interpersonales; control de las emociones y la expresión de los sentimientos), y el del criterio personal (práctica de la comunicación y de la empatía; escucha a los demás; desarrollo de la sensibilidad y el sentimiento). (Toscano-Fuentes y Fonseca Mora, 2012)

Investigar el *rua* desde el ámbito universitario abre la posibilidad de documentar muchos saberes que están en riesgo de perderse; así, por lo menos, quedan escritos y registrados para la posteridad, debido a que la mayoría de culturas originarias se encuentra en peligro de extinción. De igual forma, los espacios de investigación universitaria permiten que los estudiantes se reivindiquen con sus saberes, pues documentar implica hacer una reflexión que va más allá de la cotidianidad y una indagación permanente, así como una exigencia de transmitir y hacer uso de sus lenguas en otros contextos como, por ejemplo, la práctica pedagógica y los escenarios en los que se enseñan las lenguas.

En este sentido, la educación intercultural debe tomarse tal como Freire lo manifestaba: “Argumentar que la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad” (Freire 2004). Las relaciones interculturales con otros pueblos se han dado desde tiempos ancestrales con el intercambio ceremonial en el *rafue*, pues viene el *okaina* con su canto y su paso, el *andoque* con su canto y su paso, los *muinane* y los *boras*, entre otros. El dueño de la ceremonia teje y construye una unidad de manera progresiva entre todos los pueblos del centro o Resguardo Predio Putumayo. Asimismo, la interculturalidad no se basa solo en el intercambio entre personas, sino también con la naturaleza, pues al baile se llevan abundantes semillas de frutales y tubérculos, en lo que se manifiesta la ecología de las plantas silvestres y domesticadas, los animales en la cacería, así como se menciona el ciclo del agua y de los ríos, entre otros fenómenos naturales que el hombre debe aprender a interpretar para una sana convivencia.

## ■ REFERENCIAS

Areiza, L. (2015). Eiki jikanote: preguntas por el canto adivinanza. *Revista Mundo Amazónico*, 6(2), 105-130.

- Areiza, L. (2016). *Uiki moroma komeki, riaroki komuiya: el juego de pelota corazón del padre, frutales de vida* (tesis maestría). Universidad Nacional de Colombia, sede Leticia, Colombia.
- Calle, H. y Crooke, I. (1969). Los huitotos, notas sobre sus bailes y su situación actual. *Revista de la Universidad Nacional*, 3, 80-95.
- Candre, A. (2007). *Yuaki Múruí-Muina. Cantos del ritual de frutas de los uitoto. Informe final*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Candre, H. (Kinerai) y Echeverri, J. Á. (2008). *Tabaco frío, coca dulce*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Cortés, P. (2017). Indígenas universitarios en Bogotá. *En la Ciudad*. Recuperado de <http://www.observatorioetnicocecoin.org.co/download/4ep10.pdf>
- DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística). (2005). *Población censada por pertenencia étnica*. Gobierno Nacional.
- Echeverri, J. Á. (1997). Sondeo de fuentes bibliográficas sobre lenguajes del interfluvio Caquetá-Putumayo. Amazonía colombo-peruana. *Amerindia*, 17, 149-172.
- Echeverri, J. Á. (2002). La escritura de las narrativas orales indígenas. En: A. M. Trillos (Ed.), *Enseñanza de las lenguas en Field Linguist's Toolbox 1.5.5 [Computer Software]*. (2009). Dallas, Tx: Shoebox 5.0 by SAG para SIL Internacional. Recuperado de <http://www-01.sil.org/computing/toolbox/information.htm>.
- Fagua, D. R. (2015). Documentación de las prácticas lingüísticas y socioculturales de la Gente de centro, Amazonía noroccidental. *Revista Mundo Amazónico*, 1-18.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la indignación*. Colorado: Paradigma.
- Field Linguist's Toolbox 1.5.5 [Computer Software]. (2009). Dallas, Tx: Shoebox 5.0 by SAG para SIL Internacional. Recuperado de <http://www-01.sil.org/computing/toolbox/information.htm>
- García, M. (2015). Sonidos del *rafue*. Articulación de una comunidad uitoto del Amazonas colombiano a través de la música. *Revista Estudios Indiana*. 8.
- García, O. I. (2016). Danzando fakariya: los bailes uitotos como modelo de organización social en la Amazonía. *Bulletin de l'Institut Français d'Etudes Andines*, 45(1), 39-62. doi: 10.4000/bifea.7805

- Gasché, J. (2007). Cuatro cantos-adivinanzas huitoto. *Folia Amazónica*, 16(1-2).
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1985). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Inali (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas). (2012). *Documentación lingüística*. México.
- Mincultura. (2010). Ley 1381 de 2010. *Ley de lenguas nativas. Reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes*. Recuperado de <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley%20de%20Lenguas%202013.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2010). 2. *Perfil epidemiológico de los pueblos indígenas de Colombia*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/perfil-epidemiologico-indigenas-parte2.pdf>
- Minor, E. y Minor, D. (1976). Fonología del huitoto. En T. Sudo (ed.), *Sistemas fonológicos de idiomas colombianos* (vol. 3). Bogotá: Ministerio de Gobierno, Instituto Lingüístico de Verano.
- Minor, E. y Minor, D. (1987). *Vocabulario bilingüe: huitoto-español, español-huitoto (dialecto minica)*. Lomalinda, Meta, Colombia: Ed. Townsend.
- Moreno, C. (2010). *Todo está para hacer, pero no se hace. Pensamientos, realidades y posibilidades en la educación superior*. Bruselas: Crenre d'Etudes Sociales sur Amérique Latine (CESAL).
- Moreno, C. (2011). *Estudios sobre la educación superior indígena en Colombia*. Bruselas: Crenre d'Etudes Sociales sur Amérique Latine (CESAL).
- Naciones Unidas. (2017). *Derechos lingüísticos de las minorías lingüísticas. Una guía práctica para su aplicación*. Ginebra.
- Petersen de Piñeros, G. (1994). *La lengua uitota en la obra de K. Th. Preuss: aspectos fonológicos y morfosintácticos*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Preuss, K. T. (1994). *Religión y mitología de los uitotos* (vol. 1). Bogotá: Editorial de la Universidad Nacional.
- Rivera, S. (2015). El ojo intruso como pedagogía. *Sociología de la imagen: Miradas chi'ixi desde la historia andina* (pp. 293-304). Buenos Aires: Tinta Limón.

- Tedlock, D. (1983). *The spoken word and the work of interpretation*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Tedlock, D. (1996). *Popol Vuh: the definitive edition of the Mayan Book of the Dawn of Line and The Glories of Gods and Kings*. Touch Books
- Toscano-Fuentes, C. M. y Fonseca Mora, M. C. (2012). *La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Universidad de Salamanca.
- Urbina, F. (2010). *Las palabras del origen. Breve compendio de la mitología de los uitotos*. Ministerio de Cultura. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biblioteca-indigena-colombia>
- Vivas, S. (2012). "Kirigatai géneros poéticos de la cultura minika. *Antípoda Revista de Antropología y Arqueología*, 15.
- Yépez, B. (1992). Organización social y musical de los múrui muinane (Amazonas-Colombia). *Revista Musical de Venezuela*, 1-32.



# Capítulo 4

---

OTRAS VÍAS, OTRAS RUTAS PEDAGÓGICAS. BUEN  
VIVIR COMO PERSPECTIVA ONTOEPÍSTÉMICA  
INDÍGENA. INSUMISIÓN DE MEMORIAS Y  
UTOPIÁS POSIBLES PARA DESCOLONIZAR LA  
EDUCACIÓN

*Patricia Medina Melgarejo\**

\* Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; profesora del Posgrado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se agradece el valioso apoyo en la versión final de Roberto Sánchez Linares, estudiante del Posgrado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

## RESUMEN

El presente capítulo forma parte del desarrollo de diversos proyectos de investigación: *Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores* (Medina, 2014), *Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural*, (Medina, 2016a); y el proyecto, en proceso, “Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación  $\frac{3}{4}$ territorios de esperanza $\frac{3}{4}$ ” (2019-2022). Planteamos la discusión en torno al problema de las racionalidades y la acción compleja de los sujetos sociales en el campo de construcción de la educación intercultural crítica/descolonizadora, trazando tres referentes de construcción: el problema de las “utopías indias” que al crear otros mundos los hacen y, en este contorno epistémico y político, comprender las concepciones del “buen vivir” y el “posdesarrollo” como formas de utopías activas que prefiguran el futuro ante los complejos caminos de conocimiento en las filosofías y las epistemes de sociedades indígenas contemporáneas, en la medida en que son parte de las luchas (bio)políticas. Una fisura que permitirá establecer rutas posibles de un ejercicio descolonizar con miras a comprender e interpretar la posibilidad de construcción de otras epistemologías ante la voluntad de ser sujetos de experiencia.

**Palabras clave:** educación intercultural, utopía amerindia, buen vivir, rutas pedagógicas.

En el contexto actual de América Latina las políticas educativas públicas se basan en la imposición del paradigma homogeneizador de “la certificación”, prototipo que se muestra “neutral” a partir del mandato de diversas agencias internacionales,<sup>1</sup> al representar supuestos “consensos entre naciones” que se convierten en imperativos para los gobiernos y reconfiguran así las escenas educativas en cada país. Esta universalización de las formas de control promueve acciones, programas, reformas y leyes, directrices políticas que se presentan aparentemente sin fisuras frente a los imperativos de desarrollo y progreso, en términos de imaginarios sociales e históricos sobre lo educativo basados en la concepción del “capital humano” traducido en “capital cognitivo” (Medina, 2016b).

.....  
1. Agencias como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) o la Unión Europea (EU), entre otras.

En este escenario, la escuela pública como institución capaz de crear y construir “lo común” nos alerta frente al actual proyecto neoliberal de reproducción social en el que esta es un espacio de disputa y contradicción desde el accionar de lo político como desacuerdo (Rancière, 2007). Esta situación nos obliga a repensar la defensa de la escuela pública como parte fundamental de la defensa de la democracia, y del odio hacia esta por parte de las empresas transnacionales y del sistema económico global (Simons, Masschelein y Larrosa, 2011)<sup>2</sup>.

A la par de las políticas globalizantes, en “otro lado” ocurren y transitan hechos que construyen la configuración de movimientos de larga trayectoria histórica de las sociedades amerindias y afroamericanas en su ejercicio político: contiendas campesinas, mineras y laborales, así como luchas políticas de alumnos y docentes en los espacios educativos públicos (Medina, 2015a). Hechos que afectan a la sociedad misma, deslocalizando los subalternizados frente a las maneras de control impuestas por las clases sociales dominantes, de modo que trastocan sus órdenes y estructura. Así, la irrupción creadora de la resistencia y de la esperanza gestan procesos de insumisión, articulados a luchas por los territorios, por relocalizar los “topos de la utopía” ante una sociedad sitiada (Bauman, 2004).

En este orden, la emergencia de las concepciones sobre el “buen vivir” de los movimientos pedagógicos sociales indígenas permean distintos e inéditos espacios y territorios de la memoria, lo que configura procesos ontológicos y de la subversión de las epistemes de sociedades indígenas contemporáneas como utopías y memorias activas. De esta manera, crean otras figuras del mundo en la concreción de su practicidad, es decir, proyectos que a partir de la “experiencia histórica” ejercen otros referentes de las epistemologías del sur al “expandir el presente” (De Souza Santos, 2009) en los complejos caminos de conocimiento articulados en las filosofías y epistemes siempre políticas.

De este modo, en el trayecto de los procesos de investigación y formación que hemos desarrollado y han posibilitado el tejido de otros rostros, en este juego de hilos, tramas y bordes, emerge la discusión en torno a las implicaciones en la teoría social y el impulso de la vertiente de los estudios culturales<sup>3</sup> que han nutrido en las dos últimas décadas la discusión histórico-política sobre educación. En este orden, los discursos alrededor de la descolonización, la decolonialidad e interculturalidad adquieren distintos sentidos, bien sea al negar, al hacer invisible la historicidad y la presencia actuante

.....  
2 Ambas discusiones en torno al “capitalismo cognitivo” y a la encrucijada contemporánea de la escuela pública en nuestros con-textos, se desarrolla en el trabajo de Medina (2016a), *Alter-nativas pedagógicas insumisas ante el capitalismo cognitivo*.

3 Véase Medina y Baronnet (2014), Medina (2015b) y Medina y Da Acosta (2016). En estos trabajos se realiza un análisis sobre la temática de los estudios culturales, en cuanto a retos y aportes en el campo de la investigación pedagógica intercultural.

de las pedagogías populares/comunitarias y críticas, o bien al recrear y reactualizar la lucha política en Latinoamérica desde las voces de los movimientos de los pueblos indígenas y afroamericanos.

Por consiguiente, sin negar el complejo momento actual de luchas sociales por la construcción de espacios de disputa en el terreno de la educación pública, buscamos repensar de forma creativa la perspectiva del “buen vivir” en el contexto ontológico del territorio de las memorias y utopías, así como su potencialidad epistémica para pensar, como ya se mencionó, nuevos y urgentes “topos” de las utopías.

La argumentación en este trabajo se plantea a través del tránsito por diversos momentos de comprensión, a partir de la discusión en torno al problema de las racionalidades y la acción compleja de los sujetos sociales en el campo de construcción de la educación intercultural crítica/descolonizadora; en este sentido, se trazan tres referentes de construcción: las “utopías indias” que al crear otros mundos los hacen; en el mismo terreno epistémico y político, comprender las concepciones del “buen vivir” como una forma de utopía activa que prefigura el futuro, ante los complejos caminos de conocimiento en las filosofías, así como las epistemes de sociedades indígenas contemporáneas como parte de las luchas (bio)políticas. Enseguida, se establecen las probables rutas de un ejercicio descolonizador con miras a comprender e interpretar la posibilidad de construcción de formas de pensar otras epistemologías ante la voluntad de ser sujetos de experiencia. A manera de colofón, cerramos con los contornos y algunas reflexiones en relación con el problema de la idea de desarrollo y progreso, eje homogeneizador de las formas de control contemporáneo, así como las opciones de otros derroteros mediante utopías y topos necesarios desde los horizontes ontológicos abiertos y críticos de un pluralismo epistémico, como referentes en la construcción de otras vías u otras rutas pedagógicas, en cuanto formas de insumisión de las memorias y utopías posibles.

## ■ LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA/DESCOLONIZADORA DESDE OTRAS GEOGRAFÍAS. EL PROBLEMA ENTRE RACIONALIDADES Y SUJETOS SOCIALES: EL NO RECONOCIMIENTO DE LAS INFANCIAS

Si toda propuesta educativa y pedagógica es la elaboración de sentidos, es decir, de una concepción de conocimiento, de realidad, de sujeto, no solo reportamos que “el mundo es así, o de tal u otra forma”, sino que recreamos una especie de ordenamiento

de la realidad, de explicación y apropiación de dicho orden y caminamos a su posible confirmación o a una búsqueda de su transformación; esto al ser el lugar y la brújula que orienta nuestra colocación en estas realidades, así como actores, producto-productente. Al concebir estas lógicas y formas históricas de “ordenamiento de la realidad” como racionalidades, de acuerdo con Giroux (2003, pp. 217-218), las racionalidades son:

Un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad amplia. Subyacente a cualquier modo de racionalidad se encuentra un conjunto de intereses que definen y califican cómo los individuos se reflejan en el mundo.

En la medida en que las experiencias particulares de los sujetos logran ser significativas a través de los horizontes y las estructuras-estructurantes de las racionalidades que les confieren inteligibilidad, estas funcionan como articuladores de sentido, como posibilidades de conocimiento de sí mismos frente a otros. Las racionalidades trascienden las identidades y las relaciones lógicas, pues se constituyen en identidades y relaciones históricas. Esta discusión nos coloca frente al mundo, en un lugar que se objetiva en múltiples sentidos: no es solo cómo pienso, creo y establezco la noción de realidad, sino que también nos plantea el problema de cómo me ubico en ella, qué relaciones guardo y cuáles son las fronteras y los límites (Zemelman, 2007).

Las otras racionalidades, gestadas desde y a contracorriente de Occidente, ponen en el centro del debate esta discusión. En América Latina han emergido proyectos propios de emancipación; desde los años cincuenta, setenta y ochenta, hacia el final del siglo xx y en el comienzo del nuevo siglo xxi se han gestado movimientos sociales que otorgan otro papel a la práctica educativa, no solo a la escuela, sino también en el reconocimiento de otros actores sociales silenciados históricamente en nuestro continente.

Así, entonces, distintos actores sociales latinoamericanos se han planteado, al producir distintas experiencias, la necesidad de realizar un proceso educativo desde las condiciones contextuales y los intereses de los sujetos partícipes del proceso, nutriéndose de la crítica y la reflexión sobre la situación de las sociedades y su historicidad de opresión (Freire, 1986) (décadas 1960-1990); de no reconocimiento ciudadano y político (pedagogía crítica, 1980-2000), y los sentidos de una crítica pos y decolonial (1990-2010). De esta forma, comprenden la potencialidad del hecho educativo en la creación de sujetos sociales para la gestación de proyectos de sociedad y educativos, necesarios desde horizontes de emancipación.

A pesar de este tránsito en el sentido crítico-reflexivo, requerimos problematizar los conceptos ordenadores que, de forma genealógica (Foucault, 2006), constituyen el discurso pedagógico, la acción moderna de la escuela y los actos de formación

mismos, pues, no obstante “las intenciones de transformación”, estos colapsan, ya sea por las vicisitudes del propio capitalismo y sus contradicciones actuales, o por la falta de afianzamiento y concreción de los proyectos alternos de sociedad y educación para América Latina. Por tanto, resulta urgente ubicar en la discusión estos conceptos ordenadores y sus facetas contemporáneas, las cuales pueden estar obstaculizando los caminos de transformación requeridos. Entre estos conceptos ordenadores, en el interior del discurso pedagógico y de la acción de los sujetos encontramos los que se enlistan a continuación:

- la infancia bien sea como actor y sujeto, o bien como lugar de intervención y transmisión social a nivel generacional<sup>4</sup>;
- la institucionalización de las prácticas de conocimiento, control y disciplina<sup>5</sup>;
- las tecnologías de la subjetividad, en cuanto lo representan de forma central: la escritura, la apropiación y los usos de estas<sup>6</sup>.
- El papel de la educación y sus pedagogías en la creación de las comunidades imaginadas, denominadas Estados-nación, y sus implicaciones en la articulación sobre infancia, disciplina/institución y tecnologías de la subjetividad/subjetivación constituyen la configuración de una matriz de pensamiento que se basa en las formas coloniales de la modernidad, a través de educar a “otros” y sus inevitables formas de control, de creación de identidades, borradura y negación de las diferencias histórico-políticas.

La ausencia de la comprensión de las infancias como sujetos políticos resulta fundamental en esta matriz de pensamiento colonial, la cual permea mucho en educación y en pedagogía. Mientras en las tres últimas décadas se registra un nuevo posicionamiento político producto del reconocimiento de las infancias como espacio emergente de lucha por su formación y sus derechos en cuanto parte de las demandas de las movilizaciones de pueblos originarios, lo que ha gestado el encuentro con las

.....  
 4. Acciones que se encuentran ligadas y cobran significación en múltiples acepciones a partir de esta noción de *infancia*. Véase los aportes en esta discusión de los textos fundamentales de Popkewitz (1998) y de Narodowski (1994).

5. La obra de Foucault ha sido fundamental para esta comprensión de los sentidos que cobran los espacios y los cuerpos en educación: véanse Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela. (1991); Jorge Larrosa (1995), trabajo que incluye textos de Mario Díaz, James Donald, Ian Hunter, Jorge Larrosa, Julia Varela y Valerie Walkerdine. Además de otros referentes en esta misma dirección, aunque desde distintas disciplinas, como, por ejemplo, el campo de la historia, se encuentran los trabajos de Burke (2002), Ricoeur (2006) y De Certeau (2000).

6 Procesos básicos señalados por Puiggrós (1995, pp. 74 y 79) a través de la descripción de “la escena fundante”, en la que se hacen patentes las formas de colonización a través de la guerra y la imposición de otra lengua y religión.

miradas y las formas propias de conocimiento y la construcción social de las infancias afroamericanas y amerindias; por consiguiente, el reconocimiento y la comprensión de sus praxis cotidianas han sido sustento de profundas transformaciones de carácter epistémico situado, con lo que se ha ampliado la mirada a la diversidad de infancias y al cuestionamiento de las formas universalizantes en educación y pedagogía.

En este proceso de apertura y reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos sociales se encuentran las perspectivas descolonizadoras y su mirada crítica sobre la interculturalidad, reconociendo su carácter bien sea funcional, desde las políticas para la región, o bien como acto crítico de (re)existencia (Walsh, 2013).

La crítica descolonizadora permite comprender los sentidos históricos de la reproducción de los esquemas coloniales a través de desposesiones múltiples, en las que la comprensión de las infancias y su capacidad potenciadora de construcción política y social resulta fundamental en la construcción desde procesos educativos, cuyos fundamentos lamentablemente están sustentados en los mecanismos de subalternización y racialización de las infancias y los jóvenes. Repensar las infancias y generar un reposicionamiento en el campo educativo y pedagógico conlleva cuestionar la propia matriz de pensamiento colonial y sus formas de producción de racionalidades, cuestiones que nos conducen a reflexionar, junto con Eduardo Restrepo, cuando señala:

La historia como disciplina se edifica sobre una serie de supuestos de orden ontológico y epistémico que imposibilitan dar cuenta de los «pasados subalternos». Esto es, el historiador, en cuanto tal, se encuentra constreñido en una matriz de pensamiento que prefigura una producción de pasado por negación de otros pasados posibles. (Restrepo, 2003, p. 103)

Las formas coloniales del pensamiento y dominio ejercidas por los medios de ocupación y transfiguración identitaria, lingüística y social, como ha sido el contexto de nuestros países latinoamericanos, en cuanto respuesta y resistencia, o bien frente al propio agotamiento del modelo de Estado-nación y, de ahí, la relación contradictoria en el contexto de los espacios públicos, es el contexto mediante el cual los pueblos amerindios (originarios), los afroamericanos y los sujetos subalternizados han ejercido propuestas y pedagogías “insumisas” e insurgentes, al considerar la educación y la institución escolar como espacios de debate, confrontación y disputa social. De esta manera transforman —la educación y la escuela— en herramientas de lucha con el fin de dar contenido y dirección política al proceso pedagógico, y así transformar las formas de relación con el conocimiento que, a su vez, recrea los procesos de dominación, dado que en distintos niveles de realidad esta situación repercute en la preservación de las estructuras jurídico-políticas que asegura la asimetría social del Estado.

La escuela, a partir de esta mirada, se concibe desde la lógica de las sociedades y culturas otras (subalternas), como un dispositivo social potencialmente incidente para contribuir y afianzar sus prácticas de vida y conocimientos propios.

Es en este contexto emerge la perspectiva de la educación intercultural crítica, la cual no implica solo la interacción de culturas distintas en un supuesto diálogo de saberes, experiencias y maneras de entender el mundo, sino, más bien, plantea la necesidad de deconstruir tanto el proceso de imposición de ciertas prácticas de conocimiento, éticas, de poder y culturales, como la subjetivación y asunción de ciertos conceptos propios en un proceso de desidentificación de su cultura materna; es decir, cuestionar cómo ha sido ese proceso de colonización de la mente de los sujetos subalternizados que logró desincorporar en su esquema representacional e identitario las prácticas que se han producido y se producen en el presente en su contexto (Walsh, 2008).

Es necesario, entonces, poner en tensión las configuraciones de mundo que están presentes en cada espacio de interacción en las prácticas sociales, muchas veces mutuamente excluyentes; por ejemplo, en el conocimiento supuestamente empírico de la naturaleza, o el concebirse como parte de esta, en términos de “madre tierra”. Se requiere así que los agentes educativos y quienes son los destinatarios de estas prácticas cuestionen las concepciones sobre las formas de conocer, estar, habitar y ser en el mundo; las que se proponen aprender e incorporar a las estructuras de pensamiento. Esto implica identificar las condiciones y los procesos a través de los cuales se impusieron ciertas prácticas discursivas que generaron la relación asimétrica del presente.

Lo anterior conlleva a subvertir los conceptos, las prácticas, los procesos y las condiciones que propician y propiciaron esta situación; implica hacer que *tomen la voz los saberes/sujetos*, tal como lo afirma Foucault:

Cuando hablo de saberes sujetos entiendo toda una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido. (1978, p. 18)

Implica, por tanto, hacer que surjan desde el interior de los grupos sociales, de sus archivos y territorios de la memoria<sup>7</sup>, las herramientas, los instrumentos y los dispositivos culturales que les permitieron desarrollarse como civilizaciones y que en la actualidad les permiten persistir en el presente.

.....  
7. Aquí se considera que los territorios de la memoria son los espacios que guardan información de lo que construyeron los pueblos, de manera que pueden ser la lengua, las danzas, las pinturas, las prácticas de organización social u otras (Medina, 2007).

Para la interculturalidad crítica, la colonización no solo ha implicado, en sus distintas versiones reactualizadas, la apropiación de los territorios, sino la transfiguración identitaria con base en una matriz de pensamiento que sumerge y subalterna sus construcciones y figuras de mundo, lo que requiere entonces de un proceso de descolonización. Desde esta amplia y heterogénea perspectiva filosófico política y epistémica, las distintas formas de dominación se afianzan a partir de procesos histórico sociales como el racismo y sus consecuencias epistémicas y políticas: la *racialización* (Quijano, 1993). Esto se traslada a sus construcciones en el plano cultural y, por ende, justifica sus prácticas de sometimiento; así, lo que es digno y necesario reproducir, es lo que proviene de la matriz cultural no amerindia, afro o popular/comunitaria; por su parte, los agentes neocoloniales son portadores de conocimientos, religión, filosofía, arte, civilización, mientras que los subalternos poseen saberes, paganismo, cosmovisión, artesanía y barbarie<sup>8</sup>.

Estas prácticas de dominación naturalizan la desigualdad, la violencia, el sometimiento. Para la interculturalidad crítica es necesario asumir una posición ante este proceso histórico a fin de desarrollar un proceso educativo que pueda poner en diálogo las distintas prácticas sociales y las concepciones de mundo, tal como lo están haciendo los movimientos sociales y pedagógicos amerindios.

## OTRAS VÍAS, OTRAS RUTAS PEDAGÓGICAS. “BUEN VIVIR”, UTOPIÁS INDIAS: CREAR OTROS MUNDOS AL HACERLOS, SENTIDOS ONTOLÓGICOS

*El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos.  
La Patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos  
y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la ríen,  
que la amanezcan todos.*

EZLN (1996), Cuarta Declaración de la Selva Lacandona

La amplia movilización social en América Latina, como expresión de proyectos y acción colectiva, busca construir sociedades otras —modelos de sociedad— al reconocer los procesos de larga trayectoria histórica colonial que los han configurado.

.....  
8 Al respecto, véase Foucault (1978; 2006).

De ahí que las voces de sus actores cobran rostros propios desde las comunidades étnico-políticas en movimiento, expresándose como espacios de lucha-apropiación-construcción y resistencia, cuyas demandas transitan de la protesta-exigencia al ejercicio de distintas formas de expresión autonómica, o bien en diferentes maneras de hacer autonomía y persistencia-resistencia<sup>9</sup>.

Estas demandas involucran programas-planes de vida comunitarios. Por ejemplo, la propuesta política y educativa del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia ha implicado un proceso de lucha indígena que surge desde la década de los setenta y que se ha asumido como parte de una región autónoma. Un eje fundamental de su trabajo político han sido los planes de vida que, como acción colectiva, constituyen las formas organizativas y estructuradas por las que piensan y actúan en lo social, lo económico, cultural, político, médico-salud y educativo<sup>10</sup>.

Encontramos en este mismo sentido los procesos de autonomía del Movimiento Zapatista a través de sus sistemas de educación y de salud. Proyectos y trayectos políticos de más de veinte años, hasta generar espacios de reorganización y nuevas formas de concepción territorial, tal como lo demuestran los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) en Chiapas, México que, como lo señala Baronnet (2010; 2012).

al ubicar el derecho a la tierra y a la dignidad en el centro de sus demandas han reconfigurado la orientación de la enseñanza hacia un aprendizaje para la autonomía, es decir para aprender a ser capaz de gobernar y ser gobernado de acuerdo al proyecto autonómico que persiguen.

Mientras se configuran estas utopías concretas, de caminar la palabra, de mandar obedeciendo, de hacer minga, de comunalidad y tequio<sup>11</sup>, se reconstituyen de forma permanente, si bien reutilizan y crean nuevos espacios de acción territorial a partir de corpus de conocimientos propios, reactivados y reapropiados, imaginando un buen vivir y no un vivir mejor. Tarea importante, como lo señala Fernando Huanacuni Mamani, al pensar en dos paradigmas, en dos y múltiples *pluri-versos* (más que uni-versos)<sup>12</sup>, los cuales se enfrentaron con la conquista, la colonia y el capitalismo mismo y, actualmente,

9. Véase al respecto Ortiz (2013).

10 Véase en este sentido Medina (2015a).

11 Son definiciones de proyectos societales indígenas y populares: minga para el caso colombiano; comunalidad, tequio y compartencia en el caso mexicano. Son concepciones estructurantes que investigamos en sus genealogías sociales, epistémicas y, por tanto, políticas. Véanse al respecto Escobar (2010) y Martínez-Luna (2014).

12. La concepción de *pluri-versos* (más que uni-versos), se refiere a la propuesta educativa en el movimiento indígena ecuatoriano. Véase Walsh (2006).

frente a la globalización y al propio capitalismo en dos fases exacerbadas: neoliberalismo y neocolonialismo.

Estos proyectos se instauran en la reconfiguración de bases fundamentales del proyecto epistémico y, por tanto, histórico-político de toda sociedad: la idea de mujer/hombre, ser humano, lo vivo y lo viviente; las concepciones de comunidad, sociedad y espacio social; la idea de cuerpo/salud/conocimiento; la educabilidad y transmisión de saberes; los legados y las narrativas de lo que han sido; en suma, la construcción de (bio)políticas alternas, de utopías e imaginarios sociales practicados caminando. Como señala González Casanova (2011, pp. 14-15):

Todos ellos tienen muy claro que los pueblos zapatistas luchan por alternativas de gobierno y de organización social “desde abajo”. Todos se dan cuenta de lo que el pensamiento cosificador y colonizador, eurocentrista y racista nunca pudo deshacerse: logran reconocer que los indios tsotsiles, tseltales, tojolabales, choles son “agentes fundamentales” en la teorización de sus propias experiencias y en el conocimiento práctico de sus teorías sobre las luchas que dan y las organizaciones que construyen. Ven en sus construcciones y luchas sus propias posibilidades de construir un mundo alternativo que sustituya al modo actual excluyente e insostenible. Combinan sus conocimientos con los de los pueblos, [...] no dan cabida a la menor concesión en lo que a la autonomía y la dignidad se refiere. Miran con la visión de los vencedores. La forma misma en que cultivan la práctica de las utopías, y de las políticas emancipadoras, es prueba de su conciencia de que otra política se hace necesaria.

## ■ BUEN VIVIR: UTOPIA CONCRETA-ACTIVA Y CRÍTICA DEL POSDESARROLLO. PREFIGURAR FUTUROS Y PLURIVERSOS POSIBLES<sup>13</sup>

Las sociedades contemporáneas amerindias y afroamericanas en nuestro continente han transformado en las últimas décadas su ejercicio político de reconstitución

.....  
<sup>13</sup> Resulta fundamental la discusión sobre la idea de “utopías pre-figurativas”; véanse al respecto. Dinerstein (2016) y Millán (2013).

étnica, de manera que se han generado otras formas de visibilidad y presencia, lo que se condensa en sujetos/subjectividades a través de movimientos sociales, sustentados en la resignificación identitaria, a partir de la exigencia de distintas formas de reivindicación de sus prácticas sociales de vida. Esto implica en la concepción misma de vida las formas propias de conocimiento en un diálogo entre memoria, territorialidad y sentido histórico de existencia. De ahí que el proyecto actual que genera consenso en Latinoamérica es el de Buen vivir, concepción que denomina al *Sumak Kawsay* (quichua ecuatoriano) o *Suma Qamaña* (aymara boliviano)<sup>14</sup> como forma de pensamiento andino, lo que ha producido cambios legislativos en Ecuador y Bolivia, pues las constituciones políticas de ambos países se rigen bajo el respeto a la Tierra, concebida como Madre Naturaleza, de modo tal que establecen sus derechos como ser/sujeto viviente e inseparable de las acciones humanas. El buen vivir/vivir bien se piensa en los siguientes términos:

Vivir bien, es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto. [...]. Para comprender el horizonte del *Suma Qamaña* o vivir bien (vida en plenitud), *debemos comprender la diferencia entre el vivir bien y el vivir mejor*. Estas dos formas de vida vienen de cosmovisiones diferentes, dos caminos, dos paradigmas con horizontes distintos. Sin duda, bajo la lógica de Occidente, la humanidad está sumida en el vivir mejor. [...] El vivir mejor supone el progreso ilimitado y nos lleva a una competición con los otros. [...] El vivir bien no puede concebirse sin la comunidad [cursivas añadidas]. (Huanacuni, 2010, pp. 32-33)

Las sociedades indígenas contemporáneas construyen figuras de mundo filosófico-políticas a partir de concepciones epistémicas como la de buen vivir, las condiciones de proyectos que posibiliten “vivir bien” desde nuevas estructuras solidarias de trabajo (economía complementaria-solidaria/*Suma qamaña*<sup>15</sup>), las cuales buscan como ejercicio y práctica el reconocimiento de procesos de educación y formas de sanación-curación a través de la atención médica (efectiva y propia). Todas estas cuestiones comprenden la creación de proyectos imbricados de opciones históricas de los propios pueblos como utopías indias:

.....  
14, *Sumak Kawsay* es quichua ecuatoriano y expresa la idea de una vida no mejor, ni mejor que la de otros, ni en continuo desvivir por mejorarla, sino simplemente buena. La segunda viene del aymara boliviano e introduce el elemento comunitario, por lo que tal vez se podría traducir como “buen convivir”, la sociedad buena para todos en suficiente armonía interna (Tortosa, 2009).

15. Véase Huanacuni (2010, pp. 34-41).

Los proyectos utópicos indios, justamente por ser utopías concretas [...] permanecen abiertos a los deseos y a las praxis colectivas. [...] hay realizaciones parciales en algunos de los movimientos, expresados en la creación de iglesias nativas y nuevos modelos sociales. (Barabas, 2002, p. 220)

Cabe señalar que, desde las utopías concretas indígenas, en las dos últimas décadas se ha expresado esta concepción del buen vivir, por lo que existen diversas perspectivas en torno a esta concepción como filosófico-política, considerando que implica en sí misma un proyecto no solo social sino de sociedad y de humanidad. En este sentido, el esbozo general de ciertas perspectivas, cuyo desarrollo se ha dado por momentos de forma paralela, encontramos el caso de Bolivia (Huanacuni, 2010), cuyos referentes condensan el vínculo con las matrices de conocimiento de pueblos originarios, vinculados a la descolonización, con ciertas inflexiones y énfasis en términos de epistemes y complementariedad.

Por otra parte, se encuentran los enfoques en el contexto ecuatoriano frente a las políticas del *extractivismo*, como es el caso de Alberto Acosta (2010), o bien las perspectivas desde otras regiones de América Latina y de las relaciones de una academia universitaria crítica que han gestado un diálogo a partir de las perspectivas críticas del podesarrollo, tal como lo hace Eduardo Gudynas (2014) de Montevideo, y Arturo Escobar de Colombia (2010), o Maristella Svampa (2019). Son miradas y referentes múltiples, críticos y multirreferenciales; de ahí la idea de un “campo o plataforma del buen vivir”.

Esta plataforma del buen vivir implica asumir una alternativa al paradigma de la Euro-modernidad al considerar articulaciones de ensamblajes ontológicos alternos. Ello involucra, frecuentemente, tensiones y disputas de saberes y espacios vividos producto de la exclusión, invisibilización y/o reduccionismo de sistemas de conocimiento de pueblos con otras historias por parte del proyecto dominante de la modernidad. (Loera, 2015, p. 3)

## Apuntes de la intersección del buen vivir con la crítica del posdesarrollo

La opción y el proyecto del buen vivir, con sus distintas vertientes, implica un sentido ontoepistémico que se interpreta en claves filosófico-políticas inscritas en otras matrices de pensamiento, con un fuerte soporte de los territorios del pensamiento de

pueblos originarios; es por esto que se configura en una razón y episteme crítica de las bases que, a su vez, han dado sustento al colonialismo y al capitalismo bajo sus formas sociopolíticas y filosóficas situadas en la modernidad, las cuales se basan en un principio central que implica la idea de desarrollo asociada a la de progreso. En esta medida resulta necesario el análisis de la relación entre desarrollo y modernidad, ya que este ha sido un eje relevante en diferentes teorías que han permeado de manera práctica en las últimas siete décadas, tal como señala Escobar (2005, p. 18):

La conceptualización sobre el desarrollo en las ciencias sociales ha visto tres momentos principales correspondientes a tres orientaciones teóricas contrastantes: la teoría de la modernización en las décadas de los cincuenta y sesenta, con sus teorías aliadas de crecimiento y desarrollo; la teoría de la dependencia y perspectivas relacionadas en los años sesenta y setenta; y aproximaciones críticas al desarrollo como discurso cultural en la segunda mitad de la década de los ochenta y los años noventa. La teoría de la modernización inauguró, para muchos teóricos y elites mundiales, un período de certeza bajo la premisa de los efectos benéficos del capital, la ciencia y la tecnología.

Es en este sentido que se gestan diversas políticas basadas en las ideas de desarrollo-progreso, desarrollo-civilización, desarrollo económico-tecnología y explotación, desarrollo científico-conocimiento especializado, desarrollo social-educación. Esto ha redituado en principios no solo económicos, sino en principios y tecnologías que configuran las subjetividades capaces de transformar las realidades sociales con base en estas nociones.

Por consiguiente, el nodo fundante y discursivo del desarrollo ha contribuido a la creación de un gran referente social, económico y político que gesta estructuras institucionales globalizadas, agencias para “la cooperación y el desarrollo”, ideológicamente altruistas que buscan el “supuesto desarrollo” a partir de una nueva reclasificación mundial, de lo cual emergen los aparatos institucionales y de organismos mundiales y organizaciones sociales afiliados a la idea de progreso y desarrollo. Además de la institucionalización del “desarrollo” como elemento estructurante de prácticas discursivas, se emplazan la economía, la política, la ciencia y la educación en el marco de las ideas de “modernización y desarrollo educativo”, lo que produce un despliegue de efectos ideológicos que convirtió la idea de desarrollo en “una fuerza social real y efectiva transformando la realidad económica, social, cultural y política de las sociedades” (Escobar, 2005, p. 19).

El tránsito de diversas vertientes críticas en teoría social y en teoría educativa y pedagógica contemporáneas han ejercido una crítica al desarrollismo económico, frente a las ideas de dependencia y clasificación mundial de países, sociedades y pueblos enteros a partir del reparto mundial, definiendo continentes como América Latina en la ubicación de “Tercer Mundo”, actualmente señalados como “países en vías de desarrollo”.

Las ideas actuales de la crítica posestructuralista nos acercan a una idea del posdesarrollo que reconoce la pluralidad de mundos y de procesos, entre ellos los políticos, sociales, culturales e históricos. Los estudios y las críticas que ha producido la perspectiva del posdesarrollo han permitido comprender como núcleo de análisis y de potenciación política las formas de apropiación, la ampliación de corpus de conocimiento en los que se adaptan tanto actores sociales diversos como organizaciones y pueblos que se apropian, resisten y subvierten de forma situada, local y comunal frente a las formas de explotación e intervención territorial y política-cultural de las estrategias, proyectos y programas de desarrollo y neocolonización (ya sea desde el narcotráfico, la construcción de estructuras para la explotación y el extractivismo y la confiscación de territorios completos); esto, a partir de las ideas de bienes nacionales, concesiones transnacionales y la circulación de capitales que los despojan de los territorios propios e históricamente habitados.

Estas circunstancias gestan encuentros, tejidos, nuevas relaciones, discusiones y disidencias múltiples, o bien zonas de acción conjunta en las que el encuentro de las perspectivas del buen vivir y las del posdesarrollo reúnen esfuerzos en las lógicas con miras a descolonizar la economía, las formas de producción, la recuperación de tierras y territorios, el logro de nuevos espacios de vida, la apropiación y la construcción de otras formas de trabajo, de organización y educación. Como señala Eduardo Gudynas (2014, p. 61),

el campo del buen vivir es que varios de sus componentes se acercan a las críticas del llamado “postdesarrollo”, popularizadas años antes, en especial en espacios académicos. Si bien el buen vivir se conformó independientemente del postdesarrollo, se observan importantes analogías y resonancias entre uno y otro. Es como si compartieran un mismo talante, donde el postdesarrollo contribuyó con sus alertas y críticas a preparar el terreno para el surgimiento del buen vivir. a su vez, el interés en el buen vivir hace resurgir la atención sobre las potencialidades del postdesarrollo como herramienta crítica. (Gudynas, 2014, p. 61)

Las analogías y las resonancias, las intersecciones entre buen vivir y posdesarrollo se articulan en espacios de luchas sociales en los que los movimientos de pueblos originarios y afroamericanos, junto con otras organizaciones y demandas, a partir de las exigencias de la defensa de lo local, situadas como formas de resistencia, gestan horizontes sociales y políticos que cuestionan las bases no solo epistémicas, sino también ontológicas del propio proyecto histórico de modernidad en la interseccionalidad del capital, el colonialismo y lo patriarcal (De Souza Santos, 2010).

En la construcción de la demanda de “otro mundo es posible”, las críticas que ejercen las perspectivas del posdesarrollo se articulan a los horizontes ontoepistémicos del buen vivir como matriz de pensamiento, más allá de la alternativa, como un lugar de disputa por otra forma de vivir socialmente, dado que el “desarrollo” corresponde a la visión antropocéntrica del mundo, mientras que el buen vivir busca centrar las bases para una forma de vida social, política y sentipensante naturo-céntrica, que gesta otras maneras de ser, estar, sentir y pensar. Al ser una lucha por otro mundo posible, implica la capacidad de construir nuevos imaginarios sociales.

El imaginarnos “después del desarrollo” y “después del Tercer Mundo” podría convertirse en un aspecto más integral del imaginario de estos movimientos; esto conllevaría, como hemos observado, la capacidad de imaginar algo más allá de la modernidad y los regímenes de economía, guerra, colonialidad, explotación de la naturaleza y las personas y el fascismo social que la modernidad ha ocasionado en su encarnación imperial global. (Escobar, 2005, p. 30)

## Complejos caminos de conocimiento en las filosofías y epistemes de sociedades indígenas contemporáneas. Maneras otras de investigar<sup>16</sup>

En lo expuesto de manera breve en el apartado anterior, se vislumbra una compleja teoría del conocimiento, dado que se trata de los elementos que constituyen una articulación entre práctica cognoscente, caminos de conocimiento (teoría), formas y prácticas (lógicas de apropiación), racionalidades como sentidos estructurantes de la acción social, paradigmas, condiciones de utopía y formas operantes de memoria y

.....  
<sup>16</sup> Véase Medina (2015b; 2016a).

narración de sí mismos frente a otros y como otros (Villoro, 1999). Es decir, estamos ante proyectos filosóficos políticos de sociedad y conocimiento que implican un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre los propios actores sociales y los distintos contextos histórico-políticos que los determinan<sup>17</sup>.

Las perspectivas de análisis a considerar abren caminos y disyuntivas políticas: a) por una parte, es posible plantear el problema de la complejidad conceptual y epistémica de los conocimientos —llamados indígenas—; b) por otra, vislumbra el problema de los retos en su construcción como epistemes mismas, como estructuras abiertas y complejas o sistemas operantes de conocimiento; c) parte de la necesaria construcción de sus genealogías, practicas y dispositivos; d) un ámbito más resulta el problema de la subalternización colonial a la que están sujetos, de modo que rebasa las premisas ideológicas de imposición y nos atrevemos así a hacer propuestas de operaciones epistémicas sobre nuestras propias epistemes. Intentemos aproximarnos en las siguientes líneas a estos cuatro ejes de discusión.

- Al formularse históricamente el problema de los corpus de conocimientos, de la complejidad de los conceptos básicos y fundamentales que determinan y dan sentido a la acción de prácticas sociales, a modo de elementos filosófico-epistémicos que se realizan como resultantes de la determinación del lenguaje y la historia de las sociedades amerindias contemporáneas, siempre se relaciona con un colectivo o un referente social; este enganche con la colectividad y las actividades sociales y la re-actuación colectiva sobre sí mismas, en cuanto sociedades contemporáneas en construcción, permite comprender las utopías indias como opciones de futuro. Es esta una condición que las sociedades indígenas buscan contradecir de la visión de “pueblos sin historia, sin futuro, tradicionales, estáticos, atrasados, pobres, orales”. Mientras que, de manera permanente, construyen opciones de sí, frente a otros, lo que los configura no como sociedades tradicionales y en resistencia cultural, sino como culturas de resistencia con mecanismos de reconstitución étnico-epistémica y política (Bartolomé, 1997).
- Atender el problema de los retos filosóficos para comprender concepciones como el buen vivir significa la suma abstracta de teorías de conocimiento. Si se examina que el problema reside bien sea en el uso indiscriminado de las propias acepciones, de manera que se produce una operación que las reduce y extrae de los corpus operantes de conocimientos y vida —extirpándolas prácticamente—, o bien que simplemente se perciben como folklore que se busca repetir y elogiar, sin siquiera intentar llevarlas

.....  
 17 Véase Giroux (2003, p. 21).

a las prácticas inmediatas de vida y registrar sus alteraciones. En cambio, se requiere concebirlas como la configuración de una base estructurante de formas complejas de pensamiento, lo que las define como formas de racionalidad abiertas y contingentes, articuladas a sentidos que establecen los andamiajes de epistemes indígenas, al ser concebidas como campos de conocimientos prácticos articulados en sistemas operantes abiertos; requieren, por consiguiente, de arqueologías en la comprensión de los dispositivos que les posibilitan de forma permanente reconfigurarse y ser así productos y productores del tránsito de sus genealogías, en tanto los órdenes y las relaciones que guardan los conocimientos en disposiciones concretas se objetivan en prácticas específicas y articuladoras<sup>18</sup>.

- La proposición, tal como la desarrollan distintos investigadores, consiste en el acercamiento a la comprensión de las genealogías de tales epistemes como estructuras complejas y corpus de conocimientos operantes sujetos a la indagación de sus configuraciones desde los lugares de enunciación, las subjetividades productoras y los dispositivos en el entramado de prácticas sociales. Por tanto, se requiere configurar las emergencias en el presente con una analítica de larga trayectoria que permita comprender y, desde otras prácticas de escucha, percibir sus acontecimientos, sus mixturas, sus sinuosidades, sus inversiones, sus continuidades e inestabilidades; muchas de estas formas de recreación y complementariedad subsisten en los territorios de las memorias, en la incidencia de los silencios prolongados que surgen de la rebelión de las voces y los cuerpos. Sabemos que las búsquedas por construir genealogías no intentan encontrar el origen de algo dado. En cambio, buscan los márgenes, las irregularidades, los contornos de las historicidades mediante el aprendizaje de indagar en lo marginal (al margen); se opta por una perspectiva de larga duración para dar cuenta de las continuidades, de la persistencia de las tradiciones en sus minucias y fracturas que subsisten en los hilos de las narraciones<sup>19</sup>.
- El problema de las formas de interpretación colonial que se efectúa sobre el conocimiento que practican y suscriben las sociedades indígenas conduce a los practicantes indígenas a subvertir órdenes, a producir alquimias coloniales y configuraciones precisas, pues toda acción de conocimientos tiene un

.....  
 18 Véase De Souza Santos (2005; 2009). La episteme concebida como expresión de formas de ordenar y dar sentido al mundo que configuran disposiciones en torno al conocimiento y sus prácticas, lo que genera procesos de objetivación y subjetivación en contextos materiales de existencia, operando como experiencias históricas y sentidos.

19 Véase Zemelman (2007).

interlocutor. Poco indagamos sobre el diálogo y la narración que subyace en estos conocimientos, cuestión que se desarrolla en el siguiente apartado.

## Epistemes entre las alquimias coloniales y el ejercicio descolonizador. Practicantes del conocimiento: conocimiento practicante

Ahora bien, cabría la pregunta: ¿de qué conocimientos hablamos cuando queremos hablar de conocimientos indígenas? (Gasché, 2010). O, más bien, si se replantea críticamente la pregunta, ¿cuáles son las estructuras sociales que producen y dan soporte a tales formas de articulación de conocimientos?

Dado que la primera pregunta correspondería a una reificación del conocimiento en sí mismo, la segunda busca un giro no solo de significación al reenviar el lugar de la construcción de conocimiento desde las sociedades que lo producen, sino que se requiere otra dimensión crítica referida a las formas coloniales y neocoloniales que subyacen en las concepciones, en nuestras formas de escuchar, observar y comprender “lo indígena”, lo que implicaría un “giro decolonial”, tal como lo señala Maldonado (2008, p. 66):

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer.

Si todos los sujetos nos encontramos en procesos dinámicos de conocimientos articulados en la construcción de sentidos, es decir, procesos que se objetivan y constituyen mediante prácticas y relaciones, inmersos y productores de espacios culturales situados en una materialidad simbólica —lengua, lenguaje, corporeidad—, engarzados en las configuraciones sociales del pensamiento, los sujetos interactúan creando supuestos de sí mismos frente a los “otros”, concebidos como otros, y de las condiciones que lo definen en su estar/actuando en ellas, de modo que se advierten formas preestablecidas o alternas de habitarlo, por tanto se encuentran en construcción permanente de horizontes de realidades.

¿Cuál es la fórmula neocolonial de la negación del proceso y aporte indígena a las epistemes sociales? La descalificación epistémica al negar su posibilidad ontológica

y desencadenar una condición de subalternización, al cuestionar no solo el valor y la eficacia de sus conocimientos, sino al colocarlo en la negación de la existencia misma a los sujetos portadores y productores de tales conocimientos.

Estas complejas y duras operaciones de subalternidad y descalificación se producen bien sea en las formas de folclor o bien en la exacerbada idea de verdad, lo que empobrece así la idea de ciencia. También en nombre de la ciencia misma se estudian a fin de clasificarlos, ordenarlos y explotarlos. Resulta recurrente en las investigaciones que hemos realizado encontrar a los sujetos hablando de las maneras en que se les clasifica y estigmatiza:

- “Nosotras no somos chamanes, ni brujas, como nos quieren decir, pero sí somos curanderas, mujeres que curamos con nuestras manos y nuestras hermanas (plantas), algunos llegamos a ser *nahuales*, pero eso sí es de aquí, de nosotros”.
- “Nosotros no somos *cahitas*<sup>20</sup>, sino *yoremes*, mire, en nuestra lengua yoreme decimos *cahita* cuando no hay algo... cuando no tenemos dinero, y luego vienen y nos dicen que somos *cahitas*, y que hablamos *cahita*... Ni modo que seamos los... no hay...”.
- “Mire, no quiero ser cortarollos, pero yo bailo porque soy indio”.

La reprobación epistémica de las formas de conocimientos y construcción de sus maneras de significación se convierte en un instrumento privilegiado de la negación del pensamiento de los actores sociales indígenas, lo cual se traslada a operaciones de invisibilidad y de negación de sus existencias. Carlos Lenkersdorf (2002, p. 7), en su libro *Filosofar en clave tojolabal*, inicia con una crítica radical: “Filosofar en clave tojolabal es un tema fuera de lo común, porque no se suele hablar de filosofar al referirse a los pueblos indígenas”. Los conceptos sobre elementos de conocimiento se definen para los indígenas como “cosmovisiones” y para los no indígenas como “ciencia y teoría”. Pensar en las prácticas de conocimiento de las sociedades indígenas en cuanto sistemas complejos filosófico-políticos implicaría un descentramiento y un giro decolonial, tal como lo señala Nelson Maldonado:

La negación de facultades cognitivas en los sujetos racializados ofrece la base para la negación ontológica. *En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización.* “Otros

.....  
20. *Cahita* es la denominación lingüística y antropológica de la lengua de los pueblos yaquis y mayos del noroeste de México; en cambio, los pueblos de esta región se autonombran como *yoremes* y refieren a que son hablantes de la lengua yoreme (Medina, 2007).

*no piensan, luego no son*". No pensar se convierte en señal de no ser en la modernidad. Las raíces de esto, bien se pueden encontrar en las concepciones europeas sobre la escritura no alfabetizada de indígenas en las Américas. Pero pudiera decirse que tales concepciones ya estaban de antemano nutridas por la sospecha sobre la no humanidad de los sujetos en cuestión. (Maldonado, 2007, p. 145)

Aunque se producen paradojas interesantes. Por una parte, la aseveración anterior estaría fuera del centro, de ahí que resulte "excéntrica" debido a que se coloca en el alter-nativo de lo hegemónico, lo que le permite mirar los límites, los contornos de los discursos de control y dominio, mirar la historia y a sus actores, al ser sujetos presentes y actuantes. La intención de utilizar estas nociones y categorías, así como las de filosofía, filosofar, episteme, conocimiento, realidad, racionalidad, teoría, conceptos, memoria e historia, a fin de comprender los pueblos indo y afroamericanos, se califica de irreverente y subversiva, pues al parecer les son negadas, ya que se consideran comunidades aisladas y lejanas.

Por otra parte, en la paradoja señalada también se establece en el extremo polarizante un excesivo sentido *folklorizado* de las concepciones al instaurarlas como verdad y conocimiento único y extremo, señalando de forma generalizada el pensamiento científico como "supuestamente occidental"<sup>21</sup>. En consecuencia, se necesita alterar esta mirada y proponer un pensamiento radical, debido a que toca el problema de fondo, desde su raíz; mas no hablar de esencialismos, sino de procesos, al reconocer las alteridades históricas que han dado lugar a sociedades contemporáneas complejas como pueblos y naciones indígenas, con lenguas y territorios propios, productores de historias y memorias, conocimientos, concepciones de mundo, proyectos y utopías, concepciones de espacio y temporalidad; todas estas son maneras de entender y formar sujetos, es decir, productores de formas de filosofar. ¿Qué es entonces hacer filosofía? Son formas de representar y actuar con argumentos, de demostrar y recrear el pensamiento objetivándose en diferentes prácticas sociales, lo cual significa que los pueblos amerindios constituyen prácticas teóricas de múltiples realidades.

Estos procesos y tejidos del pensar reflexivo de las sociedades que forman otras visiones de mundo nos ponen en términos de "acción, posibilidad, creación, claves, señales", los cuales recrean una mirada "interpretativa, discursiva, comprensiva, en movimiento".

.....  
21 Véase la interesante disertación de Escobar (2011) *¿Pachamámicos versus Modérmicos?*

## Interpretar y construir caminos para pensar otras epistemologías

La propuesta consiste en elementos estructurantes, entre muchos de los indicios, huellas, señales y procesos de acceder a formas de interpretar y construir caminos para pensar otras epistemologías; es decir, en entender otras acciones histórico-sociales y sus mediaciones pedagógicas y educativas, a través de las siguientes operaciones de pensamiento como modos de historicidad:

- invertir la relación de conocimiento, colocar en las mismas coordenadas de conocimiento a los pueblos afro e indoamericanos y, desde ahí, indagar sobre nuestras propias condiciones de humanización;
- metodológicamente, dialogar ante el conocimiento y la relación de otredad desde un nosotros;
- reconocer y construir otros vínculos entre pensamiento y lenguaje;
- reconocer las distintas formas de “habitar el mundo” y de otras concepciones de naturaleza humana y educabilidad: ser persona desde una memoria colectiva, “cómo volverse gente”;
- realizar procesos de (auto)etnografías y horizontalidades metodológicas.

Por medio de estas operaciones de pensamiento se da una construcción y reflexión sobre la subversión de los conocimientos desde una y otra epistemología; por ejemplo, desde conceptos tales como “trabajo de los santos”, “nuestro hermano venado”, “hermana piedrita”, “mal de ojo”, “norte indígena”, “toca hacer danza y peregrinación”, “Don Goyo”. Concepciones que se tornan en otras dimensiones en la configuración de conocimiento en sociedades amerindias contemporáneas. Así, los significados son diversos: trabajar la milpa, es decir, nuestra madre tierra, trabajar los santos (nuestros padres y madres, católicos y de tradición: “el costumbre”), o el trabajo de la comunidad (de sustento, también político-administrativo); asimismo, el supuesto, que en muchos casos es peyorativo, de concebir a las sociedades indígenas que están marcadas por un politeísmo —naturalista— y un “animismo”, o la definición de “nuestra madre tierra y la concepción de territorialidad”.

Hemos experimentado que estas concepciones constituyen otras formas de concebir el tiempo y el espacio, el cuerpo y la materialidad. Representan concepciones físicas, matemáticas, biológicas y políticas articuladas en prácticas de colectividad: en comunalidad y minga<sup>22</sup>, las cuales (más allá y a partir de las cosmovisiones indígenas

.....  
22 Véanse Escobar (2010) y Martínez-Luna (2014).

y afroamericanas) gestan procesos de conocimiento, otras epistemologías populares y étnicas, apelando en este caso a un México profundo.

A partir de “otras realidades”, desde otras epistemologías, desde otras maneras de habitar el mundo, es viable confrontar la percepción que de él hemos construido, por lo que es posible potenciar este saber crítico en la construcción de otras educaciones, otras pedagogías u otras racionalidades, de manera que se forman otras imágenes/imaginarios de las realidades sociales; por tanto, ese espacio de acción solicita replantearse críticamente las aproximaciones metodológicas y el potencial de sus herramientas para la formación de dispositivos que pongan en discusión analítica las representaciones e imágenes que se objetivan en el presente, a fin de reflexionar críticamente sobre los procesos que las configuraron.

Un elemento relevante en esta propuesta es el reconocimiento de las prácticas de inversión simbólica frente al colonialismo, en las cuales las formas de expresión indígena responden a la interlocución constante de la voz amerindia (Corona, 2010), de su búsqueda por la comunicación/interacción con los otros, unos otros que tienen sus modos y formas, de tal manera que un ejercicio de subversión ha consistido en la inversión simbólica y la alteración permanente de las concepciones para su persistencia y resistencia ante el propio colonialismo y dialogando con él para subvertirlo.

## Reflexiones finales. Utopías indias: otras (bio)políticas en la voluntad de ser sujetos de experiencia de lo vivo y lo viviente

*Sólo si nos esforzamos a iniciarnos en la filosofía indígena con una visión siempre holística (que abarca el funcionamiento de toda la sociedad) y una visión siempre detallista (que explora el sentido de cada elemento, de cada palabra en determinada situación social) podemos llegar a comprender, poco a poco, la forma indígena del ejercicio de la racionalidad [...], los valores sociales y las funciones de los conocimientos factuales implícitos en ella.*

**Gasché (2010, p. 25)**

Pensar la pedagogía como una construcción social cuyo ejercicio permita abrir horizontes de sentido a la tarea de la formación humana nos remite a situarnos en perspectiva y revisar las experiencias pedagógicas que han abierto rutas en América Latina, a partir de una acción contextualizada en los contornos sociales y políticos donde han emergido.

Considerar la pedagogía como en una metáfora de trama y urdimbre nos lleva a mirar el quehacer educativo de la sociedad en un tejido con los hilos del pensamiento humano que se han hilvanado a partir de pensar desde diversas aristas la realidad humana; las que han surgido, principalmente, a partir de las contingencias propias de una sociedad en conflicto y de dinámica constantes, y que no pueden obviarse cuando la realidad exige un cambio de dirección a fin de atisbar y concretar utopías posibles.

Es vital en este sentido contextualizar los hilos de la trama y del sentido a partir de las experiencias histórico-políticas que las han configurado; la trascendencia de los movimientos sociales indígenas en la emergencia de estas y, así, con la experiencia a cuestas, a partir de los hilos brevemente abordados, lograr que esta trama haga posible atrapar los sueños, las expectativas y los horizontes que ayuden a configurar un mundo de muchos mundos posibles. En palabras de Zibechi:

Las luchas de los movimientos y de las sociedades en movimiento pueden ser consideradas como una suerte de temblor que afecta a toda la sociedad, tanto a los dominados —que modifican su lugar en el mundo— como a las clases dominantes, sus instituciones y sus estados. Nada permanece en su lugar, todo se mueve, se adapta a la nueva situación. (Zibechi, 2007, p. 272)

La escuela en cuanto institución y espacio social es un lugar de disputa de concepciones de mundo; frente a los diseños globales, irrumpen las miradas que consideran que la diversidad es una condición humana y, por tanto, no puede ser el lugar para extender y homogeneizar una perspectiva sobre las prácticas humanas y las formas de entender el mundo; así, entonces, no puede seguir siendo un lugar para continuar con la reproducción de las concepciones de mundo que naturalizan la estratificación humana y la desigualdad social, a partir de prácticas de control y disciplina del cuerpo y del ejercicio intelectual.

La educación habrá de considerarse, entonces, un lugar de mediación de las experiencias y prácticas sociales que permitan generar miradas varias sobre el mundo cuestionadoras, críticas y que permitan la reflexión; es decir, convertirla en un espacio en el que la discriminación, la violencia de género y la asimetría social no sean invisibilizadas, sino el motivo para un imaginario radical y la construcción de horizontes posibles y deseables.

En función de la experiencia educativa que han vivido los pueblos originarios y afroamericanos, los cuales han valorado el potencial transformativo de la educación, los diversos actores y movimientos sociales pugnan por darle dirección al proceso educativo, de manera que sus concepciones, la racionalidad que les ha permitido ser y estar en el mundo sean parte del currículo, como contenido y experiencia de

aprendizaje; esto implica entrar en un proceso de reconocimiento del otro como portador de conocimientos, sueños y constructor de figuras de mundo.

Cerramos de manera apretada este capítulo debido al breve espacio disponible, haciendo hincapié en la investigación e intervención educativa y pedagógica que reconocemos: aquella que se caracteriza por ser dialógica, horizontal-participativa, crítica y socialmente relevante, la cual reconoce no solo la diversidad, sino la multiplicidad y las alteridades históricas de contextos, así como las geografías territoriales, políticas, corporales y sociales. De esta manera, atiende la necesidad de lo complejo y lo contradictorio, de las voces y los textos, de los intertextos producidos en la horizontalidad del trabajo de investigación. Por consiguiente, como señala Pierre Bourdieu (1997), “los conflictos epistemológicos son siempre, inseparablemente, conflictos políticos”. Además, en el desacuerdo se encuentra la posibilidad de lo político (Rancière, 2007).

En razón a lo anterior, en la apuesta formativa del diálogo crítico y decolonial reside la capacidad de configurar sujetos pedagógicos y en formación pedagógica, en la medida en que la acción pedagógica no implica “educar a los otros”, sino formarnos en caminar la palabra, para un buen vivir, en la construcción de otros textos y de contextos compartidos y autocríticos, junto con nosotros mismos. A través de las utopías indias nos encontramos frente al ejercicio de “la voluntad de ser sujetos y su actuar” (Zemelman, 1992; 2011), ya que estos pueblos rompen con la inercia de lo conocido, desplazando su marco a través de la apertura a otros lenguajes que constituyen racionalidades ampliadas que se plantean la necesidad de incorporar nuevas dimensiones del sujeto. Se trata, entonces, de una lucha social para “dejar de ser lo que ahora somos y así ser lo que debemos ser” (Villoro, 2011). Frase que señala la lucha política actual indígena zapatista. De ahí que el conocimiento resulta un proceso múltiple de apropiación y aprehensión de la realidad, cuyo carácter central se encuentra en la potencialidad de “dotar al sujeto de una capacidad para ubicarse en un momento histórico y poder reaccionar sobre sus circunstancias” (Zemelman, 1992; 2011).

En esta reactuación del sujeto sobre sus circunstancias mediante la transformación de los horizontes políticos retornamos con nuevas preguntas a estos necesarios caminos planteados en este trabajo: los horizontes de las utopías indias, en los que las movilizaciones indígenas de este siglo, como raíces y contornos de los territorios de las memorias, en cuanto espacios colectivos de alquimias entre silencios, palabras e inéditas formas de recordar, condensan el movimiento que transitan y remiten “a las ausencias no narradas, a la expresión pública de lo olvidado o acallado para buscar dar fundamento a lo que puede ser y se desea en términos de sus reivindicaciones y proyectos político” (Cerdeña, 2012, p. 157). Así, “la memoria de lo que no se cumplió” constituye la prefiguración de una condición contemporánea que señala horizontes de posibilidad, en los cuales,

la utopía india es un sueño del pasado inacabado hacia adelante; pasado que se vuelve refugio de los deseos prohibidos, reivindicación de la injusticia del presente, recuperación del proyecto social truncado, concreción de las aspiraciones sofocadas. En la reconquista de ese pasado para el futuro, que es utopía, se agita la conciencia que impulsa a los pueblos indios. (Barabas, 2002, p. 220)

Al reconquistar el pasado y expandir el presente como derecho a la existencia misma por los caminos del conocimiento se hacen mundos posibles. Al parecer, en esta reapropiación se encuentran el tiempo para contar, para narrarse a sí mismos como pueblos, en la capacidad del cultivo de “la forma misma en que cultivan la práctica de las utopías, y de las políticas emancipadoras.” (González-Casanova, 2011, p. 14).

## ■ COLOFÓN: BUEN VIVIR/PLURALISMO EPISTÉMICO/POSDESARROLLO COMO RETOS EPISTÉMICOS PARA DESCOLONIZAR LA EDUCACIÓN

*En primer lugar, el vivir bien es como el principio esperanza.*

*Nuevamente se abre un horizonte utópico [...].*

*El vivir bien es el supuesto transversal de la transición pluralista.*

*Es la motivación primordial de las transformaciones pluralistas del Estado y la sociedad. Exige la conformación de epistemologías de la vida, que desplieguen saberes y conocimientos vitales, que valoricen la vida, los ciclos vitales, la reproducción de la vida. La transición es hacia el potenciamiento de la vida en contra de estructuras y relaciones de poder que extraen la energía de las formas de vida y la conducen a la muerte.*

**(Prada, 2012)**

Es indispensable concebir los proyectos que genera el campo fértil del buen vivir/ vivir bien como un acontecimiento político que irrumpe a partir de conceptualizaciones y principios filosófico-políticos, de matrices de pensamiento que generan la articulación dinámica de “ensamblajes ontológicos alternos” (Loera, 2015, p. 4), los cuales, a su vez, producen una serie de grietas en las formas de pensamiento moderno.

El buen vivir como campo, a partir de los principios de potencia (voluntad), de horizonte utópico, de transversalidad de “la transición pluralista”, en condición y sentido epistémico, es un ejercicio posible para el “despliegue de saberes y conocimientos trascendentes”. Por lo que buen vivir como contorno epistémico y perspectiva conduce “no solo a potencialidad utópica”, sino a procesos de resistencia creativa, de producción de nuevos sentidos. Si algo produce el buen vivir y sus acciones frente a las políticas homogeinizantes es que cuestiona su núcleo duro de acción, su condición de interpelación como gran proyecto civilizatorio de la modernidad, basado en dos pilares centrales: “desarrollo y progreso”; en este sentido, se trazó el esbozo de ciertas discusiones entre el posdesarrollo y el campo del buen vivir. Por razones de espacio no fue posible incluir la discusión fundamental en torno a la articulación ontológica a partir del ámbito de la construcción de opciones de futuro, a las concepciones civilizatorias y a los sentidos de otras historias/de otras memorias, en el ejercicio de (bio)políticas alter-nativas.

De tal suerte que apuntamos horizontes de cierre y apertura al interrogarnos sobre el vínculo educativo y la acción de otras vías, otras rutas pedagógicas, en las que el buen vivir como perspectiva ontoepistémica indígena nos permite repensar el espacio de la insumisión de memorias y de utopías posibles como ejercicios descolonizadores (el título de este trabajo). Compartimos, así, de nuevo junto con Raúl Prada, las preguntas: “¿Por qué dedicarnos a la epistemología? ¿Por qué tratar la relación entre epistemología y descolonización?” (2013); ciertas aperturas se señalan al intentar argumentar de manera reflexiva:

Interpretando a la episteme como suelo de donde emergen los procesos conformadores de saberes. Entonces la episteme viene a ser condición de posibilidad histórica de los conocimientos y saberes. En relación a la segunda pregunta, dijimos que la construcción de un pensamiento propio, un pensamiento emancipatorio, un pensamiento crítico del poder y de la colonialidad, requiere desplazamientos y rupturas epistemológicas radicales. En este sentido, la crítica a la episteme moderna y la transición a una episteme de-colonial y pluralista en un nuevo horizonte civilizatorio son tareas indispensables. (2013, p. 94)

La función formativa de todo proceso educativo nos conduce a una discusión de los horizontes y las prácticas de conocimiento, así como de los sentidos sociales y políticos de estos, de ahí la pertinencia del buen vivir, las críticas producidas por las vertientes del posdesarrollo y sus intersecciones, junto con el reconocimiento de las acciones en los espacios producidos entre los márgenes del reconocimiento de las

dimensiones epistémicas de diversas matrices de pensamiento de nuestros pueblos. De esta forma se construyen los lugares de disputa en los contornos, en las fronteras y en la posibilidad de gestar la emergencia de otras posibilidades sociales de existencia. Así, entonces, para afrontar los *Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación –territorios de esperanza–* (Medina, 2019-2022), requerimos de la potenciación de los campos del buen vivir, en la comprensión sentipensante de los complejos caminos de conocimiento en las filosofías, las epistemes, las memorias y las utopías de las sociedades indígenas contemporáneas. Es a partir del reconocimiento de estas sabidurías que es posible gestar el camino, las rutas, los mapeos y las geografías con el propósito de construir otras maneras de conocer, de investigar, de educar formando desde otras pedagogías que parten de las faenas, los caminos y las rutas comunales en la gestación de procesos de nuevas semillas y posibilidades.

## ■ REFERENCIAS

- Acosta, A. (2010). El buen vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la constitución de Montecristi (Friedrich-Ebert-Stiftung, Policy Paper 9). Recuperado de [https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen\\_vivir/Buen\\_vivir\\_posdesarrollo\\_A.\\_Acosta.pdf](https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen_vivir/Buen_vivir_posdesarrollo_A._Acosta.pdf)
- Álvarez-Uria, F y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: Ed.
- Barabas, A. (2002). *Utopías indias: movimientos religiosos en México*. México: Plaza y Valdés.
- Baronnet, B. (2010). La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas. *Decisio*, 30, 39-43.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya-Yala.
- Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1997). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento*. España: Paidós.
- Cerda, A. (2012). Reclamos de las memorias y usos de los márgenes: movimientos indígenas en América Latina. *Política y Cultura*, 37, 135-157.
- Certeau, M. de. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de Hacer*. México: UIA-Iteso.
- Dinerstein, A. C. (2016). Organizando la esperanza: utopías concretas pluriversales contra y más allá de la forma valor. *Educação & Sociedade*, 37(135), 351-369.
- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En D. Mato. (Coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17-31). Caracas, Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela. Recuperado de <https://www.flacsoandes.edu.ec/agora/el-postdesarrollo-como-concepto-y-practica-social?c=1486&%3Bamp%3Bdebate=1164>
- Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Programa Democracia y Transformación Global. Lima: Facultad de Ciencias Sociales-Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Escobar, A. (2011). ¿Pachamámicos versus modernos? *Tabula Rasa*, 15, 265-273.
- Foucault, M. (1978). *Genealogía del racismo*. La Plata, Argentina: Altamira.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gasché, J. (2010). ¿Qué son “saberes” o “conocimientos” indígenas y qué hay que entender por diálogo? En C. Pérez y J. Á. Echeverri (Eds.), *Memorias del Primer encuentro Amazónico de experiencias de diálogo de saberes* (pp. 17-31). Leticia, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Sede Amazonía.
- Giroux, H. (2003). *Teoría crítica y racionalidad en la educación ciudadana. Teorías de la resistencia*. México: Siglo XXI.
- González Casanova, P. (2011). Prologo. En B. Baronnet, M. Mora Bayo y R. Stahler-Sholk (Coords.), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 13-16), México: UAM-Xochimilco/CIESAS/UNACH

- Gudynas, E. (2014). El postdesarrollo como crítica y el buen vivir como alternativa. En G. C. Delgado Ramos (Coord.), *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (pp. 61-93), México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170503034423/pdf\\_1508.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170503034423/pdf_1508.pdf)
- Huanacuni, F. (2010). *Buen vivir/vivir bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: Ediciones de La Piqueta.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Loera, J. J. (2015). La construcción de los buenos vivires; entre los márgenes y tensiones ontológicas. *Polis*, 40. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/10654>
- Maldonado, N. (2007). Sobre la decolonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Ecuador: Universidad Central/IESCO-UC, Pontificia Universidad Javeriana/Pensar.
- Maldonado, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 9, 61-72.
- Martínez-Luna, J. (2014). *Diario comunal 175: hagamos educación ahora y siempre*. Recuperado de <http://jaimemartinezluna.blogspot.mx/2014/05/diario-comunal-175-hagamos-educacion.htm>
- Medina, P. (2007). *Identidad y conocimiento. Territorios de la memoria: Experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa*. México: Plaza y Valdés-UPN-CONACYT.
- Medina, P. (2014). *Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores* (Proyecto de investigación, área académica 5). México: UPN.
- Medina, P. (Coord.) (2015a). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Juan Pablos.

- Medina, P. (2015b). Otras maneras de investigar en salud y educación interculturales ante proyectos autonómicos como bio/políticas alternativas. Opciones decoloniales y estudios culturales latinoamericanos. En P. Medina (Coord.), *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturales activas* (pp. 299-334). México: Facultad de Humanidades-Universidad Autónoma de Chiapas, Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Universidad Pedagógica Nacional, 1450 Ediciones.
- Medina, P. (2016a). *Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural* (Proyecto de investigación en proceso, área académica 5). México: UPN.
- Medina, P. (2016b). Alternativas pedagógicas insuportadas ante el capitalismo cognitivo. Luchas por el "topos" de la utopía. En J. F. Aguilar Soto (Comp.), *Memorias del tercer encuentro: experiencias educativas y prácticas pedagógicas en el contexto Universitario* (pp. 22-44). Bogotá, Colombia: Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas, Universidad Distrital.
- Medina, P. y Baronnet, B. (2014). Estudios culturales, retos y aportes en el campo de la investigación pedagógica intercultural y crítica. Metodologías horizontales. *Congreso Internacional "Epistemologías y Metodologías de la investigación en educación"* (pp. 15). México: Afirse, UNAM, IISUE.
- Medina, P. y Costa Maciel, L. da. (2016). Infancia y de/colonialidad: autorías demandas infantiles como subversiones epistémicas. *Educ. Foco, Juiz de Fora*, 21(2), 295-332.
- Millán, M. (2013). Crisis civilizatoria, movimientos sociales y prefiguraciones de una modernidad no capitalista. *Acta Sociológica*, 62, 45-76.
- Narodowski, M. (1994). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Ortiz, J. (2013). *El proceso político-educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC): construir pedagogía en la lucha por la historia, autonomía y el territorio* (tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Prada, R. (2012). *Horizontes del vivir bien*. Recuperado de [http://www.praxisenamericalatina.org/4-12/horizontes.html#\\_ftn2](http://www.praxisenamericalatina.org/4-12/horizontes.html#_ftn2)

- Prada, R. (2013). *Epistemología, pluralismo y descolonización*. Recuperado de <http://www.rebellion.org/docs/167277.pdf>
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo xx*. Buenos Aires: Ariel.s
- Quijano, A. (1993). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Lima.
- Rancière, J. (2007). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Simmons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (Eds.) (2011). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Tortosa, J. M. (2009). *Sumak Kawsay, Suma Qamaña, buen vivir*. España: Fundación Carolina, Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz, Universidad de Alicante.
- Restrepo, E. (2003). Entre arácnidas deidades y leones africanos. Contribución al debate de un enfoque afroamericanista en Colombia. *Tabula Rasa*, 1, 87-123.
- Santos, B. de Souza. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Bogotá: Trotta.
- Santos, B. de Souza (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Coediciones Siglo XXI-Clacso.
- Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina*. México: Universidad de Guadalajara, Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales. Recuperado de [http://calas.lat/sites/default/files/svampa\\_neoextractivismo.pdf](http://calas.lat/sites/default/files/svampa_neoextractivismo.pdf)
- Villoro, L. (Ed.) (1999). *El conocimiento. Enciclopedia iberoamericana de filosofía*. España: Trotta.
- Villoro, L. (2011). Intercambio epistolar sobre ética y política. Una lección y una esperanza. *La Jornada*, Carta N.º 2.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, Á. García Linera y W. Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Buenos Aires: Signo.

- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgenencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Zemelman, M. H. (1992). *Los horizontes de la razón. II: Historia y necesidad de la utopía*. Barcelona: Anthopos.
- Zemelman, M. H. (2007). *Ángel de la Historia. Determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthopos.
- Zemelman, M. H. (2011) *Los horizontes de la razón. III: El orden del movimiento*. Barcelona: Anthopos.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones*. Perú: América Latina en Movimiento, Programa Democracia y Transformación Global, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales



# Capítulo 5

---

## APLICACIÓN DEL CONTROL DE CONVENCIONALIDAD EN RELACIÓN CON EL PRINCIPIO DE REPARACIÓN INTEGRAL

*Erick Israel Ariza Roncancio\**

*Luz Marina Romero Romero\*\**

*Claudia Patricia Roa Piedrahita\*\**

\* Doctor en Educación, Universidad Norbert Wiener, Lima, Perú. Rector del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

\* Magíster En Educación, Universidad Norbert Wiene, Lima, Perú. Coordinadora académica, Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño

\*\*\* Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Coordinadora de Prácticas, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Facultad de Educación, Fundación Universitaria del Área Andina.

## RESUMEN

El presente capítulo expone una experiencia de investigación pedagógica realizada por las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina, a partir la propuesta educativa del Liceo Femenino de Cundinamarca “Mercedes Nariño”, la cual se enfoca en el restablecimiento de los derechos de los niños y de las niñas, hijos de las madres víctimas del conflicto armado y las estudiantes del programa Días y noches de amor y paz siempre.

**Palabras claves:** educación, vivir/convivir, bienEstar.

*Educación para vivir/convivir en paz y libertad para habitar dignamente el presente que habitamos.*

Erick Ariza Roncancio

## FIGURA 1.



A partir de la propuesta educativa del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, enfocada en el restablecimiento de los derechos de los niños y de las niñas, hijos de las madres víctimas del conflicto armado y las estudiantes del programa de Días y noches de amor y pazsiempre, y centrada en la educación como el alma y la voluntad de progresar, cumplir los sueños, proteger el cerebro y cambiar la vida de los niños, jóvenes y adultos, se brindan las herramientas que exigen estos para triunfar, así como se busca garantizar una coexistencia próspera, equitativa, libre, feliz y en paz, en otras palabras, en *bienEstar*. A fin de conseguir este objetivo es preciso generar una revolución de la educación, desde sus procesos de aprendizaje y enseñanza, que sean la esencia, el sentido y el ser de este espacio relacional de entrecruzamiento del lenguaje y las emociones.

Las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina realizan su propuesta de intervención pedagógica con los niños, las niñas y las mujeres de acuerdo con esta y se contemplan las dinámicas con las que se han dado los procesos de desarrollo de la sociedad moderna, desde los espacios político, social, económico y, por supuesto, en el campo educativo.

Por tanto, el paradigma educativo se encuentra en un proceso de cambio que obliga a todos los actores de la sociedad a pensar la educación, construir y vivir la escuela de una manera más plena, creativa y equitativa, lo cual nos convoca a replantear el concepto mismo de escuela desde perspectivas diferentes y de tal manera que permita a los niños y a los docentes en formación encontrar en la educación las soluciones necesarias para su desarrollo. Esto no solo con respecto a los contenidos escolares, sino en relación con la creación de escenarios y oportunidades de aprendizaje con miras a activar cotidianamente la inteligencia y estrechar así los lazos entre razón y emoción, lo que posibilite la construcción de su propio ser y el reconocimiento y la aceptación de su lugar en el mundo.

Ahora bien, el docente en formación como agente transformador de realidades sociales tiene el compromiso de incorporar, en sus prácticas pedagógicas, nuevas didácticas que le permitan reconocer los nuevos contextos educativos, así como mejorar sus procesos y sus actos de enseñanza; a su vez, debe estar en capacidad de asumir los retos que a diario le impone la sociedad del conocimiento con la tecnología, articular e implementar en sus acciones académicas la investigación educativa como estrategia para el desarrollo de competencias, conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes para vivir y convivir, fundamentales en la formación integral de los niños y las niñas de la época actual. Tener escenarios educativos en diferentes contextos produce de manera permanente transformaciones, las cuales deben generar reflexiones que motiven e incentiven a docentes y estudiantes a propiciar comunidades de indagación que fortalezcan los procesos de investigación en la escuela.

Las experiencias cotidianas deben sistematizarse a fin de contemplarse como punto de referencia a la hora de hacer la autoevaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de propiciar un pensamiento crítico que permita reflexionar y reformular los procesos que enmarcan la enseñanza y el aprendizaje que nos lleven a la reconstrucción de nuevas prácticas pedagógicas, las cuales respondan a las necesidades presentes, de manera que entren allí en juego la teoría y la realidad educativa y estas tengan en cuenta el contexto educativo y las necesidades de quienes habitan los espacios de las aulas para conversar y construir, más que una política estatal, un verdadero proyecto para sembrar vidas y reforestar corazones. Es un orgullo coparticipar de esta noble misión, con la certeza de que la educación tiene el poder no solo de cambiar la vida de las personas, sino la de transformar algo mucho más grande: la sociedad.

El proyecto aplicado del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño tiene como desafío cerrar la brecha de inequidad dentro de los cuales está formar seres humanos que se conozcan y respeten a sí mismo, y a los otros como legítimos otros en la convivencia, quienes asuman y valoren su identidad, reflexionen y se responsabilicen éticamente de sus propios actos, tengan la capacidad de reconocer sus debilidades y fortalezas, tengan confianza y convicción en sus capacidades, sean concluyentes y persistentes, reconozcan como legítimos iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos, que sus relaciones con personas y culturas sean empáticas cognitiva y emocionalmente, sepan trabajar en equipo y tengan capacidad de liderazgo, tengan apertura y flexibilidad en la solución de conflictos, favoreciendo el diálogo, la razón y la negociación justa y consensuada, cuiden de su salud física, mental y espiritual, tengan el poder de tomar decisiones racionales y solidarias que les permitan adaptarse con habilidad y validez a los cambios de su entorno y sean capaces de delinear y llevar a la práctica un plan con miras a construir una vida plena y digna para habitar este presente.

Seres humanos que se ubiquen y procedan en consecuencia con sus propios valores, actuando éticamente y conviviendo con su entorno natural y social de modo armónico, conozcan, comprendan y respeten la ley, el Estado social de derecho, la ciudadanía, la democracia y los derechos humanos, y sean amplios conocedores y promotores del enfoque diferencial (igualdad de género, condición socioeconómica, discapacidad, la diversidad étnica, cultural, política, religiosa y lingüística del país y del mundo); en fin, que se apropien de las historias que nos conectan, nos dan identidad y pertenencia a un territorio.

Desde esa mirada y comprometidas con la propuesta institucional, nuestras estudiantes centran el desarrollo de su ejercicio pedagógico en actividades dirigidas a los niños, las niñas y las mujeres, mediadas por el juego y la afectividad “amor” plantean

que el ser humano se desarrolla como un elemento integrado a la sociedad, al participar en esta de manera activa. Además, es esta sociedad la que dictará las normas, las actitudes y los valores que guiarán el desarrollo afectivo de la persona y las pautas de su aprendizaje. Razón por la cual podemos afirmar que entre ser humano y sociedad lo que se produce es una interrelación y una relación mutua en la que las acciones del individuo influirán en la sociedad y viceversa.

Dentro de la metodología propuesta por los estudiantes se encuentra reconocer que el ser humano tiene la necesidad de crear conexiones con las personas que lo rodean: desde los más pequeños que necesitan del adulto para su propia supervivencia hasta los mayores que crean vínculos afectivos con los más cercanos, de modo que llegan a crear un núcleo familiar y social. Por esto proponen que, desde la institución educativa, se creen estas conexiones entre las personas, con el fin de formar ciudadanos seguros y con confianza en sí mismos, de manera que sean capaces de fijar y alcanzar objetivos y logros personales que les permitan subsistir en un mundo cada vez más globalizado.

Se reconoce también que el niño alcanza su integridad biológica senso-motora, emocional e intelectual cuando vive en total aceptación y confianza, de modo que crece como un ser amoroso, física, emocional e intelectualmente, en conciencia operacional de su corporalidad y adquiere su conciencia de sí y su conciencia social. Así, el niño crece en conciencia operacional de su corporalidad cuando crece en una dinámica de amor y juego, en un primer momento con la madre y el padre, dentro de un clima de confianza, no de competencia, de autoaceptación y autorrespeto, lo que le posibilita su propia aceptación y la aceptación de los otros en la coexistencia que constituye el dominio de las relaciones sociales que forman parte de la vida social.

La afectividad amor y el juego, como lo menciona Del Pozo (1981),

para favorecer el desarrollo afectivo-emocional, conviene que el niño trabaje en grupo y se relacione con sus iguales, de este modo el afecto entre los miembros del grupo irá creciendo y sucederán diferentes emociones durante el tiempo que pasen juntos.

Son modos esenciales del vivir humano, considerados elementos básicos constituyentes en la historia evolutiva de nuestro origen. El amor, como la emoción que hace que el otro surja como un legítimo otro en coexistencia con uno, va con la ternura y la sensualidad; el juego como un modo de vivir en el presente, favoreciendo la apertura sensorial, con plasticidad conductual y con gozo del existir, del hallarse, del estar.

FIGURA 2.



La afectividad amor y el juego son maneras de vivir, modos de relación, dominios de espacios y acciones relacionales, aspectos básicos del vivir y el convivir de la vida humana desde la infancia hasta la adultez. Desafortunadamente, con la aparición de la cultura patriarcal en detrimento de la cultura matríztica se interfiere el juego y el amor como modo legítimo de la confianza en el vivir humano y aparece la negación del uno por el otro, la competencia y la lucha por el territorio y la sobrevivencia. Hoy nos convocamos a apostar por el desafío de la recuperación del entrelazamiento espontáneo del amor y el juego como elementos básicos de un modo normal de vivir humano. Desde la escuela se impone la gran tarea de hacer posible que los niños crezcan mientras desarrollan el fundamento de su conciencia de sí y su conciencia social, desde su propia estructura psíquica, soportada en el respeto por sí mismos y por el otro en un mundo cambiante. Esto de manera que evite a los niños buscar fuera de sí su propia realización humana, en el ámbito de las cosas y las apariencias, elementos externos que enajenan sus vidas, impiden y deslegitiman su propio ser, y lo reducen así a una irrealidad existencial, de modo que degradan su vida en la apariencia ficticia y la enajenación; pensemos el vivir en el amor y el juego, inmersos en la sensualidad y la ternura como dimensiones de la existencia humana para habitar dignamente esté presente en *bienEstar*.

Desde sus inicios, el juego ha estado presente en la historia de la humanidad y ha desempeñado un papel importante en el proceso de la interacción y la socialización de

las personas, en especial de los niños y las niñas, pues en el juego ellos y ellas construyen, imaginan, comparten, sueñan y proyectan para el futuro. El juego es un encuentro consigo mismo y con los otros; es el medio por el cual se descubre su personalidad, manifiestan sus sentimientos, sus emociones, su esencia, su existir y es un tiempo que el ser humano dedica para sí mismo, a soñar y a dar un espacio a su imaginación. Permite desarrollar la espontaneidad y la creatividad, es un espacio que les posibilita descubrir sus habilidades, destrezas y debilidades, así como sus gustos, sueños y hasta temores, miedos y situaciones poco agradables. En este sentido, a aprender a conocerse y desarrollar todo su potencial de manera integral.

Virginia Romero y Montse Gómez (2010) definen al juego como una,

actividad necesaria para los seres humanos teniendo suma importancia en la esfera social, puesto que permite ensayar ciertas conductas sociales; siendo, a su vez, una herramienta útil para adquirir y desarrollar capacidades intelectuales, motoras o afectivas. Todo ello se debe realizar de forma gustosa y placentera, sin sentir obligación de ningún tipo y con el tiempo y el espacio necesarios.

El juego entonces es para nuestros estudiantes de práctica una herramienta importante y útil para adquirir y desarrollar capacidades intelectuales, motoras o afectivas que no busca transmitir un cúmulo de información, sino habilidades para la vida, por las que se aprenda divirtiéndose, desde el colectivo, el estar con otros, haciendo, desde el diálogo de saberes y de culturas, se aprenda desde el sentir y el pensar.

En el marco del juego los niños y las niñas exploran y conocen el mundo que los rodea, pero esa lectura del mundo solo es posible a través de los sentidos, pues cada uno, de acuerdo con su experiencia y percepción, utiliza la audición, el tacto, el olfato, la visión y el gusto para explorar y relacionarse con el mundo que nos rodea. Son estos sentidos los que nos permiten recibir información. A través de los sentidos los niños y las niñas pueden comprender mejor las cosas y las experiencias sensoriales les ayudan a identificar olores, distinguir sabores, reconocer sonidos, diferenciar colores, conocer texturas, exponer sentimientos y emociones, pero además provocan oportunidades valiosas de aprendizaje.

Como soporte teórico-conceptual para el desarrollo de las intervenciones las estudiantes de práctica toman los referentes que el Liceo les facilita, tales como el concepto del juego.

TABLA 1.

Teoría		funciones del juego
<b>Sigmund Freud psicoanalítica</b>	El juego es un lenguaje del inconsciente	Primero consideró que era un espacio de libertad y satisfacción de impulsos instintivos de carácter erótico. Pero más adelante relacionó el juego con el gran conflicto entre el instinto de vida y de muerte, relacionándolo con las tendencias agresivas en algunos juegos.
<b>Donald Winnicot</b>	Psicoanalítica	La elección y el desarrollo del juego se realiza a partir del apego del niño a ciertas figuras y objetos, objetos transicionales. Sobre estos objetos proyecta representaciones mentales, a fin de conciliar la realidad con el mundo interno.
<b>Jean Piaget</b>	Cognitivo	El juego es una función cognitiva centrada en la permanente búsqueda manipulativa y exploratoria. A través del juego el niño puede practicar y asimilar situaciones de la realidad, es la función simbólica.
<b>Lev Vygotsky</b>	Sociocultural	A través del juego el niño construye su aprendizaje y la propia realidad social y cultural. En el juego se impulsa el desarrollo mental del niño, de modo que es el juego el “área de desarrollo próximo” en el que necesita de los otros para desarrollarla.
<b>Jerome Bruner</b>	Cognoscitiva	El juego es una actividad comunicativa entre iguales que permite reestructurar continuamente sus conocimientos. Los juegos de manipulación de instrumentos tienen más potencialidad cognitiva que la instrucción o la observación. Además, facilitan las destrezas motrices y la transferencia de habilidades, como, por ejemplo, la resolución de problemas.

Fuente: elaboración propia con base en Redondo (2008, pp. 3-5).

Si bien es importante reconocer que el niño a través del juego desarrolla habilidades cognitivas, motoras, sociales y de lenguaje, según Mora (2012), los mecanismos cerebrales de la curiosidad se ponen en funcionamiento a los pocos meses de nacer. El juego en el niño se produce utilizando esos mecanismos de la curiosidad que están conjuntados con la emoción, la recompensa y el placer. Así, por medio del juego el niño realiza casi todos los aprendizajes posibles.

Además, con el juego se producen las emociones. Es en este momento cuando el niño puede experimentar abiertamente sus emociones y aprende a controlarlas. Razón por la cual el juego debe de ser libre pero controlado y, cuando sea necesario, el adulto tiene que brindar herramientas a fin de que el niño pueda conseguir estrategias dirigidas al control emocional.

Para el ejercicio pedagógico de nuestras estudiantes en el Liceo y de acuerdo con los lineamientos institucionales, se establece el juego como un medio que aporta a

la educación y a la crianza de niños y niñas, porque al jugar aprenden a encontrarse con los demás, a manejar y a resolver conflictos, a identificar pautas de conducta social tales como la participación, la aceptación del otro, el diálogo y la inclusión, en fin, aprenden a convivir. Con el juego se puede desarrollar en los niños y las niñas valores, principios y habilidades, incluso la capacidad de superar la frustración comprende las relaciones recíprocas o las formas de actividad conjunta que establecen las niñas y los niños consigo mismos, con los demás, con los entornos naturales, físicos, sociales y naturales en los que ocurre su desarrollo.

Los niños y las niñas que pertenecen al proyecto han sido de alguna manera tocados por la infamia del conflicto, han tenido que vivir el desarraigo (rechazo social), la pérdida de sus costumbres ancestrales y se han acoplado a una diversidad de acciones adultas y fuera de contexto que no les permiten gozar de la emoción del juego, del amor y la vida plenamente, tal como lo menciona la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (2011):

Colombia ratificó en 1991 la Convención sobre los Derechos del Niño; sin embargo, sólo hasta el año 2006 se expidió un nuevo Código de Infancia y Adolescencia que adecúa la legislación a los compromisos internacionales. Este marco jurídico que pretende establecer condiciones para el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes, se enfrenta a un entorno institucional con una larga tradición caracterizada por el asistencialismo y basada en el llamado paradigma de la situación irregular.

Los actores le deben dar prevalencia a la aplicación de este principio de protección integral, el cual se constituye en torno a cuatro ejes fundamentales: el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos; la garantía, que se relaciona con la generación de condiciones favorables que permitan el ejercicio integral de los derechos por parte de toda la población infantil y adolescente; la prevención de las amenazas, que se proyecta hacia aquellos niños, niñas y adolescentes que están en riesgo de vulneración de derechos y, por último, el restablecimiento inmediato de derechos vulnerados, en los que el Estado tiene la responsabilidad de intervenir con celeridad a fin de garantizar la superación de situaciones de vulneración; la prevalencia de derechos, que tiene su sustento en el artículo 44 de la Constitución Política y consiste en darle un lugar preferente a los derechos fundamentales de los niños y niñas, en los casos en los que estos entren en conflicto con los de otros ciudadanos y ciudadanas; la corresponsabilidad, la cual incorpora un nuevo enfoque del papel del Estado como garante principal de esos derechos, obligación que no puede ser de carácter subsidiario y que comprende acciones de atención, cuidado y protección de forma concurrente con los demás actores sociales. Los ajustes jurídicos eran necesarios, mas no son

suficientes frente a la crítica situación de la población colombiana menor de dieciocho años, por lo que este cambio normativo es solo una etapa del camino que el país debe recorrer para cumplir con los compromisos en materia de garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Resulta entonces prioritario dinamizar y transformar el andamiaje institucional del Estado y las culturas organizacionales de las instituciones que tienen competencia en la garantía integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, con el fin de avanzar en los mandatos que establece el nuevo código.

En atención a esa necesidad, el Liceo abre también un espacio guiado por las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía infantil que le permite a los niños y las niñas usar el arte, el juego y la cultura como herramientas que propenden a la reparación simbólica y, al mismo tiempo, potenciar la construcción y reconstrucción de sus realidades, así como hacer memoria de su pasado reciente y, de esta manera, comprender que el amor, la ternura y el perdón son realidades posibles en el sentido familiar, social y cultural, con lo cual exploran el medio, construyen diversos conocimientos y mundos fantásticos que les permiten la diferenciación de los espacios imaginarios, naturales reales y los construidos por el ser humano-adulto. Asimismo, con la creatividad y curiosidad, por medio de la experimentación del juego, el niño conoce, maneja y respeta las reglas y principios que va interiorizando y pone luego en práctica en la casa, en el colegio y más adelante en su trabajo. Serán seres humanos creativos con sentido de lo estético y sensibilidad por la cultura, las artes, la conservación y el respeto por el medio ambiente, con auténtico sentido de actor social participante, éticamente responsable en la vida pública y los asuntos de todos, coadyuvando al adelanto sustentable de su comunidad, su pueblo, su región, su país y el mundo.

En otras palabras, parafraseando a Maturana, el reto que nos convoca como educadores es educar a fin de sentir pensar, es decir, educar para la felicidad desde la vivencia del amor y la sabiduría con un alto sentido de la justicia y la solidaridad por el otro como un igual a mí.

Otro grupo de nuestras estudiantes participó del proyecto pedagógico que se implementa con Días y noches de amor y pazsiempre, el cual atiende, desde la modalidad semipresencial, la construcción colectiva de una serie de materiales pedagógicos: “Sentir y pensar para vivir/convivir”. Está dirigido a aquellas personas que han retomado su proceso de formación en el contexto educacional de jóvenes, adultos prematuros y adultos, sobrevivientes del conflicto armado, entre otras. El programa abre la posibilidad de transformar cognitiva, procedimental y actitudinalmente a todas y cada de las personas que, sin importar su edad o condición particular, participan en él con un amplio enfoque diferencial; de esta manera, los conocimientos, las experiencias y las prácticas se incrustan en la cotidianidad que se vive dentro y fuera de las aulas, en el mundo de la productividad y el trabajo.

“Sentir y pensar para vivir/convivir” se constituye en una herramienta pedagógica y didáctica, a fin de posibilitar ambientes de aprendizaje inundados de significación y de vivencias que fortalezcan el aprender a trabajar de forma colaborativa en interacción con los otros y el aprender a vivir para convivir, lo que posibilite el aprender a conocer, pensar y comprender la realidad, construir conocimiento desde el desarrollo y la apropiación de las estructuras mentales necesarias para afrontar con éxito los nuevos desafíos de la naturaleza, la sociedad, la cultura y la tecnología, a fin de vivir dignamente este presente.

Para nuestras estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil, la educación de adultos busca la sustitución de actitudes negativas por otras positivas con miras al desarrollo equilibrado, armónico e integrado de las personas. Así, pues, la formación del adulto se configura como una pedagogía antropológica y psicológica que tiene por objeto la vida física, intelectual, afectiva, espiritual y social a lo largo de las edades del adulto.

La educación de adultos también interviene en aquello que es social en cada individuo. En este sentido, se dirige a aquellos adultos que buscan adquirir aptitudes y conocimientos vinculados con la acción comunitaria. Se pretende preparar para lo social al orientarlo en su proceso de adaptación o para la intervención que le permitirá relacionarse y participar crítica, consciente y constructivamente en el mundo de los valores, en las actividades y las responsabilidades que le corresponden en cuanto adulto. La educación de adultos, por tanto, extiende aquí su acción a todo el grupo o comunidad en la que viven los individuos.

La educación de adultos ofrece la posibilidad de realizar los estudios que en cada contexto se consideren básicos para las personas que en su momento no tuvieron la oportunidad de realizarlos. Estos estudios suelen complementarse con experiencias formativas de tipo cultural.

Esta acción también pretende habilitar al adulto al brindarle los medios que necesite para que pueda acceder a niveles superiores del mismo sistema. Desde una perspectiva más amplia que la meramente laboral, en esta función se contempla también la posibilidad de adaptarse a toda suerte de cambios producidos por la sociedad en su desarrollo. El adulto ha de poder, cuando en el transcurso de su vida lo crea oportuno, dedicarse en jornada completa o parcial a su propia formación profesional, cultural, social y personal, entre otras.

Dentro del contexto de la educación permanente, la educación de adultos tiene una muy concreta dimensión de educación para el ocio. De hecho, un gran número de actividades de formación intelectual, artística, etc., tienen lugar en nuestro tiempo libre. Por esta razón, se insiste en la necesidad de poner a disposición de cada uno los medios que sean necesarios para el desarrollo y el enriquecimiento.

## LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL NUEVO CONTEXTO

FIGURA 3.



Uno de los aspectos sustantivos de las sociedades democráticas, por haberse convertido en factor de legitimación social, es la extensión de la escolarización básica pública, obligatoria y gratuita a todos los miembros de la comunidad, independientemente de su condición social, su raza, religión o género.

Al asumir, al menos retóricamente, los presupuestos de la filosofía de la Ilustración, las formaciones sociales democráticas y, con mayor énfasis aquellas gobernadas por ideas socialdemócratas, han considerado la escuela obligatoria y gratuita como un servicio público fundamental, puesto que la formación de todos los ciudadanos en una misma institución y con un currículo comprensivo era el requisito imprescindible para garantizar una mínima igualdad de oportunidades que legitime la “inevitable” —aunque con frecuencia escandalosa desigual— distribución de los recursos económicos y culturales.

Sin embargo, a pesar de la influencia satisfactoria de la escolarización en la formación de la mayoría de los ciudadanos, numerosas investigaciones e informes han puesto de manifiesto que las adquisiciones y desarrollos que provoca la escuela están profundamente relacionados con factores socioculturales que determinan la desigual distribución económica de la población, de tal manera que el factor que explica con mayor claridad las diferencias en el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes lo configuran las desigualdades socioculturales del contexto familiar.

Por otra parte, como afirman, entre otros, Varela (1991), Illich (1974) o Foucault (1982), la escolarización obligatoria de la población ha traído otras consecuencias, deseadas o no, dignas de ser estudiadas para comprender los efectos reales de la institución escolar. Con lamentable frecuencia la vida en la institución escolar ha estado presidida por la uniformidad, el predominio de la disciplina formal, la autoridad arbitraria, la imposición de una cultura homogénea, eurocéntrica y abstracta, la proliferación de rituales de conocimientos fragmentados, incluso memorísticos, sin sentido y distanciados de los problemas reales, lo cual, lógicamente, ha provocado aburrimiento, desidia y hasta fobia a la escuela y al aprendizaje.

La importancia del ausentismo, el abandono y el fracaso escolar, así como la conciencia generalizada de la ineficacia de la escuela como promotora de aprendizajes duraderos, significativos y relevantes para el desarrollo autónomo de los ciudadanos, ha generado constantes y meritorias iniciativas públicas y privadas de cambio y reforma de la escuela y del sistema educativo, en la búsqueda de la perdida y deseada relevancia, de manera que se ha dado lugar a propuestas bien diferenciadas de política educativa general y de experiencias concretas de innovación educativa.

Ahora bien, en las últimas décadas del siglo xx, las propuestas e iniciativas de reformas del sistema escolar no se encuentran motivadas tanto por la conciencia de las insuficiencias cualitativas del sistema o su incapacidad para facilitar el desarrollo educativo de ciudadanos autónomos como por las exigencias imperiosas e insoslayables de la economía de libre mercado. Las políticas neoliberales proponen el desmantelamiento del Estado de bienestar y la concepción de la educación no como un servicio público, sino como una mercancía de destacado valor sometida a la regulación de las relaciones entre la oferta y la demanda.

A fin de entender las peculiaridades, la naturaleza y las consecuencias de estas florecientes propuestas neoliberales sobre la desregulación y la privatización del sistema educativo, es necesario analizar con más detenimiento las exigencias que la sociedad posmoderna y la economía de libre mercado plantean en la actualidad al sistema educativo, en general, y a la escuela en particular.

El mercado reproduce e incrementa de forma interesada las desigualdades de origen, de modo que los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos de clases favorecidas tendrán incomparablemente mejores condiciones y recursos para su desarrollo intelectual en centros de primera categoría, con lo que se condena a los estudiantes de clases desfavorecidas a la discriminación, a la marginación e incluso a la exclusión del sistema en los casos más extremos, por cuanto las diferencias económicas y culturales se convierten a la salida del sistema educativo en desigualdad en el desarrollo de conocimientos y capacidades de comprensión e intervención, es decir, en desigualdad de oportunidades para toda la vida. Las desigualdades contextuales se convertirían en desigualdades personales y profesionales definitivas.

## LA EDUCACIÓN PERMANENTE

La educación permanente o a lo largo de toda la vida ha sido declarada como la clave del siglo XXI. Este concepto, apropiado magistralmente por García Márquez en Colombia, comienza a pasar de la utopía a la realidad. Se trata de una educación que vaya desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma.

De hecho, cuando hablamos de educación permanente lo que queremos decir es que se puede condensar en los siguientes tres puntos:

- es una respuesta al hecho crítico de que en nuestra sociedad ya no es suficiente concentrar el aprendizaje en los niveles formales de educación, en un solo momento de la vida;
- se presenta como una necesidad de supervivencia, dada la celeridad y profundidad de los cambios;
- pretende evitar la vivencia de la formación como una maldición, ya que su carencia puede implicar marginación.

Por nuestra parte, creemos que la educación permanente es una nueva forma de entender la educación que cuestiona las raíces mismas del sistema educativo actual y plantea modificaciones profundas y globales. Sienta nuevas bases a partir de las cuales reformula la teoría y la práctica educativa. Busca, en definitiva, un nuevo orden educativo que responda a la totalidad de las necesidades e inquietudes educativas de los seres humanos.

Esta expresión debe utilizarse, además, con el fin de resaltar la importancia de aquella realidad que comentábamos, según la cual toda persona y en todo tiempo

descubre, conoce, cambia y, en definitiva, aprende. Esta realidad debe disfrutar de un reconocimiento social pleno.

Ante todas estas consideraciones podemos deducir que la educación permanente es un punto de partida para la revisión crítica de los conceptos fundamentales de la educación; integra y articula todas las estructuras y los pasos de la educación; comprende la educación formal, no formal e informal; supone una educación continuada a lo largo de toda la vida, de acuerdo con las necesidades de cada etapa y edad; es abierta y flexible con respecto al tiempo y lugar del aprendizaje; no admite la separación entre lo escolar y lo extraescolar, entre la edad escolar y la edad de trabajo o productiva; así como favorece tanto la adaptación del individuo a la sociedad como su capacidad de transformarla.

En concordancia con lo anterior, el colegio Liceo Femenino pretende desde su programa educativo Días y noches de amor pazziempre, atender a aquellas poblaciones diversas excluidas del sistema educativo formal, tales como jóvenes en edad extraescolar entre nueve y catorce años, así como jóvenes adultas prematuras entre catorce y diecisiete años y adultos. Para tal efecto, desde lo contemplado en el horizonte misional del Proyecto Educativo Institucional, tiene como propósito ofrecer, desde los modelos flexibles, el ingreso de este grupo de estudiantes al sistema educativo, con una propuesta educativa incluyente que responda a sus necesidades y a las del contexto, potenciar sus proyectos de vida para acceder al mundo laboral, social, político, económico y contribuir al mejoramiento de sus condiciones de vida a nivel personal, familiar y comunitario.

Por tanto, la labor pedagógica en el Liceo Femenino se fundamenta, en palabras de Maturana (1997), en una educación autopoietica de autocreación y autoconstrucción encaminada a aquellas jóvenes que buscan, desde el vivir para convivir caminar su propio presente y futuro, así como potenciar desde los aprendizajes básicos: aprender a conocer, aprender a hacer y el aprender ser para convivir su ser emocional, sus capacidades y conocimientos, con el propósito de descubrir, explorar y desarrollar en la interacción con los otros los talentos, las habilidades y las competencias para la vida y en la vida.

## El aprender a conocer

Con el aprender a conocer se busca un aprendizaje creativo, constructivo y transformador (De la Torre, 1998) que tienda menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber. Esto supone “aprender a aprender”, ejercitando la memoria, la atención y el pensamiento, a fin de aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

## El aprender hacer

Pretende formar personas coherentes con el pensamiento y el sentimiento, con conciencia de sí mismas y con conciencia social, en el respeto por sí mismas y por el otro; que encuentren su camino y su virtud, puedan influir sobre el propio entorno, posean las habilidades y destrezas para hacer frente a gran número de situaciones, resolverlas y trabajar en equipo dentro de un contexto social, cultural, económico y político.

FIGURA 4.



## El aprender a ser/para aprender a convivir con los otros

Pretende, desde el desarrollo de las habilidades socioemocionales, formar personas capaces de comprender el mundo que las rodea justa y responsablemente desde la autonomía como condición para aprender a vivir juntos. Este aprendizaje constituye reconocer la diversidad de personalidades, el espíritu de iniciativa, la creatividad y la innovación como unas de las principales finalidades de la educación contemporánea, lo cual implica aprender a evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y su espiritualidad, aprender

a convivir desde lo relacional consigo mismo, con los otros, con su entorno social y natural. En otras palabras, parafraseando a Maturana, es educar con miras a sentir-pensar, es decir, educar para la felicidad desde la vivencia del amor y la sabiduría con un alto sentido de la justicia y la solidaridad por el otro como un igual a mí.

En el Liceo, con el trabajo de los docentes en formación, el aprender a convivir le da sentido a la convivencia como escenario vivo y posibilitador de encuentros para la acción y la reflexión, de manera que las estudiantes puedan crecer como personas que se aceptan y respetan a sí mismas, puedan crecer mutuamente aceptando y respetando a los otros, en ambientes educativos protectores e incluyentes como escenarios pensados para la convivencia en los que las estudiantes y los docentes se encuentren y se sientan acogidos y puedan tomar decisiones por sí mismos, con la absoluta seguridad de que podrán aprender lo que necesiten. Todo esto con un estilo de vida del compartir, desde el placer de estar en relación con los otros a cambio de la competencia y la anulación del contrario, en una convivencia en la que se da de manera espontánea el encuentro con un legítimo otro, fundada en el respeto recíproco, en medio de la diferencia, la desigualdad y la exclusión, legitimada sin condiciones en la obra de sí mismo, en la que nos encontremos como habitantes de una sociedad en la que los seres disfruten del reconocimiento y el respeto como un interlocutor válido, a pesar de las diferencias biológicas, fisiológicas, étnicas, sociales, culturales, económicas y de todas las otras que puedan surgir en el devenir de los espacios y tiempos de la existencia, apostándole a la vida con la esperanza y el optimismo de un mundo nuevo; disfrutando juntas el camino hacia la excelencia, al estilo de vida liceísta.

En síntesis, el colegio y las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil pretenden preparar a este grupo de personas para que tengan la posibilidad de vivir una vida plena y feliz, en la cual se reconozcan como personas valiosas y capaces con un alto grado de adaptación. Esto les permitirá relacionarse y participar crítica, consciente y constructivamente en un mundo cada vez más globalizado; en ese sentido, la labor educativa como proceso educativo y formativo extiende su acción a la persona, a la familia, al grupo o a la comunidad en la que viven los individuos.

La formación que ofrece el Liceo desde el programa educativo Días y noches de amor paz siempre contempla la posibilidad de realizar los estudios que en cada contexto se consideren básicos para las personas que en su momento no tuvieron la oportunidad de realizarlos. Estos estudios suelen complementarse con experiencias formativas de tipo cultural, deportivo y artístico, las cuales pretenden brindar a este grupo de estudiantes la posibilidad de acceder a posteriores niveles de formación según sus expectativas, intereses y necesidades.

## La mujer en la educación de jóvenes y adultos

La dimensión de género está permeando todos los aspectos de la educación de las jóvenes adultas y de las mujeres víctimas del conflicto armado. Se debe garantizar el derecho de todas las mujeres a la educación básica completa, especialmente a las que viven situaciones particulares, como, por ejemplo, maternidad temprana, ser cabeza de hogar, discapacidades, desplazamiento por el conflicto armado colombiano y pertenencia a minorías étnicas.

La igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la educación es esencial en el propósito de permitir a la mujer de cualquier edad su contribución total a la sociedad en procura de resolver los múltiples problemas que confronta la humanidad. Cuando la mujer enfrenta procesos de aislamiento social y falta de acceso al conocimiento y a la información, se aliena de los procesos de toma de decisiones dentro de la familia, de la comunidad y de la sociedad en general, y tiene muy poco control sobre su cuerpo y sobre su vida.

El número de mujeres que ingresa a la educación de adultos tiende a ser superior al de los hombres. Sin embargo, las condiciones bajo las cuales hacen su ingreso son bien particulares y generadoras de múltiples tensiones en el interior de sus familias y de sus comunidades.

## Expectativas de la mujer frente a su proceso educativo

FIGURA 5.



Algunas de estas expectativas se enlistan a continuación.

- Salir del ambiente familiar para compensar la angustia generada por un sentimiento de inutilidad y marginación ante un papel de madre y esposa que, por razones muy diversas, ya no le satisface plenamente.
- Lograr a través de la educación la reinserción a la sociedad civil con la restitución respectiva de sus derechos.
- Acceder a un empleo digno con los derechos laborales contemplados en la legislación colombiana, que le satisfaga, la haga sentirse productiva y le permita así mejorar sus condiciones de vida y las de su núcleo familiar.
- Prepararse para asumir los cambios que demanda la sociedad actual.
- Tener la posibilidad de participar como miembro de un grupo social determinado y, por ende, aportar al crecimiento de este.
- Encontrar espacios para comunicarse e interactuar.
- Obtener el título de bachiller que le permita acceder a otros niveles superiores de educación.

Nuestro país no es un caso ajeno de movimientos de emigración, inmigración y desplazamiento forzoso de diversas poblaciones personas jóvenes y adultas, de mujeres sobrevivientes del conflicto armado. Estos movimientos ponen aún a prueba la capacidad de convivir de las diferentes culturas que se encuentran. Como acertadamente nos recuerda Vallespir, no es suficiente la constatación de la existencia de distintas culturas en un mismo tiempo y espacio geográfico, es necesario que estas interactúen, se relacionen y planifiquen con coherencia las interacciones culturales. De esta manera, se posibilitará el enriquecimiento mutuo, la tolerancia y el respeto. Las actitudes etnocéntricas, xenófobas y racistas difícilmente se consolidarán en una sociedad intercultural, una sociedad que conozca los distintos grupos que la configuran, se relacionen con ellos y considere la diferencia como un elemento enriquecedor de esta. El logro de una sociedad intercultural con respeto, además, por la identidad cultural, implica velar a todos los niveles y, por supuesto, desde el mismo centro de adultos, por un desarrollo equilibrado de los procesos de intercambio cultural.

La emigración rompe los equilibrios comunitarios y divide a muchos pueblos entre los que se van y los que se quedan, de manera que llena ambas realidades de connotaciones diferentes y muy significativas. Por tanto, la alfabetización es, asimismo, el instrumento fundamental para la participación en las actividades sociales, culturales, políticas y económicas, así como para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La institución escolar y el trabajo pedagógico, en nuestro medio, siempre ha tenido su mirada fija en el pasado y su función ha sido la de transmitir el conocimiento acumulado a través de la historia de la humanidad a las nuevas generaciones.

Construir nuevos conocimientos, crear nuevos contextos, aplicar el conocimiento a la solución de problemas vitales, diseñar proyectos futuristas o transformar realidades sociales no han sido temas de su preocupación hasta el momento. El presente y el futuro de las nuevas generaciones no han tenido cupo en el p $\acute{e}$ nsum de estudios de nuestros colegios y escuelas. La escuela y la vida marchan por caminos diferentes.

La interacci3n de los individuos con los medios de comunicaci3n desencadena una acumulaci3n de conocimientos, un desarrollo de competencias y una estimulaci3n de intereses y expectativas correspondientes a los aspectos m $\acute{a}$ s din $\acute{a}$ micos de la cultura contempor $\acute{a}$ nea, a tal grado e intensidad que pueden superar las adquisiciones del docente en ese campo de la cultura, lo que complica la forma tradicional de entender su influjo socializador, as $\acute{\i}$  como las interacciones cotidianas.

Es imperante que las instituciones educativas y los docentes en formaci3n asuman, como parte de los compromisos sociales que posibiliten la inclusi3n en su oferta educativa, a poblaciones diversas excluidas del sistema educativo formal por m $\acute{u}$ ltiples factores tales como edad, desarraigo, v $\acute{\i}$ ctimas del conflicto y del desplazamiento forzado, en condiciones de vulnerabilidad, o que presentan dificultades para participar y acceder a la oferta educativa tradicional (j3venes en edad extraescolar entre los nueve y los catorce a $\acute{o}$ os y j3venes adultas prematuras entre los catorce y los diecisiete a $\acute{o}$ os). De acuerdo con lo anterior, es apremiante tener profesionales id3neos para ofertar planes, programas educativos y modelos flexibles que contribuyan al acceso a los contextos culturales, sociales, econ3micos y pol $\acute{i}$ ticos de estas poblaciones, en cuanto personas capaces de asumir y contribuir al crecimiento de sus comunidades; por tanto, las instituciones deben convertirse en espacios para el encuentro, el debate, la discusi3n, la cooperaci3n y la participaci3n corresponsable en la toma de decisiones que contribuyan a generar comunidades democr $\acute{a}$ ticas de aprendizaje.

Es claro que las instituciones y los docentes deben proyectar, desde sus ofertas de valor a consolidar a partir de la educaci3n formal, no formal e informal para ni $\acute{o}$ os, ni $\acute{n}$ as, j3venes y mujeres adultas, la capacidad de interpretar los profundos cambios en el entorno local, nacional e internacional, con el fin de dar respuesta a las necesidades propias con propuestas innovadoras que contribuyan a fortalecer y transformar la educaci3n, tener la capacidad de realizar aportes significativos al nuevo proyecto pol $\acute{i}$ tico-pedag3gico de la educaci3n local y global, as $\acute{\i}$  como al desarrollo econ3mico y social del pa $\acute{\i}$ s.

El proceso de construcci3n social del Proyecto Educativo Institucional en el Liceo contempla en su oferta educativa la inclusi3n de poblaciones diversas excluidas del sistema educativo formal por m $\acute{u}$ ltiples factores, tales como edad, desarraigo, ser v $\acute{\i}$ ctimas del conflicto y del desplazamiento forzado, encontrarse en condiciones de vulnerabilidad o presentar dificultades para participar y acceder a la oferta educativa

tradicional (jóvenes en edad extraescolar entre los nueve y los catorce años, jóvenes adultas prematuras entre los catorce y los diecisiete años,). Lo anterior requiere de docentes en formación, en este caso de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, que asuman dentro de una visión prospectiva un enfoque humanista que propicie el desarrollo humano integral, asuma los desafíos planteados por un desarrollo económico sustentable y globalizado, los procesos interculturales, el acceso a la información, al conocimiento y el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En el marco descrito, el capital intelectual principal será la capacidad de los actores educativos de desarrollar niveles de pensamiento complejo, crítico y creativo; la creación de ambientes de aprendizaje que propicien de forma permanente el aprovechamiento de la ciencia, el conocimiento y la información; el desarrollo de competencias cognitivas y sociales para asumir con éxito las relaciones interpersonales y culturales; la vinculación exitosa a los procesos de cambio en el mundo del trabajo; el uso eficiente de tecnologías modernas; el acceso creativo a los modernos medios de comunicación; así como la comprensión y asunción de compromisos claros con las políticas de internacionalización de la economía, la política y la cultura.

La base fundamental del proyecto residirá en su visión universalista, integradora y transdisciplinaria de la educación y del trabajo en equipo; se pretende con esta visión superar el estado de fragmentación, de parcelación, de aislamiento y de individualismo heredados de la llamada “educación tradicional”. La calidad del servicio educativo ofertado dependerá, en gran parte, de asumir que el aprendizaje trasciende las instituciones escolares y emerge en campos específicos de la vida cotidiana, tales como el trabajo, el uso y el aprovechamiento de las tecnologías y la comunicación, la recreación, la salud, la vida familiar y el entorno cultural, entre otros.

A fin de atender los desafíos y los retos que contempla la inclusión a la vida institucional liceísta de poblaciones diversas excluidas del sistema educativo formal, a partir de los modelos flexibles, es fundamental soportar toda la apuesta curricular en concordancia con el horizonte institucional (la misión, la visión y los principios institucionales), teniendo en cuenta el modelo pedagógico asumido por el liceo, el cual no es otro que el constructivista social, a partir del cual se direcciona la gestión pedagógica, de convivencia, administrativa y de comunidad soportada desde un enfoque humanista, cuya razón de ser es la persona como sujeto histórico que se interroga todo el tiempo y es capaz de transformarse a sí mismo y, por ende, los contextos en los que hace presencia.

El modelo contemplado por la institución se funda en las pedagogías contemporáneas (críticas), desde las cuales el concepto de educación se encuentra fuertemente cohesionado con el de formación, desarrollo humano integral y social, instaurados

en la apropiación objetiva y contextualizada del conocimiento que se genera a partir de la formación de las estructuras del pensamiento crítico asumidas como el resultado de un proceso de construcción e interacción social en el marco de un contexto cultural e histórico concreto. El trabajo de nuestras estudiantes como docentes en formación es posibilitar la vivencia en el convivir con los otros de los derechos humanos, la ciudadanía, la paz, el respeto y la valoración de la diversidad, así como la vivencia de la participación, desde una democracia participativa, ciudadana y corresponsable. Desde el modelo pedagógico el Liceo asume la formación de los estudiantes de una manera holística e integral, la cual se visibiliza y se instaure en una estructura curricular innovadora y única que cohesiona como un todo a sus componentes (los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, el plan de estudios, el diseño metodológico, didáctico y el proceso de la evaluación).

El modelo propicia en los docentes, las estudiantes practicantes y las estudiantes liceístas el desarrollo de estructuras y habilidades propias del pensamiento crítico, de sus talentos y potencialidades, a partir de sus propias necesidades, intereses y aptitudes, los cuales se dinamizan desde la apropiación de los procesos de desarrollo de pensamiento para aprender a pensar de manera crítica, creadora, autónoma y reflexiva. Se propicia así, desde los distintos espacios y encuentros, el desarrollo armónico de los estudiantes en procura de contar con personas felices, protagonistas y dueños de sus propios proyectos de vida; de igual forma, se busca de manera consciente, desde los diversos proyectos e iniciativas institucionales, el despliegue de sus potencialidades intelectuales, éticas, estéticas y corporales en la interacción con los otros.

El Liceo Femenino Mercedes Nariño, conocedor de las limitaciones de tiempos, horarios y necesidades reales de las estudiantes de jóvenes en edad extraescolar entre los nueve y los catorce años, jóvenes adultas prematuras entre catorce y diecisiete años, sobrevivientes del conflicto armado colombiano y adultos, propone brindar la posibilidad a esta población de acceder al servicio público educativo formal, garantizándoles una educación de calidad que les permita desarrollar las habilidades propias del mundo de hoy, lo cual les posibilite transformar el hacer para asumir los desafíos y retos que demanda la sociedad actual, competir en igualdad de condiciones con el fin de poder ingresar a la educación terciaria, universitaria, propiciar la participación activa en lo político, lo cultural, lo económico, lo social y contar con una gama de opciones laborales que contribuyan al mejoramiento de sus condiciones de vida, al empoderamiento de sus proyectos de vida, el disfrute de una vida plena y feliz y el éxito laboral.

El enfoque propuesto concibe la pedagogía como una noción creadora de sentido acerca de las acciones humanas, como fuente constitutiva de nuevos significados sobre los discursos y los saberes propios de la diversidad cultural del país; como condición para contextualizar las formas particulares de la interacción humana;

como posibilidad de apropiación, recreación y construcción del conocimiento y como un factor de desarrollo de las dimensiones del ser humano en espacios y tiempos determinados.

En este sentido, a través de la acción pedagógica hace posible la construcción de la condición humana de la pluralidad; la articulación y la interacción entre sentimiento, pensamiento, discurso y acción; la resignificación del conocimiento y su aplicación a la solución de problemas relevantes; se abren nuevos caminos que propician el desarrollo de la creatividad y el uso creativo del tiempo, el espacio y la cultura; se crean nuevos tejidos de relación entre práctica, teoría e investigación; se establecen puentes omnidireccionales entre educación sociedad y cultura, y se facilitan las herramientas necesarias para comprender y transformar las realidades locales, regionales y universales, causantes de la pobreza y la violencia.

La acción pedagógica se ejerce mediante los procesos de mediación, interlocución y acompañamiento que hacen posible el desarrollo de los aprendizajes fundamentales contemplados en el PEI de la institución: aprender a desaprender, aprender participando; aprender para ser; aprender para conocer; aprender para actuar, aprender para convivir solidariamente con otros, aprender para administrar y aprender para proyectarse a la sociedad.

“Sentir y pensar para vivir/convivir” se constituye en una herramienta pedagógica y didáctica que posibilita ambientes de aprendizaje inundados de significación y de vivencias que fortalecen el aprender a trabajar de forma colaborativa en interacción con los otros, así como el aprender a vivir para convivir posibilita el aprender a conocer, pensar a comprender la realidad, construir conocimiento desde el desarrollo y la apropiación de las estructuras mentales necesarias para afrontar con éxito los nuevos desafíos de la naturaleza, la sociedad, la cultura y la tecnología, a fin de vivir dignamente este presente.

El Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño le permite a nuestras estudiantes concebir la educación como el alma y la voluntad de progresar, de cumplir los sueños, proteger el cerebro y cambiar la vida de los seres humanos en la convivencia con los otros que se dan en el ámbito relacional escolar. En concordancia con lo anterior, el Liceo y las docentes en formación de Areandina asumen el educar como actos de amor y de reparación, por lo cual resulta innovador abordar la propuesta educativa con el diseño y la creación de la serie “Sentir y pensar para vivir/convivir”, en cuanto material didáctico que fortalece el desarrollo integral de las personas involucradas, de manera muy especial de aquellas quienes en algún momento vieron frustrados por múltiples causas el acceso o la continuidad en el sistema educativo; también contribuir, desde la implementación de esta oferta de valor, al progreso de la nación colombiana y a la consolidación del sistema público de educación de jóvenes, adultos prematuros y

adultos, como un servicio esencial en las actuales circunstancias históricas del país y especialmente en el proceso coyuntural de paz.

En conclusión, el ejercicio pedagógico realizado por nuestras estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil con los niños y las madres del proyecto Días y noches de amor y paz siempre, en conformidad con lo descrito por Francisco Maturana (1994),

en la relación aprendimos a participar, aprendimos a conversar, a no resolver nuestras discrepancias en la mutua negación y aprendimos algo muy importante: aprendimos el emocionar que hacer posible la democracia, aprendimos a disfrutar y a imaginar como posible y legítimo un vivir en el mutuo respeto. Si no existe la emoción no existe la acción, es la emoción la que hace grato todo que hacer. No es lo que uno hace lo que produce emoción sino la emoción con que se hace.

Las estudiantes destacan de su práctica pedagógica la construcción colectiva como un camino de emociones, la importancia del desarrollo de espacios de liberación, el intercambio de saberes desde las diferentes culturas, la movilización de representantes sociales y el cambio de paradigma sobre la violencia, el perdón, la reconciliación y la restitución.

## ■ REFERENCIAS

- Del Pozo, H. del. (1981). *Recreación escolar teoría del juego, juegos recreativos, juegos de lucha, juegos chuscos, juegos populares*. México: Avante.
- FUUA. (2016). *Plan Estratégico de Desarrollo 2016-2020. Transformación Social*. Recuperado de <http://digitk.areandina.edu.co/repositorio/bitstream/123456789/557/1/plan%20de%20desarrollo%202016-2020.pdf>
- Liceo Femenino de Cundinamarca. (2019). *Días y noches de amor y paz siempre. Modelos flexibles e incluyentes para diversas poblaciones excluidas del sistema educativo formal*. Resolución N.º 18-010 de abril de 2019.
- Liceo Femenino de Cundinamarca. (2019). Programa Modelos Flexibles “Cuida tu Hijo”. “Días y Noches de Amor y Juego” niños y niñas, hijos de familias sobrevivientes del conflicto en Colombia.

Magendzo, A. (2000). Educar para la diversidad: en la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. *Revista Revolución Educativa*. Al tablero, 28, 19-21.

Naciones Unidas. (2018). *Objetivos de desarrollo sostenibles. ODS en Colombia: los retos para 2030*. Recuperado de [https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODS/undp\\_co\\_PUBL\\_julio\\_ODS\\_en\\_Colombia\\_los\\_retos\\_para\\_2030\\_ONU.pdf](https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODS/undp_co_PUBL_julio_ODS_en_Colombia_los_retos_para_2030_ONU.pdf)

Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Ediciones Morata S.L. (pp. 128 -129).

*Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 549-559, 2011 <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/index.html>



# Capítulo 6

---

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA PRIMERA  
INFANCIA, DE LOS CONCEPTOS A UN CASO  
PRÁCTICO

*Aura Patricia Chaparro Pedraza\**

*Catalina Quintero Ferrer\*\**

## RESUMEN

Este capítulo presenta el resultado de una investigación cualitativa basada en la revisión documental y en el estudio de caso de un proyecto de educación ambiental en primera infancia en la región Caribe de Colombia. Se analiza cómo la crisis ambiental es un efecto secundario de la crisis social, en virtud del interés económico que se coloca por encima del daño ambiental y la conservación de los recursos naturales. Por tanto, se hace necesario iniciar con la educación ambiental desde una edad temprana, aprovechando la capacidad del niño que investiga el entorno por su cuenta y consolida valores en esta etapa, de manera que se genere con esta acción un mecanismo transformador que facilite la formación de individuos conscientes de las adversidades vigentes en el deterioro ambiental, capaces de reconocer los derechos de todos los seres vivos. Esto, sin dejar de lado que la reflexión alrededor de estos temas debe estar presente en todo el entramado de los procesos educativos, orientados siempre al cambio actitudinal y la modificación del comportamiento colectivo. El planeta está sufriendo una de las crisis más complejas de todos los tiempos, lo que pone en riesgo la sostenibilidad de los recursos naturales y el medio ambiente, situaciones de conflicto que afectan y obligan a tomar partido.

**Palabras clave:** educación, ambiente, sociedad, globalización y sustentabilidad

## INTRODUCCIÓN

En la agenda política de las naciones, las problemáticas ambientales toman cada vez mayor importancia debido a su interrelación con la economía, la sociedad y la cultura. Por esta razón, en septiembre del 2015, los países pertenecientes a las Naciones Unidas aprobaron la Agenda 2030 para cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Como indicador de avance en los ODS, la educación toma un papel fundamental en cuanto piedra angular para propiciar condiciones tanto en lo social como en lo económico y en lo ambiental.

Es necesario establecer conciencia ambiental desde todos los niveles formativos en busca de estructurar escenarios promisorios, de cara a los problemas medioambientales

del momento. En este sentido, el proceso educativo se debe orientar a la comprensión lógica de la relación del ser humano con su ambiente, sus acciones y las consecuencias.

De esta manera, la educación ambiental debe constituir un proceso integral y secuencial a lo largo de la vida, dado que es necesario establecer reflexión y sensibilización desde los ciclos iniciales del ser humano como una actividad sustantiva y positiva en la incidencia ambiental (González-Gaudiano y Arias-Ortega, 2017).

Las formas de vivir, pensar, producir, valorar, utilizar y contaminar son el reflejo histórico de una dinámica propia que por generaciones ha reunido las acciones humanas, los modos de pensar, los sistemas de valores y los símbolos que se han aprendido, transmitido y compartido socioculturalmente, según las necesidades, los intereses o el nivel sociohistórico del momento (Martínez Castillo 2010).

Se han desarrollado diferentes proyectos e investigaciones de la educación ambiental como motor para la transformación social. Así, desde el 2005, la Organización de las Naciones Unidas ha impulsado la educación para el desarrollo sostenible a través de la declaración del decenio de la educación para la sostenibilidad (EDS), lo que permitió el avance en la implementación de acciones o proyectos. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer, principalmente en países como Colombia, el cual tiene gran potencial pero gran debilidad desde una educación de calidad y con la visión transversal de lo ambiental que se propone desde la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA).

## ■ EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Por *educación* se entiende el proceso de desarrollo sociocultural continuo que se realiza dentro del individuo y se expresa en la sociedad. La educación implica impulsar ciertas destrezas y desarrollar las estructuras cognoscitivas que generan información significativa alrededor de ejes manifiestos en conocimientos, en valores y en costumbres que determinan nuestros comportamientos o formas de actuar (Martínez Castillo 2010).

Desde sus inicios, el ser humano ha demostrado interés de aprender sobre lo que lo rodea, así como se ha hecho evidente la curiosidad y la creatividad aplicada al inventar instrumentos que facilitan la vida, resolver un problema técnico o satisfacer una necesidad (Todorov, 2009).

Como proceso, permite el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas mediante la construcción, la reconstrucción y la reflexión de conocimientos, conductas y valores que impactan el entorno al aplicar lo que se ha aprendido (Hernández *et al.*, 2010).

El comportamiento ha jugado un papel importante. En la imitación está presente y posee relevancia como forma de aprender, ejemplo de lo cual es hablar o caminar; así, los niños imitan a quien admiran. Apartir de de este concepto y frente a las actitudes y comportamientos ambientales, el área ambiental se ha mostrado poco crítica y no ha dejado un legado a imitar. El enfoque antropocéntrico propio de la filosofía moderna, que separa al ser humano de la naturaleza y le otorga privilegios sobre ella, es parte del origen de la situación actual, razón por la cual se hace necesario redimensionar este concepto (Cantú, 2013).

El hecho de pensar que el hombre tiene la posibilidad de deteriorar la naturaleza sin hacerse responsable de los efectos adversos que representan sus acciones de vida moderna, los modelos productivos asumidos, la contaminación y la extinción de especies de fauna y flora, entre otros elementos desestabilizadores, se une a la guerra silenciosa contra sí mismo y el entorno, lo que genera una de las crisis ecológicas más agudas de nuestra historia (Hernández *et al.*, 2010).

## MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una investigación de corte cualitativo por medio de la descripción conceptual de los referentes de educación ambiental a nivel global y local; luego se analizó el caso de la Institución Educativa Manuel Ruíz Álvarez, en la que se desarrolló una investigación de diseño de estrategias de educación ambiental en primera infancia.

## RESULTADOS

Para transformar las realidades de nuestros países se requiere conocer tanto el contexto biofísico como las políticas y los programas que se han desarrollado a lo largo de los años.

A continuación, se presenta el resultado de la revisión conceptual de la educación ambiental a partir de un contexto general y se termina con su análisis en un caso particular.

### Educación ambiental como elemento transformador en la problemática actual

La educación es necesaria para todo ser humano y es un eje fundamental en la transformación social y ambiental. Bien encaminada puede servirle para interpretar

la realidad, de modo que genere un universo de posibilidades frente a una situación. Por otra parte, la educación reproduce valores dentro de los cuales se le permite reconocer al ser humano como parte fundamental del sistema natural, en el planeta, la biosfera y la vida en particular (Martínez, 2007).

Enfrentamos una crisis real. La educación tiene un rol importante en la promoción de un aprendizaje consciente, de modo que se debe propender a la anticipación y la participación en los diferentes problemas ambientales (Beck, 2004).

La Modernidad, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, así como los modelos económicos, son factores que han intensificado la producción y el consumo, lo cual pone en riesgo la sostenibilidad de los recursos naturales y nos enfrenta a problemas críticos de deterioro ambiental. Esta concepción y las conductas desconocen el valor de los recursos naturales. En la Tabla 1 se relacionan las conductas sociales que impactan de forma negativa.

**TABLA 1.**  
Rasgos globales de la crisis social, ambiental e integral

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estilo de vida humano es muy destructivo de las relaciones sociedad-biosfera.</li> <li>✓ La idea aristotélica de lo humano y sus actividades separadas de lo natural, es decir, el concepto antropocéntrico predominante en la relación especie humana-naturaleza.</li> <li>✓ El enfoque mercado-céntrico, su forma de dar valor a las cosas y su énfasis en la ganancia.</li> <li>✓ Crecimiento continuo e ilimitado, basado en una economía de libre mercado (desregularizada), que abusa de los ecosistemas y seres humanos.</li> <li>✓ Estilo de vida irracional (superproducción, sobreconsumo y derroche) para pocas(os) y relaciones sociales injustas para las mayorías (limitación productiva, carencias en el consumo, abstención).</li> <li>✓ Individualidad e inviolabilidad de los derechos de propiedad privada, en detrimento de la colectividad social y lo ambiental.</li> <li>✓ Inconsciencia de la unidad del ecosistema planetario que niega la interdependencia ecológica y económica en el mundo.</li> <li>✓ Deterioro de las fuentes de energías fósiles, no renovables cuyos impactos económicos obliga no sólo a ahorrarlos, sino a la búsqueda de alternativas limpias y renovables.</li> <li>✓ Desarrollo tecnológico y social abre una brecha entre dos sectores: el mundo desarrollado (rico) y el mundo en desarrollo (pobre), mediante relaciones asimétricas, intercambios desiguales e injustos en lo económico y lo tecnológico, en las que el desequilibrio repercute en el ambiente y la sociedad.</li> </ul> |
|---|

Fuente: tomado de Martínez Castillo (2010).

## Crisis ambiental

En cuanto evento reciente que ha impactado en temas ambientales se encuentran los incendios y la pérdida de la biodiversidad en Australia de la fauna endémica en un 80 %, especies que no se conocen en otro lugar, tales como el koala, el oposum pigmeo de montaña y el petauro gigante representan una pérdida dramática a escala global como resultado de los impactos del cambio climático (Granda, 13 de enero de 2020).

Otros factores, como, por ejemplo, la deforestación, la erosión del suelo, el empleo creciente de agrotóxicos y biocidas o la proliferación de formas de uso inapropiadas del suelo, son fenómenos que reflejan la crisis ambiental que padece nuestro planeta y amenaza destruir la vida.

En Colombia, las principales problemáticas ambientales se relacionan con el uso inapropiado del suelo (Instituto Colombiano Agustín Codazzi, 2019), la transformación de ecosistemas y la pérdida de la biodiversidad.

A lo largo de las últimas décadas se ha buscado, a través de entidades intergubernamentales de carácter internacional, introducir políticas que orientan el desarrollo económico y social de cada país. Dentro de estas acciones resaltamos los más importantes:

- En 1971 el primer informe del Club de Roma, titulado “Los límites del crecimiento”, documento en el que se pronosticaba cómo si el desarrollo continuaba al ritmo actual los límites se alcanzarían en cien años.
- En la “Declaración de Estocolmo sobre Medio Ambiente Humano”, conferencia realizada en 1972 por las Naciones Unidas, se enmarca la responsabilidad internacional sobre los efectos ambientales del desarrollo y el subdesarrollo, así como se establece que es necesario la búsqueda de medidas de mitigación y prevención del deterioro ambiental.
- El informe Brundtland, publicado en 1987 bajo el título “Nuestro Futuro Común”, lanzó el concepto de desarrollo sostenible, el cual se define como el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras.
- En la Cumbre de la Tierra de 1992 se expide la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo Agenda 21, en la cual se reafirma la declaración de la Conferencia de Estocolmo, se esboza establecer una alianza equitativa entre los estados el norte y el sur en procura de que se respeten los intereses de todos y se proteja la integridad del sistema ambiental mundial.
- La Agenda 21 recoge los tratados y convenios internacionales de más de dos décadas y plantea nuevas directrices de política ambiental sobre el concepto de desarrollo sostenible a escala humana, el cual debe abarcar las condiciones necesarias para brindar una vida con calidad.

Por otra parte, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1980), coloca como punto de partida en la educación ambiental propender a la comprensión de la interacción de los aspectos biológicos, físicos, sociales y culturales en el ambiente, su impacto en las actividades de desarrollo económico, social y cultural, así como su evolución en el tiempo.

Asimismo, el Congreso de Moscú de 1987 (Labrador y del Valle, 1995), en el que la educación ambiental como proceso consciente para individuos y comunidades que les permite actuar en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros.

Ahora bien, de acuerdo con la Unesco (2004), la educación ambiental como factor estratégico debe reorientarse hacia la sustentabilidad y la equidad. Debe también vincularse mediante marco legal en las políticas que adopten los gobiernos a fin de controlar su impacto en relación con el medio ambiente.

**TABLA 2.**  
Principales retos de la educación ambiental

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Consolidarse como una práctica social, ejercida con sus diversas modalidades de educación (formal, informal, no formal y comunitaria).</li> <li>✓ Promover y recuperar valores de conservación, protección y respeto del ambiente.</li> <li>✓ Concienciar a quienes tienen la posibilidad de tomar decisiones que pueden detener o agravar la crisis ambiental.</li> <li>✓ Generar procesos integradores, democráticos y transdisciplinarios para la planificación, ejecución de acciones y su evaluación, tendientes a establecer relaciones armónicas con el ambiente.</li> <li>✓ Abrir espacios a la participación que hace posible que todas(os) sean interlocutoras(es), generadoras(es) e intérpretes de la realidad que nos rodea.</li> <li>✓ Promover la búsqueda de energías y formas de producción limpias.</li> </ul> |
|---|

Fuente: Tomado de Martínez Castillo (2010).

La educación ambiental se ha movido en dos corrientes: una convencional con una visión lineal acerca del ambiente, liderada por biólogos y ecólogos, expresada por los límites físicos al crecimiento económico y poblacional, el dominio, los antagonismos, la competencia y el individualismo. De acuerdo con esto, los recursos son deteriorados por una próspera población mundial (Pierri, 2005).

Por otra parte, la corriente sustentable reconoce el valor y el uso limitado de la naturaleza, plantea la necesidad de establecer prácticas y tecnologías limpias que no causen daño al ambiente. Este enfoque presenta implicaciones sociales. Algunos de los principales exponentes de esta subcorriente son Schumacher, Sachs y Galtung (Pierri, 2005). En la Tabla 3 se compara el enfoque convencional y el enfoque sustentable. En este sentido, han surgido diferentes perspectivas, unas más recientes que otras; las más antiguas surgen en las primeras décadas de la educación ambiental, entre los años 1970 y 1980. En este capítulo relacionamos algunas, dada su importancia dentro del contexto de la educación ambiental.

## Educación para el desarrollo sostenible

Con recursos naturales limitados y finitos, aunado a una población humana proyectada en 8500 millones para el 2030, 9700 millones en el 2050 y 11.200 millones en el 2100, estas proyecciones y los problemas ambientales actuales nos llevan a que nos confrontemos; se deben tomar medidas en el ahora, en el entendimiento de cómo

**TABLA 3**  
Enfoque comparativo

<b>Convencional</b>	<b>Sustentable</b>
<i>Atomista</i> : todo es la suma de las partes.	<i>Holista</i> : las partes no pueden entenderse fuera de su totalidad, que es distinta a la suma de sus partes.
<i>Mecánico</i> : los sistemas se mueven de un equilibrio a otro.	<i>Sistémico</i> : interacción de elementos en un contexto y condiciones dadas, como evolutivo y predecible.
<i>Universal</i> : existen principios generales.	<i>Contextualizado</i> : es contingente respecto a un gran número de factores propios en el tiempo y espacio.
<i>Monista</i> : el conocimiento parcial puede integrarse en un todo.	<i>Subjetivo</i> : no pueden conocerse fuera de nuestras actividades y valores.
<i>Singular</i> : sólo existe un único elemento o conocimiento.	<i>Pluralista</i> : sistemas complejos que se conocen, mediante pautas de conocimientos alternativas, con singularidades de la realidad.
<i>Lineal</i> : el desarrollo avanza sumativo, sin mirar atrás.	<i>Espiral, circular</i> : el desarrollo vuelve a su punto de inicio, superando los obstáculos.
<i>Monodisciplinario</i> : fragmenta el conocimiento de la realidad.	<i>Transdisciplinario</i> : integra aportes diferentes y sistemas de conocimiento.

Fuente: Tomado de Toledo (1995).

lo que hacemos hoy compromete la vida de las personas y del planeta en un futuro próximo. Una forma de mitigar esta problemática es la educación ambiental, la cual se configura como un proceso pedagógico que se debe dar en todas las etapas de desarrollo del ser humano.

En Colombia, desde 1993, se incorporó la educación ambiental como elemento fundamental para lograr un país sostenible a través de la Ley 99 y, en específico, en el sector educación por medio de la Ley 115 de 1994, por la cual se exige la incorporación del componente ambiental como eje transversal en la educación.

En el 2002, el Ministerio de Ambiente, en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional, establece la Política Nacional de Educación Ambiental; en el 2012 se promueve la Ley 1549 que fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial (Establecimiento Público Ambiental de Cartagena-EPA, 2017).

En este marco, para Colombia se entiende la educación ambiental como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, el el propósito de que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente (Ministerio de Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Pensando en el ahora, entidades como, por ejemplo, las Naciones Unidas para el Desarrollo o el PNUD están comprometidas en implementar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), conocidos como objetivos mundiales. Estos los adoptaron

todos los Estados miembros en el 2015 como una estrategia dirigida a la adopción de medidas correctivas. Estos enfoques están relacionados con la educación para la ciudadanía global e incluyen temas tales como el cambio climático, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible, la paz y la justicia, entre otras prioridades.

Los ODS se componen por diecisiete objetivos y 169 metas a cumplir para el 2030. Los diecisiete ODS están integrados, de manera que cada acción en un área afecta los resultados de otra u otras. En la Figura 1 se ilustran los ODS.

**FIGURA 1.**  
Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).



**Fuente:** tomado PNUD (s. f).

Con igual importancia, la Unesco busca el acceso a una educación sobre el desarrollo sostenible de calidad para niños y adultos en todos los contextos sociales, mediante el apoyo a programas y políticas científicas. Así, a través de la cooperación internacional se motiva en cada acción a ser responsables de cara a un mundo más sostenible, de modo que se impacte a futuro en la formación de una persona con responsabilidad social en el cuidado de su entorno.

La Unesco coordina el Programa de Acción Mundial o Global Action Programme (GAP), encargado de generar la educación para el desarrollo sostenible (EDS), elemento clave y fundamental de la educación de calidad; en este se abordan los ODS específicamente relacionados con la adopción de medidas responsables hacia un futuro sostenible a favor de la integridad del medio ambiente.

La EDS, por su parte, pretende lograr la justicia social para las generaciones actuales y futuras mediante un aprendizaje a lo largo de la vida, como parte suplementario de una educación de calidad que logra transformar los colectivos con respeto a la diversidad cultural, a través de unos contenidos y unas estrategias metodológicas. En la gráfica de la Figura 2 se presentan los enfoques del desarrollo en equilibrio con la sostenibilidad del medio ambiental, el factor económico y social.

FIGURA 2.  
Pacto global. Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).



Fuente: tomado de <https://i.pinimg.com/originals/66/5d/f7/665df76c86cce43d34c37c0787084eb6.png>

## Dimensiones de la EDS

El Programa Mundial de Acción sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible de la Unesco apoya a sus aliados a través del fomento, la generación, la promoción y

la apropiación del aprendizaje en todo nivel de la educación, así como en todas las secciones del desarrollo sostenible, mediante un aprendizaje exploratorio y transformativo que reconoce las siguientes dimensiones.

- *La pedagogía y los entornos de aprendizaje.* Concebir la enseñanza y el aprendizaje de un modo interactivo, dinámico, centrado en los educandos y orientado hacia la acción. El enfoque educativo centrado en el alumno considera la individualidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, así como toma en cuenta a cada alumno con sus rasgos heredados, sus perspectivas, su experiencia previa, sus talentos, intereses, capacidades y necesidades.
- *Repensar los entornos de aprendizaje.* Tanto los físicos como los virtuales a fin de infundir en los estudiantes el deseo de actuar en favor de la sostenibilidad.
- *Transformación social.* Habilitar a los educandos de cualquier edad, en cualquier entorno educativo, para transformarse a sí mismos y a la sociedad en la que viven.
- *Contenido del aprendizaje.* Integrar cuestiones esenciales tales como el cambio climático, la reducción del riesgo de desastres y el consumo y la producción sostenibles en los planes de estudios.
- Posibilitar una transición a economías y sociedades más ecológicas.
- Dotar a los estudiantes de competencias para empleos verdes.
- Motivar a las personas para que adopten estilos de vida sostenibles.
- Habilitar a las personas para que sean ciudadanos del mundo que participen y asuman papeles activos, a nivel local y mundial, así como resuelvan problemas mundiales que contribuyan, en última instancia, a crear un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible (Unesco, s. f.b).

## Estudio de caso: Institución Manuel Ruiz Álvarez, Montería, Córdoba

### Educación ambiental en la primera infancia

Al brindar apoyo a estas temáticas es que la Facultad de Educación y su programa Especialización en Gestión Ambiental desarrollan un proyecto de impacto en la región Caribe, inicialmente, mediante la identificación de estrategias y herramientas educativas en la población infantil. De este modo, se generan procesos de apropiación que estimulan los valores, las aptitudes y las habilidades de los niños en favor del desarrollo sostenible.

Un rastreo bibliográfico en bases de datos académicas muestra vacíos al abordar la educación ambiental en primera infancia. Por esta razón, es preciso aproximarse a esta realidad con el desarrollo de esta investigación. La Caja de Herramientas para la adaptación al cambio climático en primera infancia en Montería, Córdoba, desarrollada por la profesora Catalina Quintero, buscó contribuir a través del diseño e implementación de un conjunto de estrategias, desde un marco pedagógico, al desarrollo de la educación ambiental en la primera infancia en contextos escolares y geográficos, frente a la concientización acerca del calentamiento global en la región Caribe, con enfoque interdisciplinario en el abordaje del desarrollo sostenible y mediante talleres que se proyectan por fuera de las aulas de clase y se basan en situaciones de la vida cotidiana.

Como parte de la revisión bibliográfica para el desarrollo de esta investigación se establece que estas temáticas se orientan en mayor proporción en educación básica, media y superior, de modo que se descuida el proceso en primera infancia. Los procesos de educación ambiental en primera infancia han sido poco estudiados. En la revisión bibliográfica se encuentra que el profesor Charles Hopkins, en el taller internacional “El rol de la educación en la primera infancia para una educación sustentable”, organizado en Suecia en el 2007, desarrolló el primer taller sobre educación para un desarrollo sustentable con referencia específica a primera infancia (Galeano Martínez, Parra Moreno y Chocontá Bejarano, 2018).

### Supuestos conceptuales

La Unicef define la primera infancia como una etapa de la vida que comprende desde el nacimiento del niño o la niña hasta los seis años, por lo que en ella se deben potencializar las dimensiones y habilidades del desarrollo del niño (Unicef, 2001). La educación en primera infancia debe facilitar la inserción a la sociedad. Este proceso educativo debe desarrollarse en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas, afectivas y significativas, lo que le permitirá al niño desarrollar habilidades, hábitos y valores, así como generar su autonomía, su creatividad y las actitudes necesarias en su desempeño personal y social. Esto, con miras a la formación de una persona conocedora de las dinámicas socioambientales que la rodean (Unicef, 2003).

Por tanto, es esencial que los modelos educativos de educación contemplen la educación ambiental como,

el proceso que le permite *ewsws*, con base en el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. (Wilches, 2006)

En la revisión realizada se encuentra la publicación titulada “La contribución de la educación de la primera infancia para una sociedad sustentable” (2008), en la cual se explica cómo educar a los niños más pequeños a fin de prevenir la crisis ambiental del planeta, mediante actitudes y valores a fin de lograr una sociedad sostenible. La publicación parte de la base de que la educación preescolar ejerce un papel primordial en el desarrollo de las capacidades intelectuales, psicológicas, emocionales, sociales y físicas del individuo, de modo que es necesario otorgarle este tipo de experiencias desde los primeros años de vida con el fin de generar estos valores.

La publicación se refiere a estudios de casos concretos realizados en Australia, Brasil, Chile, China, Francia, Islandia, Japón, Kenya, Liberia, Reino Unido, República de Corea, Sri Lanka y Suecia. “De esta forma, los hábitos adquiridos en cada centro educativo son reproducidos también en el hogar” (2008).

En Colombia se han desarrollado investigaciones con respecto a la educación en primera infancia, como, por ejemplo, la tesis de grado “Educación ambiental en la primera infancia”, en la cual se realiza un seguimiento a los procesos implementados en diferentes instituciones educativas (Díaz, 2014).

Por otra parte, la Universidad de la Sabana desarrolló una investigación que buscó construir un marco conceptual con miras a promover el desarrollo de la educación ambiental en la primera infancia en ámbitos escolares, de educación superior, de política pública y otros escenarios en los que participan niños (Galeano Martínez *et al.*, 2018).

Sin embargo, luego de la revisión, se encontró la necesidad de ir más allá de la observación y, a través del trabajo de construcción en aula, se desarrolló una metodología para implementar educación ambiental en la primera infancia, en la región Caribe de Colombia, en específico en Montería, Córdoba.

El proyecto Caja de herramientas para la adaptación al cambio climático en primera infancia en Montería (Figura 3) tuvo como objetivo general desarrollar una estrategia de educación ambiental dirigida a la primera infancia con énfasis en la adaptación al cambio climático en Montería, la cual se cumplió a través del diagnóstico socioambiental del territorio y el diseño de la estrategia de educación ambiental, con las bases conceptuales y metodológicas para la primera infancia y su implementación.

La metodología de investigación fue acción participativa porque esta promueve el cambio social por medio del conocimiento y el reconocimiento de los interesados en el territorio de manera activa, así como actores responsables de la transformación (Colmenares, 2012). La construcción metodológica y conceptual de la estrategia tuvo la participación de las docentes de aula, los niños que fueron críticos frente al uso de herramientas propuestas, la autoridad ambiental y la Fundación del Área Andina desde la Especialización en Gestión Ambiental.

FIGURA 3.

Caja de herramientas para la adaptación al cambio climático en primera infancia en Montería.



FIGURA 4.

Cartografía de Montería realizada por los adultos.



Para esta se usaron herramientas tales como la cartografía social (Figura 4), la observación participante y la entrevista.

El proyecto generó experiencias significativas desde las primeras edades y permitió el desarrollo de competencias y habilidades que contribuyen al cuidado, la conservación, la protección y el aprovechamiento óptimo de los ecosistemas en su contexto social y geográfico; esto, por medio del diseño y la implementación de una estrategia que abordó los conceptos de territorio, agua, vida, biodiversidad y calentamiento global en Montería, Córdoba, en la región Caribe colombiana.

El diseño se basó en actividades didácticas que fueron construidas de manera conjunta por las docentes líderes de grado inicial, la autoridad ambiental regional y la Especialización en Gestión Ambiental, en las cuales, a través del juego, el arte y las TIC se presentaron y apropiaron los conceptos, tal como se observa en la Figura 5, en la que se muestra que los niños crearon un cuento por medio de un dibujo realizado por ellos.

FIGURA 5.  
Dibujo de los estados de salud de nuestro planeta.





ambiental en la primera infancia, campo en el que estos avances no han tenido un desarrollo significativo por ser un área poco practicada.

La investigación pretende conocer los procesos de educación ambiental que se desarrollan en la educación inicial de instituciones educativas de diferentes regiones geográficas de Colombia.

Este trabajo proporcionó conocimiento que permite fortalecer los procesos de formación de profesores para la primera infancia y aportó en la construcción de estrategias que, a su vez, fortalecen también el desarrollo de la educación ambiental en la región Caribe.

Las estrategias en educación ambiental en primera infancia requieren un compromiso desde los diferentes ámbitos de la sociedad, porque es en esta etapa en la que se construyen los ciudadanos que afrontarán los cambios planetarios.

## ■ CONCLUSIONES

La educación ambiental es la mejor herramienta para apropiarse los territorios por parte de las generaciones presentes; sin embargo, debe ir más allá de la transferencia del conocimiento, de manera que se vuelva imperante la necesidad de construir conceptos desde la primera infancia, teniendo como premisa el contexto.

En Colombia, la educación ambiental ha supuesto gran importancia desde la institución y la legislación. A pesar de que existen grandes esfuerzos locales, ha faltado sistematizar experiencias y contar con un seguimiento y una evaluación de los proyectos por parte de las autoridades.

Frente a la educación en primera infancia, se observa que las instituciones educativas han generado, desde su alcance, herramientas para iniciar este proceso de transformación, pero es necesario que la educación ambiental parta desde la educación a los docentes, la contextualización de las realidades socioambientales y el acompañamiento.

La experiencia es la mejor manera de aprender y Colombia tiene la oportunidad de tener espacios exteriores de aprendizaje, como lo son los parques nacionales naturales, las áreas protegidas o el caño del barrio. A pesar de esto, aún se ve en los currículos la fauna de África como animales salvajes, o el calentamiento global con los osos polares.

La invitación es, entonces, a conocer desde lo local para transformar lo global.

## REFERENCIAS

- Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global: la nueva economía política mundial*. Barcelona: Paidós.
- Cantú, P. C. (2013). Conciencia y construcción social de la sustentabilidad. *Ciencia UANL*, 16(62), 36-44. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/3839/1/6Sustentabilidad.pdf>
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Galeano Martínez J., Parra Moreno, C. y Chocontá Bejarano, J. (2018). *Educación ambiental en la primera infancia: una mirada en Latinoamérica*. Chía : Universidad de La Sabana.
- González-Gaudiano, É. J.; Arias-Ortega, M. Á. (2017). La formación de educadores ambientales en México: avances y perspectivas. *Educación en Revista*, 63, 53-66.
- Martínez Castillo, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, XIV(1), 97-111.
- Granda, M. (13 de enero 2020). La biodiversidad australiana, en llamas. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/sociedad/2020/01/12/actualidad/1578856851\\_053264.html](https://elpais.com/sociedad/2020/01/12/actualidad/1578856851_053264.html)
- Hernández, A., Ferriz, Á., Herrero, Y., González, L., Morán, C., Brasero, A. y Ortega, A. (2010). *La crisis ecosocial en clave educativa. Guía didáctica para una nueva cultura de paz*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz (CIP-Ecosocial).
- Martínez, R. (2007). Aspectos políticos de la educación ambiental. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación (INIE)*, 7(3), 1-25.
- Pierri, N. (2005). Historia del concepto del desarrollo sustentable. En G. Folladori y N. Pierri (Eds.), *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable* (pp. 27-80). México: Miguel Ángel Porrúa.
- PNUD. (s. f). (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

- Prammling, I. y Kaga, Y. (Eds.). (2008). *La contribución de la educación de la primera infancia para una sociedad sustentable*. París: Unesco.
- Sánchez, D. M. (2013). *Propuesta de gestión ambiental para el sistema de espacio público natural urbano de la conurbación Pereira Dosquebradas*. Pereira: Universidad Católica de Pereira.
- Toledo, V. M. (1995). Campesinidad, agroindustrialidad, sostenibilidad: los fundamentos ecológicos e históricos del desarrollo rural. *Cuadernos de Trabajo*, 3, 1-45.
- Todorov, J. (2009). Behavioral analysis of non-experimental data associated with cultural practices. *Behavior and Social Studies*, 18, 10-14.
- Unesco. (2004). Education for a sustainable development. Recuperado de [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=23298&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URLSECTION=201htm](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23298&URL_DO=DO_TOPIC&URLSECTION=201htm)
- Unesco. (s. f.a). Programa de acción mundial para la Educación para el Desarrollo Sostenible (2015-2019). Recuperado de <https://es.unesco.org/gap>
- Unesco. (s. f.b). *Educación para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible>
- Wilches, G. (2006). *Brújula , bastón y lampara de la educación ambiental*. Bogotá: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial.



# Capítulo 7

---

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL,  
MÉXICO. MOMENTOS FUNDANTES Y  
CONSTRUCCIÓN DE OTRAS Y NUEVAS  
MANERAS DE FORMAR E INVESTIGAR DESDE  
Y CON LAS Y LOS DOCENTES. UNA ZONA DE  
ENCUENTRO ENTRE CULTURAS PEDAGÓGICAS  
NORMALISTAS Y UNIVERSITARIASO\*

*Patricia Medina Melgarejo\*\**

\* Este trabajo forma parte del desarrollo de los proyectos de investigación: “Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural”, UPN-México (Medina, 2016a-2019). Y del proyecto en proceso (2019-2022): “Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación –territorios de esperanza–”.

\*\* Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; profesora del Posgrado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Se agradece el valioso apoyo en la versión final de Roberto Sánchez Linares, estudiante del Posgrado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

## RESUMEN

El presente capítulo analiza, en un primer momento, el impacto del surgimiento de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en el Sistema Educativo Nacional (SEN) mexicano, al producir inéditos programas académicos que propician lugares de encuentro que se configuran en una “zona intermedia” que posibilita el contacto, la apertura y el vínculo entre sectores educativos históricamente escindidos y entre culturas pedagógicas normalistas y universitarias en la década de los setenta del siglo pasado en México. El segundo apartado da paso a la descripción de la creación y la transformación de los programas académicos de la UPN en dos ámbitos: a) la formación de profesionales de la educación: docentes de educación básica y de diferentes agentes educativos; y b) la investigación educativa. El tercer apartado se propone como dimensión analítica, a partir de la implicación profesional y personal en algunos programas-proyectos y sus propuestas formativas en la profesionalización de docentes, en vínculo con la investigación educativa y la generación de posgrados, trazando un esbozo de las reflexiones pedagógicas y de los contextos político-educativos que brindan sentido a la construcción de dichas propuestas. Metodológicamente, la revisión histórica de la memoria y la trayectoria institucional permitió reconocer el campo educativo en el que se desarrollan y valoran los aportes desde las propias experiencias académicas, a fin de estar en capacidad de escuchar en el presente las voces de esas “otras universidades pedagógicas” que siembran futuro en el espacio escolar de maestras y maestros comprometidos en “educar para transformar” (de acuerdo con el lema institucional) desde las escuelas mismas, y que han construido junto con la UPN “otras y nuevas maneras de formar e investigar”.

**Palabras clave:** historia de la educación, Universidad Pedagógica Nacional-México, formación de profesionales de la educación, formador de docentes.

## INTRODUCCIÓN

*[Ep]La contracción del presente esconde [...]*

*la mayor parte de la inagotable riqueza  
de las experiencias sociales en el mundo.*

*Benjamin identificó el problema, pero no sus causas.*

*La pobreza de la experiencia no es expresión de una carencia,  
sino de una arrogancia. La arrogancia de no querer verse,  
y mucho menos valorizar, la experiencia que nos rodea,  
dado que está fuera de la razón a partir de  
la cual podríamos identificarla y valorizarla.*

**Santos (2006, p. 74)**

Estudiar las universidades, en este caso a la Universidad Pedagógica Nacional, y ponderar sus aportes en la formación de docentes y en la investigación educativa, constituye una ardua tarea que, en cuanto proceso, implica el cruce de diversas dimensiones, en las cuales la construcción de esta historia no lineal es producto de memorias y discursos que circulan y se convierten en *praxis* creadoras de su propia historia a través de la acción de distintas generaciones de académicas y académicos que, como señala Eduardo Remedi (2008), han constituido a la UPN-México en una “institución de vida”. Cabe establecer un marco de referencia y comprensivo de las universidades de carácter pedagógico en nuestro continente, ya que su emergencia en la escena educativa de nuestros países corresponde a décadas de discusión y de reconfiguración de los proyectos, no solo educativos, sino sociales de cada nación, de la inflexión política y económica para América Latina.

En tanto que se hermanan por momentos y procesos histórico sociales, tanto la Universidad Pedagógica Nacional de México (1978) como la Universidad Pedagógica de Colombia (1968), veremos, en particular, la gestación en México de una álgida reconfiguración del proyecto nacional y del proyecto educativo, en la cual la formación de los docentes, así como su acción laboral y pedagógica, resultan fundamentales para toda transformación educativa. Mientras que, por su parte, las figuras institucionales de la escuelas normales se encontraban y son aún cuestionadas (las pocas sobrevivientes en nuestros países). Así, asistimos a un momento de reconversión social y educativa, en el cual la formación docente y las instituciones abocadas a esta función se encuentran en disputa. Advirtamos los casos más recientes de la última década, como, por ejemplo, en Argentina, donde se disolvieron parcialmente las escuelas

normales, algunas transformadas u otras creadas como institutos de formación pedagógica, hasta la apertura, en el 2009, de la primera Universidad Pedagógica en este país, que, posteriormente, entre el 2016 y el 2017 adquiere el carácter nacional, ya que en sus inicios fue solo provincial en Buenos Aires.

En consecuencia, debemos analizar lo ocurrido en nuestro continente en torno a las universidades pedagógicas, a los institutos de formación docente y a las escuelas normales, al concebirlos como procesos de configuración del campo en debate de la formación docente, lo que implica al propio proyecto de educación pública latinoamericano.

## ■ RUTA METODOLÓGICA

Se reconoce el campo complejo en términos teórico-metodológicos del cruce de perspectivas, como, por ejemplo, los aportes de la sociología y del análisis institucional, a fin de estar en capacidad comprender y problematizar la historia de las instituciones educativas, por lo que compartimos la complejidad del cruce interdisciplinar, tal como lo señala Sebastián Perrupato (2017):

El análisis historiográfico sumado a los aportes de la sociología otorga ya una visión renovada a la forma tradicional de hacer historia [...]. Los aportes del campo de las instituciones educativas abren una nueva oportunidad de análisis al entender que en las instituciones se articulan prácticas, redes y relaciones de poder que son propias de los dinámicos internos de las instituciones y dan cuenta de su complejidad. (Perrupato, 2017, p. 804)

En este sentido, se requiere ampliar los horizontes de discernimiento para construir una historia social de las instituciones educativas, hecho que posibilita, por una parte, no solo comprender las abigarradas genealogías y los contextos de emergencia de la fundación de las instituciones frente a las relaciones en lo exterior, en este caso con los propios subsistemas educativos, tal como lo implica el de formación de docentes. Por otra, implica construir herramientas con miras a que los actores sociales, como, por ejemplo, los y las docentes e investigadores, nos incluyamos en el ejercicio mismo de comprender en sentido de historicidad nuestras propias trayectorias profesionales y personales, vinculadas con la historicidad de las instituciones educativas, con múltiples relaciones, procesos y actores sociales. Ahora bien, se realizó una revisión documental histórica institucional de la creación de la UPN-México en el Sistema Educativo

Nacional (décadas setenta y ochenta del siglo pasado las contribuciones de la UP-México en investigación educativa, formación docente y de profesionales de la educación; los periodos de creación de las licenciaturas escolarizadas (1980-1997 y 1979) y licenciaturas a distancia semiescolarizadas (1979, 1985, 1990, 1994 y 2002); los aportes de los equipos académicos: LEB-79 y “especializaciones” 86-90. La materia prima del estudio se conforma por la amplia trayectoria profesional, en cuanto formadora e investigadora, y se articula por decretos, leyes, reglamentos, producciones de materiales e informes de investigaciones emergidos de la UPN. La indagación permite vislumbrar otras y nuevas maneras de formar e investigar desde y con las y los docentes.

## ■ EL CASO DE LA UPN-MÉXICO

Pensar la Universidad Pedagógica Nacional-México en su trayectoria implica reconocer la riqueza de sus aportaciones en experiencias pedagógico-formativas, en ámbitos que han definido su actuar durante cuarenta años de trabajo académico institucional, tal como lo indican los campos de la formación de maestros y de profesionales de la educación e investigación educativa. Así, entonces, reconocer y brindar indicios sobre estas experiencias académicas, producto de contextos sociales y políticos específicos, requiere tener la capacidad de mirar comprensivamente el presente institucional y educativo, mediante una retrospectiva que nos permita establecer momentos, procesos y acontecimientos como puntos de inflexión y de problematización traducidas en dimensiones de análisis de los contextos, así como de las condiciones sociales de construcción de las propuestas de formación.

En su conjunto, este trabajo intenta dar cuenta de diferentes tesis. La primera se refiere al hallazgo analítico sobre el momento de gestación de la UPN-México, hecho que genera una intersección y un contacto de distintas perspectivas y tradiciones pedagógicas y educativas, lo que produce un espacio de alquimia y construcción de nuevas e inéditas maneras de comprender, de analizar y construir en el interior del campo educativo, en distintos ámbitos de realidad y desde el espacio estructural del propio Sistema Educativo Nacional, lo que generará espacios de mediación dentro de la propia UPN y la acción entre sujetos sociales en su encuentro y producción de nuevos proyectos y demandas de formación e investigación. Es desde estos hallazgos investigativos, de la construcción categorial para nombrar determinados procesos y de la comprensión teórico-analítica que se propone y construye la noción de “zona intermedia”, de manera que alude en su problematización categorial y desde el uso crítico de la teoría (Zemelman, 1987) a la propuesta de “zona de contacto” (Pratt, 2010).

Como segunda tesis se encuentra la comprensión de que los distintos proyectos formativos de la UPN han producido aportes pedagógicos significativos en la creación de nuevos campos de investigación y de formación de docentes y de profesionales de la educación, reconociendo al mismo tiempo que la acción institucional de la UPN se encuentra en los terrenos de la construcción político-pedagógica y en la intervención de distintos actores sociales en la disputa por gestar horizontes y futuros posibles.

El trabajo resulta una invitación a “ampliar nuestro presente institucional”, a fin de reconocer y valorar los aportes de nuestras experiencias académicas y estar en capacidad de escuchar y reconocer en el presente las voces de esas “otras universidades pedagógicas” que siembran futuro en el espacio escolar de maestras y maestros implicados en “educar para transformar” desde las escuelas mismas, y que han construido junto con la UPN “otras y nuevas maneras de formar e investigar”.

En este sentido, en el apartado inicial de este trabajo se presenta una primera dimensión analítica, en la que se describe el impacto del surgimiento de la UPN-México en el Sistema Educativo Nacional, al producir inéditos programas académicos que propician lugares de encuentro que se configuran en una “zona intermedia” de apertura y vínculo entre sectores educativos históricamente escindidos, así como entre culturas pedagógicas normalistas y universitarias, hecho que en este texto se señala como una de sus tesis argumentativas centrales.

En el segundo apartado se da paso a la descripción de la creación y la transformación de programas académicos de la UPN en dos ámbitos: a) la formación de profesionales de la educación, docentes de educación básica y de otros agentes educativos; y b) la investigación educativa. A través del encuentro y el contacto de distintas tradiciones pedagógicas y diversas prácticas institucionales se producen nuevas propuestas de formación con programas de licenciatura bajo las modalidades a distancia, semiescolarizada y escolarizada, así como por medio de proyectos y planes formativos de investigación y de posgrados, lo que se traduce, en su conjunto, en diversas experiencias sociales de formación, muchas de ellas pioneras y alternativas en el contexto académico mexicano. Al mismo tiempo, en este marco de relaciones se indagan los procesos institucionales, a propósito de los cuales cabe interrogarnos: ¿existe una “bifurcación” de los programas académicos, en la que sobreviven dos estructuras en una misma institución, de manera que crean “la otra UPN —universidad—” (Kovacs, 1990, p. 161), la cual transita paralela a partir de sus propios programas y modalidades (escolarizada o a distancia)?

Así, en el tercer apartado se propone como dimensión analítica un acercamiento al “camino andado”, a partir de la implicación profesional y personal en algunos programas-proyectos y sus propuestas formativas para la profesionalización de docentes, en vínculo con la investigación educativa y la generación de posgrados, con lo cual se

traza un esbozo de las reflexiones pedagógicas y de los contextos político-educativos que brindan sentido a la construcción de estas propuestas.

## ■ IMPACTO EN LA CREACIÓN DE LA UPN-MÉXICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL. UN ESPACIO DE APERTURA Y VÍNCULO ENTRE SECTORES EDUCATIVOS A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN (DÉCADAS DE LOS SETENTA Y OCHENTA DEL SIGLO PASADO)

### ■ FIGURA 1.

Portada Gaceta, órgano informativo de la UPN, n.º 3, febrero, 2004. José López Portillo (presidente), Fernando Solana (secretario, SEP), Moisés Jiménez (rector-UPN). Inauguración oficial de cursos-UPN, 15 de marzo de 1979.



El 15 de marzo, el entonces presidente de la República José López Portillo inauguró oficialmente los cursos de la recién creada UPN. En la foto de la ceremonia inaugural, realizada en el auditorio Jaime Torres Bodet del Museo de Antropología, aparecen, a la izquierda, el secretario de Educación, Fernando Solana, y a la derecha el rector de la UPN, Moisés Jiménez Alarcón

Durante estos cuarenta años transcurridos desde su apertura, las tareas y las funciones fundamentales que asume la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-México) se encuentran inscritas en el decreto de su creación en el *Diario Oficial de la Federación* (29 de agosto de 1978, p. 15), un documento en el que podemos encontrar los distintos elementos que caracterizan y diferencian a esta universidad del conjunto de instituciones de educación superior (IES), producto de las condiciones contextuales en las que se inscribe su gestación; entre otras, las nuevas tendencias de la educación en el país que resultaron de las demandas sociales que obligan al Gobierno federal a transformar operativamente un conjunto de instituciones educativas.

Los antecedentes de estas acciones se encuentran en la década de los setenta del siglo pasado, cuando se reorganiza estructuralmente el Sistema Educativo Nacional (SEN), un hecho de suma importancia según distintos autores debido al conjunto de instituciones creadas durante este periodo (Galván, 2016; Latapí, 2004; 1998; Pontón, 2011). Lo cual, a su vez, produce la expansión del SEN en diferentes niveles escolares y, por consiguiente, otros horizontes y una mayor complejidad para estos en las décadas subsiguientes.

Solo un ejercicio de reflexión crítica del contexto de esos años, de sus condiciones sociales y políticas, es decir, de ese momento histórico, nos permitiría comprender e interpretar nuestro presente educativo, un devenir en el que las aportaciones de la UPN —por medio de la planta académica y el desarrollo de proyectos y programas— han sido fundamentales.

En esta historia, es necesario tener presente que desde su gestación, la UPN es producto de una configuración de relaciones en el marco de la reorientación de la educación en el país y de la expansión del SEN, como ya se ha dicho, resultado de las circunstancias histórico-políticas de la década también referida, que sin duda influyen en la formación y profesionalización de los docentes a través de esta institución. Es así que, desde el inicio de la operación de la UPN, se concibe como un espacio formativo que intentó conciliar la experiencia de los ámbitos universitarios escindidos (históricamente) de los de carácter “normalista” (Medina, 2007), aquellos que fueron creados para la formación de docentes de educación básica.

Los impactos de tales hechos en este espacio-territorio de disputa y de apertura a nuevas opciones de formación docente, ante un diálogo urgente producto de las necesidades sociales y políticas, son reconocidos ampliamente por Latapí (1998) y por Ibarrola (1998).

Precisamente, es en la creación de este espacio o “zona intermedia” que se abren nuevas posibilidades de formación, configuradas en vasos comunicantes entre actores sociales, mediados por proyectos formativos convocados y propiciados por la UPN.

Se produce, en este sentido, un ejercicio (inter)social, (inter)académico, (inter)histórico e (inter)cultural de distintos discursos sociales, bien sean circulantes —como memoria histórica, política y pedagógica— o bien producto de otras tradiciones y propuestas, lo que gesta una nueva zona de contacto y de relaciones entre los docentes y los demás profesionales de la educación.

En este primer momento argumentativo nos hemos referido al impacto de la UPN en el sistema educativo del país, con miras a que en el siguiente apartado abordemos los alcances académicos y formativos de su labor, tejiendo los hilos de su trama, en una tensión comprensiva que nos permita establecer puntos de articulación. En la Figura 2 se pueden apreciar a modo de resumen.

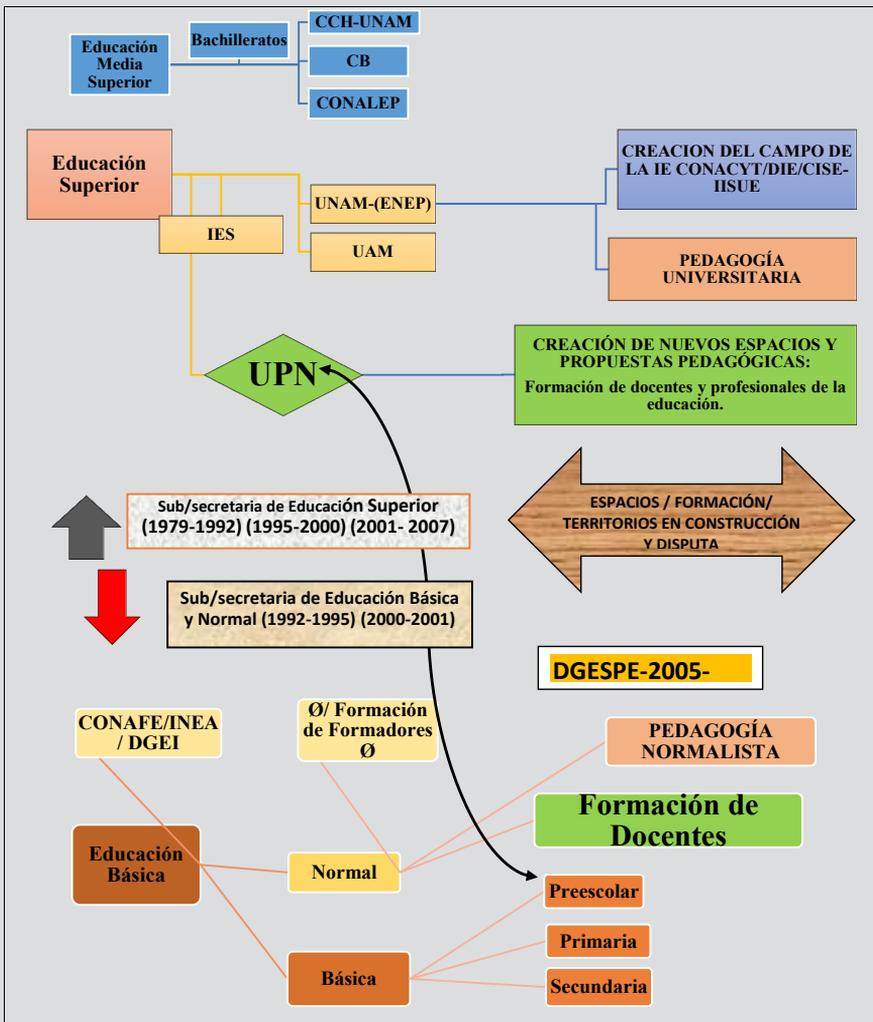
## ■ ¿BIFURCACIÓN O GESTACIÓN DE “LA OTRA UNIVERSIDAD”? CONTRIBUCIONES DE LA UPN-MÉXICO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, FORMACIÓN DOCENTE Y DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

En las décadas sucesivas, la creación de la UPN-México como espacio formativo institucional impacta de forma contundente en el campo educativo mexicano por medio del desarrollo institucional en tres ámbitos-funciones explícitos en el ya referido “Decreto de Creación” (29 de agosto de 1978, p. 15), traducidos en el desarrollo de su proyecto académico institucional, a saber: la formación docente, la formación de profesionales de la educación y el desarrollo de la investigación educativa. Ámbitos y funciones de carácter universitario en los que la UPN, a partir de ese trazo de una “zona intermedia”, contribuye de forma significativa a la generación de vínculos epistémicos al atender un conjunto de problemas de carácter educativo, hecho que produce la emergencia de nuevos espacios epistémicos y de conocimientos, al articular campos disciplinarios y concebir el sustrato de las prácticas sociales de enseñanza y formación como uno de sus núcleos centrales de intervención institucional. Enseguida realizaremos un breve recuento de algunos de los programas y acciones en cada una de estas tres funciones/actividades académicas<sup>1</sup>.

.....  
1. Existe una amplia producción de tesis, libros o documentos institucionales en donde académicos de la propia UPN han trabajado y efectuado aportes relevantes. Consignarlos implica un sinnúmero de citas y referencias que exceden al formato editorial solicitado. (Cfr. Miranda, 2002; Sandoval, 2009).

FIGURA 2.

Creación de la UPN. Zonas intermedias de formación. Década 1970/Anexo cambios señalando años<sup>a</sup>. Las siglas empleadas se justifican de la siguiente manera: CCH-UNAM: Colegio de Ciencias y Humanidades (Media Superior)-Universidad Nacional Autónoma de México; CB: Colegio de Bachilleres; Conalep: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica; IES: instituciones de educación superior; UNAM-(ENEP): Escuela Nacional de Estudios Profesionales; UAM: Universidad Autónoma Metropolitana; Conafe: Consejo Nacional de Fomento Educativo; INEA: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos; DGEI: Dirección General de Educación Indígena; y DGESPE: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.



Fuente: elaboración propia.

<sup>a</sup>. Se indica en el gráfico tanto la zona de encuentro (intermedia) entre pedagogías normalistas y universitarias como los tránsitos continuos que experimenta la UPN entre dos subsecretarías (el movimiento de las "flechas" lo representan): en 1979, ubicada en educación superior e investigación científica, en 1992 se traslada a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, para 1995 se reubicó en educación superior; retorna en el 2000 a educación básica y normal, y en el 2001 se reubica en educación superior (Castañeda, Castillo y Moreno, 2003, p. 8).

## Formación de profesionales de la educación: docentes de educación básica y agentes educativos. ¿Lugar de la gestación de la “otra” universidad?<sup>2</sup>

El rubro sobre la formación de profesionales de la educación comprende distintas especificidades que es necesario considerar, además de ubicar histórica y políticamente esta decisión de creación de una instancia universitaria adscrita propiamente al campo de la profesionalización de la formación pedagógica en la década de los setenta del siglo pasado. Cabría señalar que esta “función rectora de la formación de profesionales de la educación” ahora es una actividad central de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La DGESPE, creada a partir del 2005, después de veintisiete años de operación y de aportes sustantivos de la UPN, responde a una sobreposición de instituciones y funciones producto de las propias políticas educativas.

En razón a lo anterior, resulta pertinente insistir en el plano formal del decreto de creación, debido a que permanentemente se ha cuestionado la existencia de la propia UPN, sin aceptar que la universidad cumple íntegramente con las funciones bajo las cuales fue creada, tal como lo consigna el apartado de “Consideraciones” del decreto:

Considerando [...] \*Que el Estado debe promover y vigilar la formación de profesionales de la educación, y \*Que la creación de una Universidad Pedagógica constituye la respuesta del Gobierno Federal al legítimo anhelo del magisterio nacional para consolidar las vías de su superación, acorde con las necesidades actuales del Sistema Educativo. (29 de agosto de 1978, p. 15)

Ambos elementos, a) la “formación de profesionales de la educación”, y b) la formación universitaria como “vías” para la “superación”, en cuanto demanda y necesidad “del magisterio nacional”, resaltan la misión y el sustento de la gestación de la UPN, los cuales le asignan durante estos cuarenta años funciones complejas, entre otras, la creación de diversos programas de formación en el campo de conocimiento pedagógico. Fue en 1979 cuando la UPN inicia con la operación de cinco licenciaturas, las cuales implicaron un gran despliegue de esfuerzos y la concurrencia de distintos actores

.....  
2. Como ya se indicó en la introducción, esta definición de “La Otra UPN”, proviene de Kovacs (1990: 161).

sociales, de manera que existen fuertes pugnas políticas en la definición de los equipos académicos encargados de esa tarea. Se abren así nuevos perfiles que no necesariamente estaban centrados en las figuras de formación ofrecidas por la Escuela Normal Superior, como sería el caso de la sociología de la educación, la psicología educativa, la administración educativa y la pedagogía, además de crearse una especialidad destinada más a la formación profesional de los docentes en educación básica, la cual se trata en apartados subsiguientes tanto por su relevancia como por mi participación profesional en ella.

Para 1981 se crean otras dos importantes licenciaturas en conformidad con la propuesta de profesionalización de los diferentes agentes educativos. Por una parte, la Licenciatura en Educación Indígena (LEI-81), y, por otra, la Licenciatura en Educación de Adultos (1982), a partir de las funciones que se le otorgaban a las líneas de la política educativa vigentes en ambos sectores educativos. De este modo, el campo formativo de profesionales de la educación se amplía en el contexto educativo mexicano en los tres primeros años de creación de la UPN.

En este campo, dada su magnitud y debido a los actores a los que se aboca, en cuanto a sectores, perfiles y las adscripciones institucionales, claramente se bifurcan sus caminos: por una parte, la profesionalización de “agentes educativos diversos”, y, por otra, la formación de docentes de educación básica. En los dos siguientes rubros señalamos algunas aproximaciones epistémicas en torno.

## Apertura en la formación de profesionales y de agentes educativos.

### “Una nueva universidad”

En cuanto al debate de la configuración de campos disciplinarios y las construcciones epistémicas que se traducen en otros modelos de formación social y educativa, la UPN-México contribuye ampliamente pues crea, como hemos visto, las licenciaturas en Sociología de la Educación, Psicología Educativa y Administración Educativa, vinculadas al discurso sobre las ciencias de la educación, las cuales constituyen un ámbito relevante en la formación de profesionales en el campo educativo en México. Estas carreras que no las impartían con tal especificidad las normales superiores y los espacios universitarios solo las ofrecían como optativas, ya fuera a través de algunas asignaturas o como una especialización; tal era el caso de las licenciaturas en Sociología o Psicología impartidas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

También cabe reconocer el esfuerzo de la UPN por mantener la perspectiva de la importancia y la diferencia académica y conceptual de la pedagogía, lo que suscita

la creación de la Licenciatura en Pedagogía a partir de una concepción propia, vinculada con la función y los requerimientos docentes. Una nueva perspectiva que se establece con base en tres modelos universitarios: el que se encontraba históricamente adscrito al ámbito normalista (proveniente de la normal básica y de la normal superior), el que provenía del ámbito universitario (como, por ejemplo, la carrera de Pedagogía en la UNAM), y los modelos académicos de la emergente UAM.

De esta manera, la Licenciatura en Pedagogía de la UPN (en la que participo actualmente), se ha consolidado frente a la Licenciatura de Pedagogía en la UNAM, que había sido un modelo “de formación profesional para la mayoría de las universidades, tanto estatales como privadas del país y, a través de la historia reciente, se ha convertido en la vertiente más ligada al desarrollo de la pedagogía como campo de conocimiento” (Pontón, 2011, p. 150). En este sentido, la UPN aporta en la gestación a un nuevo plan de estudios en 1979, con transformaciones en 1990, mientras que la UNAM imparte, desde 1966, la Licenciatura en Pedagogía con el mismo plan de estudios, de modo que será hasta el 2010 cuando lo transforma (UNAM, Colegio de Pedagogía). Además, la UPN ha sido pionera en otros ámbitos de la formación de profesionales de la educación, tal como sucedió con la Licenciatura en Educación de Adultos (LEA-82), que “se ofreció de 1982 a 1987, bajo la modalidad escolarizada” (Campero, 2002, p. 58)<sup>3</sup>, la cual representa el primer programa universitario creado con el perfil dirigido a la profesionalización de los agentes educativos dedicados a la práctica formativa en educación de adultos (EA); recordemos para esto el surgimiento del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en 1981 (Rautenberg, 2009).

También en 1982, la Universidad Pedagógica abre la Licenciatura de Educación Indígena (LEI), cuya tarea asumida es propiciar la formación de docentes indígenas, centrandó su impacto inicialmente hacia la figura de “mandos medios”, conforme el organigrama de este subsistema de docentes indígenas adscrito a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP.

En este orden, la UPN respondió a distintas demandas, ya sean las de carácter interno de la propia Secretaría de Educación Pública, o bien las del sector magisterial, que presenta importantes proyectos y exigencias de profesionalización. Debe observarse en este punto que, si bien la universidad debía en esos momentos fundacionales responder a las estructuras curriculares que la cimentaban, el conjunto de licenciaturas recién creadas, como producto de la articulación de diferentes sectores institucionales y de las miradas pedagógicas de distintos académicos, genera una propuesta

.....  
3. En la siguiente década este equipo impulsa programas como el Programa para la Formación en Educación de Adultos (Profeda), transformándose en 1996 como Programa de Impulso y Desarrollo de la EA, considera: diplomados, licenciatura y especialización (Campero, 2002, p. 58).

propia que ha “resistido” en distintos planos (Rebolledo, 2014), pues, como veremos, se diversifica para 1990 (aunque como tal se mantiene la LEI con distintas modificaciones curriculares, de forma escolarizada en la Unidad Ajusco de la Ciudad de México), hecho que la coloca en una especie de “bisagra” que articula tanto los procesos de formación de profesionales de la educación como la función de profesionalizar a un sector de maestros de los niveles preescolar y primaria en servicio.

Es en este contexto que la apertura generada por la UPN, por medio de sus programas y proyectos de intervención y de reflexión académica sobre los problemas escolares y de formación de agentes sociales en todos los niveles educativos, produce el reconocimiento de sus distintos ámbitos por parte los gobiernos estatales, bien sea por su labor de formar “nuevos profesionales de la educación o profesionalizarlos”, o bien por brindarles opciones en este mismo sentido a docentes de diferentes niveles educativos; con esto se genera, por una parte, nuevas concepciones de profesionalización y formación de profesionales de la educación, y, por otra, nuevas instancias educativas en los estados, como es el caso del “Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México en 1981” (Pontón, 2011, p. 151).

En este sentido, cabe mencionar la creación de la Licenciatura en Enseñanza del Francés, en 1997, que se imparte bajo la concepción de generar un modelo educativo virtual. Un modelo que implicó para la UPN el intento de una nueva articulación frente a las ideas vigentes de “internacionalización”, al sustentarse en tres rubros: desarrollar procesos de “enseñanza de un idioma como segunda lengua”, el uso de nuevas tecnologías y poder conformar acuerdos de carácter binacional (Castañeda *et al.*, 2003, p. 26).

### UPN-México. Formación y profesionalización de docentes y de la docencia. La “otra universidad”

El desarrollo sustantivo del campo de la formación de docentes en México ubica a sus actores sociales en la categoría de “magisterio nacional” (Arnaut, 1996), ámbito de intervención en el que la UPN contribuye de forma significativa con distintos programas y proyectos de formación de maestros de educación básica. Esta función desde un inicio implicó dar paso a la creación de una licenciatura específica en educación básica (LEB 79), bajo un novedoso Sistema de Educación a Distancia (SEAD-79). Para este propósito se gestan programas inscritos a un plan de estudio a partir de una propuesta curricular nueva que generará la incorporación de una amplia población de docentes en servicio, aquellas maestras y maestros que, debido a las condiciones históricas de la profesión docente en este nivel educativo, no habían obtenido el grado académico de licenciatura, el cual, según la normatividad vigente, producto de la transformación ya descrita, se convirtió en un requisito no solo profesional sino laboral.

A partir del recuento contextual<sup>4</sup> anterior es posible hacer un breve balance del trayecto de la LEB-79, dado que desde el 1984 en procesos académicos institucionales es objeto de cuestionamientos, por lo que se busca ofrecer la atención específica a los niveles de educación preescolar (LEP) y educación primaria (LEP), instaurándose el nuevo plan de estudios LEP Y LEP (1985), impartido en las Unidades de la UPN en el país.

En la siguiente década, resultado de las fuertes transformaciones en la administración de la SEP debidas al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, se produce una reconfiguración en la operación de la UPN en los estados. En este contexto, cambia de nuevo el planteamiento de esta licenciatura, de modo que surge la denominada “Licenciatura en Educación, Plan 1994”, por el año de su instauración (LE-94), que aún se imparte en distintas unidades UPN. Se ampliaron de esta forma las modalidades educativas a distancia y semiescolarizada, además de la opción intensiva, como parte de las reuniones de carácter nacional para la modificación del plan anterior y la consolidación de esta nueva propuesta.

Por otra parte, frente a la demanda de formación de los docentes indígenas en el país, en los inicios de esa misma década, en 1990, se impulsa en las unidades UPN la creación de la modalidad semiescolarizada de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI'90), siguiendo la operación de la Licenciatura en Educación Indígena impartida de manera escolarizada en la Unidad Ajusco en la Ciudad de México; con esto, como ya habíamos mencionado, continuaron los acuerdos y los proyectos conjuntos entre la DGEI y la UPN.

Posteriormente, la UPN pone en marcha en el 2002 la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE-2002), con una clara diversificación de los perfiles de ingreso a los programas de formación de docentes (nivelación), ya que se constituye en una nueva propuesta para jóvenes bachilleres en los contextos estatales de las Unidades UPN, consideradas estas centros de desarrollo institucional en las entidades (provincias o departamentos), las cuales continúan en la última década ofreciendo distintos programas educativos aprobados por el Consejo Académico de la propia universidad (UPN, 2018).

## Investigación educativa y posgrados: vínculo con la profesionalización y la docencia

---

Entre otras funciones asignadas a la UPN se encuentra claramente el impulso tanto de la investigación educativa (IE) como de programas de posgrado (talleres,

.....  
4. Cabe reconocer que inscribimos ciertos datos puntuales de los programas más significativos, con base en el texto de Castañeda *et al.* (2003).

especializaciones, maestrías y doctorados). Estas tareas implicaron la gestación y construcción de propuestas, las cuales nutrirían nuevas temáticas y ámbitos emergentes en el contexto permanente de brindar opciones formativas a través de programas para los docentes de educación básica y los formadores de docentes.

Si efectuamos un recuento sucinto de la trayectoria de la constitución de la IE, así como de los programas de formación abocados al vínculo y la derivación de esta, necesariamente debemos volver la mirada al perfil de la UPN y sus tareas en los ámbitos de formación de profesionales de la educación y de la “profesionalización de la docencia” a través de sus licenciaturas y programas de formación continua y de posgrado.

En lo referente a la IE, en la UPN se crea una “Dirección de Investigación” para el desarrollo específico de esta función sustantiva. Recordemos, a su vez, que en el contexto de la década de los setenta, como hemos visto, se crearon las instituciones centrales que hasta el presente han generado los espacios de investigación educativa en el país<sup>5</sup>.

Una experiencia muy interesante la tuvo en particular la primera generación de académicos adscritos a esa naciente Dirección de Investigación de la UPN. Esta la describe Moreno (2007, p. 36), quien al entrevistar a uno de los fundadores de este espacio institucional, el maestro Miguel Ángel Niño Uribe, se entera de su tránsito del Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE) de la SEP a la Universidad Pedagógica, de manera que participa en 1979 en la gestación tanto de la Dirección de Investigación como de distintos programas inherentes a esta. Este relato lo confirma el texto de Colina (2011, p. 11): “El Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP), fundado por [...] (SEP) en 1936 y convertido en 1970 en el Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE), es para muchos normalistas el origen histórico de la Investigación Educativa en México”.

En este sentido, la necesidad de pensar en estos nuevos espacios “híbridos” (lo que nos conduce nuevamente a las “zonas intermedias”) para investigar la acción pedagógica y los discursos histórico-filosóficos de la tradición educativa y pedagógica (normalista y universitaria), y, al mismo tiempo, incorporar a nuevos autores (relevantes en ese momento a partir de las teorías del aprendizaje y el desarrollo infantil), se traduce en acciones inmediatas para la creación de currículos de formación en estos espacios. Por tanto, sobresalen aquellos académicos dedicados a cumplir esta función en la docencia y la formación de “profesionales de la educación” (recordemos las licenciaturas escolarizadas) y, al mismo tiempo, construir referentes para la intervención en el SEAD, de la naciente Licenciatura en Educación Básica (LEB-79).

.....  
5. Sobre el proceso de creación de instituciones que impulsarán la primera etapa de configuración del campo de la investigación educativa en México se encuentran distintos trabajos: véanse Maya, Ramírez y Sánchez (2000, p. 24), o bien Pontón (2011, p. 151) y Colina (2011, pp. 11-14), entre otros.

Con respecto a los posgrados, si bien se tienen experiencias en este sentido, es en este contexto de 1985 que emerge un nuevo campo de conocimiento y nuevas formas de investigar, necesarias en la práctica y en la formación de los docentes; es decir, crear programas académicos para los profesores de las escuelas normales y la planta académica en las propias unidades UPN. En consecuencia, a fin de lograr la vinculación y el desarrollo de procesos formativos en el impulso de posgrados a partir de programas adscritos a la política de la SEP, la cual busca la constitución de un “Sistema Integral de Formación de Docentes” (Arnaut, 2004). De este modo, nuevos equipos académicos de la UPN se integran para gestar los currículos, los programas, las antologías y las estrategias logísticas que permitan impartir un programa de especializaciones en práctica docente, teoría educativa y modelos pedagógicos, enseñanza de las matemáticas y enseñanza del español, estableciendo distintas sedes en la propia UPN-Ajusco y en diversas unidades del país.

Enseguida, con la experiencia adquirida a través de estas especializaciones, se trabaja en la Maestría en Educación (1988) y, prácticamente de manera simultánea, se da inicio a las maestrías en Educación Preescolar y Primaria y en Educación Media que, en lo particular, impactan los esquemas laborales de los maestros de educación básica, pues promovían niveles escalafonarios y algunos tabuladores salariales. En el siguiente quinquenio se inicia una Maestría en Pedagogía (1994), la cual en un principio se planteaba escolarizada, pero un año más tarde de nuevo se recurre al esquema de la atención a distancia, teniendo el soporte de su acción en dieciséis unidades. Sin embargo, finalmente se decide fusionar esta maestría con la de Educación, para dar paso a la Maestría en Desarrollo Educativo (1996), la cual continúa en la actualidad.

Es preciso mencionar en este rubro que, además de la amplia participación de los académicos adscritos a esta Dirección de Investigación, en el desarrollo de la IE en México fueron definitivos el Primer Congreso de Investigación Educativa en 1981, y el Segundo Congreso en 1992; asimismo, la constitución del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) en 1994 (Castañeda *et al.*, 2003; Colina, 2011; Maya *et al.*, 2000; Pontón, 2011; Weiss, 1998).

En este sentido, la Dirección de Investigación, además del vínculo con la gestación y la consolidación de los posgrados y su intervención en el propio campo de la investigación educativa en el país, busca, por medio de sus proyectos y programas, “lograr que la investigación sea una experiencia formativa para profesores y alumnos y no sólo un principio curricular normativo” (Castañeda *et al.*, 2003, p. 43). Esto condujo a desarrollar propuestas de formación en prácticas y en enfoques de investigación educativa que tuvieran diferentes repercusiones tanto en la actualización del propio personal docente como en la promoción del trabajo colegiado, es decir, de los equipos que pudieran cubrir las funciones de impulso y desarrollo de la IE en las distintas unidades y programas educativos de la UPN en el territorio nacional. En este orden se registran interesantes propuestas, como, por ejemplo,

\*la Especialización en Técnicas de la Investigación Educativa, dirigida a la atención de las necesidades formativas de los profesores de Escuelas Normales en materia de Investigación Educativa; \*el Programa Currículum Hoy para el Año 2000, de carácter prospectivo; \*el Programa de Formación y Actualización de Investigadores y Desarrollo de la Investigación en la UPN; \*el Taller de Investigación Educativa en Quintana Roo; y \*los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE) que se gestan en 1989. (Castañeda *et al.*, 2003, p. 43)

La Dirección de Investigación se transformó en las nuevas áreas académicas de la actual estructura institucional de la UPN, en la Unidad Ajusco. Cabe mencionar que se efectuó una evaluación sobre el trabajo en materia de IE (Latapí *et al.*, 1997), aunque parte de los cuestionamientos se referían a una crítica sobre los programas de desarrollo educativo en investigación que realizaban los equipos académicos institucionales, por lo que no se comprendía este espacio inédito de producción de nuevas propuestas académicas, como los programas antes referidos. Aquí es importante señalar que emergen, desde 1996, propuestas por medio de programas institucionales, como el denominado “Transformación de la Educación Básica desde la Escuela” (Tebes), coordinado por los fundadores de la LEB-79, entre otros el maestro Marcos Daniel Áreas, propuesta que produce nuevas formas de comprender la investigación con y desde los docentes en los propios contextos escolares.

## ■ UPN-MÉXICO. FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: DOS RUTAS DE LA “OTRA UNIVERSIDAD”. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS Y CONTEXTOS POLÍTICOS A PARTIR DEL TRAYECTO PROFESIONAL PROPIO EN EL CAMINO ANDADO

Este apartado lo elaboramos bajo la expresión textual que nos brinda Karen Kovacs (1990) de lo que ella nombra como la “otra universidad”. Veamos cómo la UPN ha aportado de manera incesante en estas cuatro décadas de trabajo académico. Hemos llegado a un punto que nos permite profundizar en dos aspectos. Por una parte, en la “zona de experiencia” de mi propio tránsito por estos caminos que han abierto

las acciones institucionales, muchas de ellas condicionadas por las intensas pugnas entre diferentes actores sociales, en los “virajes” que han producido ciertas políticas trazadas por la SEP; por otra, efectuar una serie de balances, los cuales tienen que ser reconocidos por el actuar y por los procesos sociales, educativos y la labor pedagógica emprendida.

## El trayecto y el camino andado: programas- proyectos y sus propuestas formativas

*[Ep]Pensar la historia de las instituciones que transitamos es repensarnos a nosotros mismos como actores sociales, es redescubrirnos como parte integrante de una sociedad, cuyas relaciones muchas veces nos exceden. Por ello entendemos necesario que los/las docentes pensemos nuestras historias institucionales, nuestras biografías institucionales, para comprender el lugar desde el cual estamos construyendo la enseñanza.*

**Perrupato (2017, p. 804)**

Los tres ámbitos y funciones universitarias (formación docente y de profesionales de la educación, junto con el desarrollo de la investigación educativa) han representado (como tránsito y memoria) y significan mi actuación en el presente. Han implicado tanto caminos y rutas pedagógicas del proyecto institucional de la UPN —desplegado durante estos años de formación y trabajo— como vínculos, cruces, soportes y tejidos de una relación recíproca entre la UPN y mi formación, desarrollo académico y trayectoria profesional. De esta manera, podemos hablar de seis proyectos-programas relevantes en los cuales he participado, de sus aportes y el balance para la construcción de este campo emergente al que la universidad ha contribuido.

En este sentido, presentamos el contexto de cada uno de los programas, sus implicaciones en la construcción de las dimensiones pedagógicas y sus elementos significativos. Así, se trazan líneas autobiográficas, utilizando el recurso de los pies de página, no como notas sino como subtítulos relevantes en la inscripción de la experiencia. También se articulan estos programas no necesariamente de manera cronológica, sino por la temática de su producción, en atención a los hilos tanto de la experiencia como de la reflexividad ([auto]comprensión de la construcción producida), a partir de esa “otra Universidad Pedagógica Nacional”. Además, nos detendremos un poco más en los contextos de emergencia de los proyectos-programas, así como

en la elaboración de propuestas y contenidos pedagógicos que la universidad realiza para cumplir con sus tareas institucionales.

## Equipos académicos: LEB-79 y “especializaciones” 86-90. Producción de materiales en UPN Ajusco. Asesor-docente en LEB-79 unidades (SEAD)

En este primer momento fundacional de apertura de una Licenciatura en Educación Básica, reto que implica en sí mismo una tarea mayúscula, se aunaban distintas condiciones institucionales tanto en el contexto político como con respecto a los retos que implicaba la elección de una estrategia didáctico-pedagógica, en este caso “la modalidad a distancia”. En estos dos ámbitos centramos nuestra mirada.

### Análisis contextual de ese momento significativo: 1978

Es necesario comprender las circunstancias y los debates pertinentes de ese momento coyuntural de la UPN, dado que la configuración y los contenidos curriculares, además de los principios e instancias rectoras de la formación de docentes, se convierten en un proceso político en cuanto espacios y territorios en disputa, ya que desde su gestación se ubican en el marco de las tensiones entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), tal como lo señala Latapí:

La transformación de las escuelas normales y la creación de la Universidad Pedagógica Nacional [...]. Debido a esto la relación entre la SEP y el SNTE adquirió un tinte de fuerte disputa por el control de los maestros y de los mandos medios de la Secretaría. (Latapí, 2004, p. 21)

Desde 1973, con la reforma educativa y la promulgación de la Ley Federal de Educación (29 de noviembre de 1973), se delinearón con claridad los objetivos que perseguían algunos grupos de la SEP al promover y ejecutar una serie de modificaciones en el organigrama de la secretaría, frente a las transformaciones previstas, sobre todo en el ámbito de la educación normal y la formación de docentes, ya que de forma casi simultánea se crea la UPN en 1978, y se adscribe a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica como órgano desconcentrado en 1979, así como se instituye el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal (Conacen), dependiente de forma directa del secretario de Educación. Por consiguiente, se vislumbraba el

impulso y la mejora del sistema de formación de maestros (el magisterio de educación básica) en su conjunto, vinculándolo al ámbito de la educación superior y la investigación pedagógica.

**TABLA 1.**  
Plan de estudios LEB-79. Documento proporcionado por el maestro Marcos Arias

Licenciatura en Educación Básica Modalidad a Distancia Plan 1979			
Área de formación básica			
Historia de las ideas I	Redacción e investigación documental I	Matemáticas I	Sociedad mexicana I
Historia de las ideas II	Redacción e investigación documental II	Matemáticas II	Sociedad mexicana II
Área de integración vertical			Área de concentración profesional
Política educativa en México	Metodología de la investigación I	Introducción a los métodos estadísticos	Pedagogía: la práctica docente
Problemas de educación y sociedad en México I	Metodología de la investigación II	Criterios de evaluación	Pedagogía: bases psicológicas
Problemas de educación y sociedad en México II	Grupos y desarrollo	Contenidos de aprendizaje	Análisis pedagógicos
Optativa	Expresión y comunicación	Aprendizaje y desarrollo del niño	Ensayos didácticos
Seminario			

Fuente: Elaboración propia.

Si bien en documentos oficiales para 1979 se proyectaba que la UPN atendería a cien mil estudiantes, Kovacs, en su texto a pie de página aclara la distribución de tal matrícula: “18 mil en sistema escolarizado y 80 mil en el abierto” (Kovacs, 1990, p. 146).

En este sentido, frente a los intereses del SNTE y aquellos de la SEP, se configura el campo de la formación de maestros de educación básica en un espacio de disputa, lo que se traduce en la organización y distribución de sus funciones y tareas a través de las líneas y las modalidades de sus programas. En consecuencia, en la UPN comenzaron a operar en el interior “de una misma institución, dos estructuras paralelas: una que obedece a su propio proyecto [el sistema escolarizado] y otra que responde, *al menos parcialmente*, a los intereses del liderazgo sindical [el sistema abierto]” [cursivas añadidas] (Kovacs, 1990, p. 147). Resulta muy interesante ubicar este contexto, el cual es no en sí mismo el origen de una escisión, sino la alquimia genealógica en la que las divisiones entre las dos modalidades (escolarizada y a distancia) en la práctica

configuran dos sistemas universitarios dentro de la propia UPN, de modo que marcan los derroteros de muchos de los proyectos y caminos seguidos en la construcción social y política de la institución.

Como afirma Kovacs (1990, p. 161), “en septiembre de 1979 se echa a andar ‘la otra UPN’ mediante el Sistema de Educación a Distancia (SEAD)”. Esta “otra UPN”, si bien se configuraba en medio de estas disputas, “responde, al menos parcialmente, a los intereses del liderazgo sindical”. Sin embargo, esta parcialidad no se da tanto en los hechos ni en la cotidianeidad del trabajo de los equipos académicos, a los que me incorporo en 1984, que privilegian “lo académico trazando horizontes de formación lo más actualizada posible, confiando en que los maestros desde sus escuelas construirían opciones de transformación educativa”; de ahí que insistentemente se buscaba generar la (re)conceptuación de la práctica de los docentes a través de la formación brindada por la universidad.

## Retos y sentidos pedagógicos<sup>6</sup>

Es importante mencionar en principio que, a pesar de las circunstancias adversas, los equipos académicos de la UPN se conformaban con gran compromiso, buscando construir diferentes propuestas por medio de los contenidos tanto de los programas como de los materiales y cuadernillos de evaluación, lo que aseguraba que se “privilegiara lo académico” más que la pertenencia sindical. Esa postura era una visión clara que orientaba la construcción de los materiales propuestos, lo que incluía las discusiones académicas más recientes y se seleccionaba lo que “sería útil en la labor de los docentes”. Sobre todo, materiales con alta calidad para el sistema abierto, los denominados “paquetes didácticos”.

Un hecho que debe reconocerse es la tarea de producción de materiales especializados para la formación docente, práctica que continuó por más de dos décadas en la institución a partir del desarrollo de distintos programas. Un eje prioritario a nivel académico y un claro aporte de la UPN ha sido “(re)conceptuar la práctica docente” y buscar su transformación.

.....  
6. En 1984 mi incorporación a la UPN consistió en integrarme al equipo ya conformado para la elaboración del *Cuaderno de evaluación formativa de la asignatura “Aprendizaje y Desarrollo del Niño”*, además de trabajar en la elaboración del volumen de *Ensayos didácticos*. Parte de la tarea institucional se encontraba mediada por la premura de entregar estos materiales del “paquete didáctico” que llegaba a cada profesor inscrito en el SEAD en las distintas unidades del país, hecho que implicaba una gran responsabilidad académica y profesional.

Ahora bien, la figura institucional fundamental en este proceso era la del académico-asesor de las unidades<sup>7</sup>. Este personal tenía distintas características especiales, una de las cuales es haber acreditado un “examen de oposición” para cubrir la plaza y las funciones en las unidades<sup>8</sup>. Ser asesor implica también un reto y una búsqueda compartida al recibir, trabajar colegiadamente e impartir los cursos tanto en la sede de las unidades como en espacios que permitían el encuentro y la concentración de cientos de profesoras y profesoras en sesiones sabatinas<sup>9</sup>.

## Especializaciones<sup>10</sup>. Otras perspectivas en la formación de docentes a través de los programas de posgrado

### Miradas de contexto

La transformación en la educación normal responde a la reforma curricular en este nivel educativo y, al mismo tiempo, a una acentuada transformación de las

.....  
7. Ese mismo año no concursé por la plaza como académica de la Unidad Ajusco sino desde el ímpetu, bajo la idea de que “requería mayor formación y experiencia con los grupos de docentes para poder elaborar los textos de formación de maestros de educación básica”, textos en los que ya había participado en Ajusco, lugar que se concebía como un centro académico rector de la propia UPN (hoy considerada una “unidad”). Parte de mi interés se debía a que yo era docente de educación primaria (normalista) y pedagoga de la UNAM (universitaria). De modo que el espacio de la UPN fusionaba ambas formaciones y experiencias.

8. Otro rasgo distintivo a considerar en el contexto de las condiciones sociales y políticas de la década de los setenta se refiere a la normatividad emitida sobre el ingreso y promoción del personal académico a la UPN en el Decreto de Creación, veamos: “ARTÍCULO 27. El ingreso del personal académico a la Universidad Pedagógica Nacional se sujetará a concurso de oposición practicado por una Comisión Académica Dictaminadora [...] la que verificará la capacidad y preparación académica de los candidatos y, de ser considerados idóneos, establecerá la categoría y nivel que les corresponda. Para la selección de dicho personal no se establecerán limitaciones derivadas de la posición ideológica, ni política de los aspirantes (DOF, 1978, p. 18).

9. Realicé el primer concurso de oposición como académica de medio tiempo para la Unidad 094 del SEAD-UPN en la Ciudad de México, un edificio rentado junto a la estación de metro Nativitas; en este local trabajábamos durante la semana de martes a viernes y los sábados nos trasladábamos a una escuela secundaria de una colonia cercana a la unidad. Realmente era emocionante el trabajo directo con las y los docentes de preescolar y de educación primaria. Los compañeros de tiempo parcial, contratados para la función académica de impartir los cursos sabatinos, junto con los académicos de tiempo completo y medio tiempo, profesionalmente provenían de sectores universitarios o de sectores normalistas, caracterizados por el interés en la formación de los maestros.

10. A la par que incursionaba en la formación docente a través de la UPN, me incorporé a la Maestría en Investigación Educativa del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), que dependía del Cinvestav, del IPN.

condiciones de ingreso al servicio docente en educación básica. Desde 1979 son transferidos a la UPN los programas de licenciatura que coordinaba la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, por lo que la universidad impartirá la LEB-79 en el sistema a distancia, logrando así para 1984 cubrir el terreno de la “nivelación pedagógica”, al tenerse reportes que durante el periodo de 1979-1982 la atención de la matrícula a nivel nacional se incrementa en la modalidad abierta de “59,940 a 128,572 docentes” (Kovacs, 1990, p. 169), de modo que también se incrementa en las licenciaturas escolarizadas “de 1,280 a 4,730” (Kovacs, 1990, p. 169).

Mientras que la educación normal ya había experimentado durante toda la década de los setenta (Educación normal para toda la República, 8 de septiembre de 1975) y en los inicios de la de los ochenta alrededor de “siete reformas, entre estas destaca la que permitió a los normalistas obtener simultáneamente el título de profesor de educación primaria junto con el certificado de bachillerato [...], los futuros maestros ingresaban a las normales al término de estudios de secundaria” (Ducoing, 2004, p. 28). De esta manera, la reforma del currículo de las escuelas normales, producido en 1984 al decretar como licenciatura los estudios de la normal básica, constituyó una transformación radical para este sector, así como para sus agentes educativos, los formadores-docentes de estas escuelas.

En este contexto, resulta relevante el programa de posgrado, a través de “especializaciones” de la UPN, el cual gesta un proceso de diálogo con la incorporación de académicos de distintas unidades del país, al igual que un vínculo con los formadores de docentes de diversas escuelas normales en todos los estados. De este modo se integraron cuatro equipos académicos en programas con las siguientes especializaciones: \*Teoría Educativa y Modelos Pedagógicos; \*Enseñanza de las Matemáticas; \*Enseñanza del Español y \*Práctica Docente. Las discusiones académicas para conformar los programas y las antologías del curso, las reuniones regionales en las unidades sede y el impulso de proyectos y espacios formativos en las distintas normales a través de sus académicos que cursaban las especialidades devino en el fortalecimiento curricular y de la propia práctica docente.

Es preciso mencionar que este programa de posgrado fue pionero en la construcción de estrategias de enseñanza, en la actualización de bibliografías y la elaboración de materiales a disposición del personal de las escuelas normales que se encontraba inscrito en dichas especializaciones, experiencia que consolidó un equipo académico que, posteriormente, impulsa la Maestría en Educación Preescolar y Primaria (1988)<sup>11</sup>.

.....  
11. Me integré activamente en el equipo académico de la Especialización en Práctica Docente y participé en el segundo concurso de oposición por una plaza de tiempo completo en la Unidad Ajusco, al mismo tiempo que concluí la Maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE, Cinvestav, IPN).

## Investigación: Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE) y Licenciatura en Educación Indígena

El trayecto que va de la Dirección de Docencia a la de Investigación implicó conocer los espacios de acción de la UPN en otros ámbitos,<sup>12</sup> así como compartir esos espacios gracias a los proyectos y programas, lo que incidió en el fortalecimiento e impulso de otros programas académicos de investigación educativa, como fue la experiencia de los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE). Este programa, si bien se gesta en 1989, se consolida en 1991, y tenía como objetivo central el siguiente:

Los (TRIE) se han propuesto impulsar y apoyar el trabajo de investigación de las unidades de la UPN, de las escuelas normales, y de otras instituciones de educación superior afines ubicadas en diferentes localidades de nuestro país. De esta manera, se pretende consolidar la vida académica de dichas instituciones a través de la participación y el esfuerzo de sus profesores involucrados en tareas de investigación. (SEP, UPN y Dirección de Investigación, 1991, p. 8)

A su vez, darían lugar a seminarios internos, como, por ejemplo, el “Seminario para los Talleres Regionales de Investigación Educativa” (SEP *et al.*, 1991, p. 92), espacios formativos e interacadémicos en los que las tareas desarrolladas significaban un continuo logro en lo profesional, una experiencia de intervención situada y mediada para el desarrollo educativo de otros profesionales y de diversas instancias institucionales.

Por su parte, la producción y la publicación de los “informes de investigación” también implicaba una tarea relevante.

Más adelante, en 1993, la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), con sus distintas asignaturas, generaba entre los grupos escolares la posibilidad de diálogo y, sobre todo, de aperturas epistémicas en los contenidos y las formas de enseñanza, con materias como Tradición Oral<sup>13</sup>, que ha enriquecido la vida académica e institucional de la UPN.

.....  
12. Para desarrollar la tesis de maestría en el DIE y fortalecer la búsqueda en el ámbito de la investigación educativa, me transfiero a la Dirección de Investigación, espacio que me permite la incursión en distintos proyectos y programas de investigación y formación docente.

13. Tres tareas académicas me permitían tanto construir perspectivas de investigación como potenciar la formación: a) los programas de la Licenciatura en Educación Indígena, en un momento crucial con el levantamiento indígena zapatista, de lo cual recuerdo haber marchado junto con los estudiantes de

## Creación y sostenimiento de la Maestría en Desarrollo Educativo del Doctorado en Educación y de nuevas áreas académicas

La intensa actividad y los requerimientos para lograr la puesta en marcha de nuevos programas, como lo son la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE-1996) y el Doctorado Interinstitucional en Educación (1998), además de mantenerlos y consolidarlos, implicaba en la práctica desarrollar propuestas de docencia y de formación en investigación bajo distintos núcleos temáticos emergentes.

### Teoría pedagógica y formación docente. Licenciatura en Pedagogía

Es entre el 2004 y el 2007 cuando se despliega una reorganización académica que implicó la planeación y el replanteamiento administrativo de la UPN, es su Unidad Ajusco, como lo señala Julio Rafael Ochoa (2009, p. 4):

La nueva organización académica en cuerpos académicos y áreas académicas es de reciente creación, su instalación oficial se llevó a cabo en marzo de 2004. Esta nueva organización ofreció un avance en la puesta en marcha de mecanismos colegiados para la atención de las actividades académicas [...] en la docencia, la investigación y en procesos de intervención educativa, como en la gestión, posibilitaron proponer un proceso gradual para lograr los cambios necesarios para el desarrollo equilibrado de las funciones sustantivas de la UPN. (Ochoa, 2009, p. 4)

Este hecho permitió integrar la UPN a la política de educación superior propuesta en términos de conformación de cuerpos académicos, los cuales se integran a partir de cinco campos temáticos en el mismo número de áreas académicas, a saber: AA-1) Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión; (AA-2) Diversidad e Interculturalidad; (AA-3) Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes;

.....  
la LEI, exigiendo el cese al fuego en las comunidades indígenas de Chiapas (la asignatura que impartía era sobre la temática y el proceso de la "tradición oral", en la cual se experimentaba la aproximación a "otras maneras de conocer" las capacidades de construir historia, memoria y relato); b) la participación en los TRIE en distintas unidades del país; C) continuar la gestación y el desarrollo de programas de posgrado en la UPN, a través de la participación en distintos equipos académicos. Estas inquietudes formativas me condujeron a concluir mi formación en el Doctorado en Pedagogía en la UNAM (1998) y a cursar un segundo Doctorado en Antropología en la ENAH (2005).

(AA-4) Tecnologías de Información y Modelos Alternativos; (AA-5) Teoría Pedagógica y Formación Docente.

Por último, las funciones universitarias de formación de docentes del “magisterio nacional” (según el decreto de creación) y las de investigación, quedaron a cargo de cada una de las áreas académicas, centrando así su acción institucional en la Unidad Ajusco y, con ello, enmarcando ese gran esfuerzo por la formación de profesionales de la educación en los programas vigentes (1979 a la fecha), ya ampliamente comentados: \*Sociología de la Educación, \*Psicología Educativa; \*Administración Educativa y \*Pedagogía. En esta última licenciatura, Pedagogía, intentamos seguir siendo útiles a las tareas de la universidad, aunque la experiencia de los grupos académicos formados frente a las tareas de investigación y formación docente se encuentra todavía subsumida en los procesos de las nuevas áreas académicas, en las que los frutos se cosecharán en el “largo plazo”.

## ■ UPN-MÉXICO OTRAS Y NUEVAS MANERAS DE FORMAR E INVESTIGAR DESDE Y CON LAS Y LOS DOCENTES. REFLEXIONES AL CIERRE

En este “apretado” recorrido hemos podido transitar cuatro décadas, señalando los momentos y procesos que configuran los hilos del tejido de esa trama institucional en la que las fuerzas instituyentes, en cuanto caminos sinuosos, se convirtieron en los primeros trazos de lo que se proyectaba desde el ámbito oficial, pero cuyas historias alteraron y reconfiguraron los rumbos no lineales y heterogéneos que definirían la escena actual universitaria, hoy todavía con muchos cabos sueltos.

Así, a través de la reconstrucción de la escena “fundante” de la UPN, no como origen sino como genealogía de procesos, ubicamos la apertura y la emergencia de un “espacio intermedio”, de una zona de encuentros y producciones inéditas que sirve de vaso comunicante entre historias y trayectorias de discursos pedagógicos gestados desde la educación normal y la universidad. De esta manera, las pedagogías normalista y universitarias se encuentran creando nuevas propuestas interculturales desde otras voces que se escuchan en diferentes contextos de América Latina. Así, la UPN sirve de soporte, de receptáculo, de caldero y fogón que “cocina” nuevas posibilidades a partir de sus propios proyectos y programas institucionales. Este hecho muchas veces es poco reconocido por documentos de la reciente política educativa y sus nuevos organismos (Medrano, Camacho, Méndez y Morales Hernández, 2017).

Las luchas y los campos de disputa por la formación de los docentes en educación básica y sus instancias formadoras, hasta la década de los setenta, nos permitieron comprender las fronteras porosas de lo institucional, en este caso de la UPN, que si bien son caminos que se bifurcan a través de los dispositivos curriculares y de las modalidades educativas, con sus programas de profesionalización “escolarizados” y “a distancia” producen un efecto en la “otra Universidad Pedagógica Nacional”, esa que se articula a las voces de docentes en distintas regiones del país.

Otro aporte fundamental de este proyecto denominado UPN se ha dado en el campo de la investigación educativa, a través de sus programas y de nuevo acompañados de una mirada que busca y construye articulaciones y zonas de intercambio y mediación. Esto a partir de la formación de docentes y de distintos profesionales de la educación adscritos a espacios de la educación indígena y de adultos. En este ámbito han sido relevantes las estrategias de formación de “cuadros”, de colectivos de investigación en el interior de la Universidad Pedagógica y sus unidades en todo el país. Además de estrategias como los Talleres Regionales de Investigación Educativa, o bien el Proyecto-programa de Tebes, que nos conducen a pensar en esa memoria y teoría pedagógica propias, en la que la investigación educativa no fue pensada para la “normalización de los sujetos” sino para potenciar la crítica de la “transformación a través de la investigación-intervención situada desde y en las escuelas”.

Otros rubros son los aportes para la construcción de conocimientos educativos y pedagógicos (inter/multi)transdisciplinario, esos nuevos campos a partir de “otras maneras de investigar” (Medina, 2016) y de (trans)formar. Muchas han sido las voces de docentes que acompañaron este camino emprendido, muchos otros los maestros que se plantean la transformación educativa desde sus escuelas. “Rutas pedagógicas” definidas por los movimientos sociales de profesoras y profesores (como el movimiento social magisterial en distintos estados del país: Oaxaca, Guerrero, Michoacán y Chiapas), que exigen seguir con la investigación a partir de la formación y las prácticas docentes, así como con la construcción de propuestas situadas en el diálogo, como una forma de educar/nos para transformar/nos desde y en las escuelas.

Una deuda pendiente es el estudio y la aproximación pedagógica a las infancias, a fin de producir conocimiento a través de los propios actores en el encuentro con sus memorias, con sus maneras de ver y hacer, lo que conduce al imperativo y al desafío de que están en construcción; así, entonces, constituye el esfuerzo de crear mecanismos para evidenciar las formas en las que los y las niñas dialogan entre sí y en el encuentro con el otro/la otra, en la (auto)producción de sí mismos. El reconocimiento de la necesidad de diálogo y de las autorías docentes y las infantiles como coautorías sociales implican imperativos éticos y, por tanto, políticos, capaces de posibilitar la comprensión de las demandas de niñas y niños, de modo que se desplacen las racionalidades

coloniales que las y los colocan en dicotomías subalternizadas, efecto que las maestras y los maestros también experimentan en sí mismos.

Sólo resta decir que, por medio de las “utopías pedagógicas” por las que ha transitado la UPN con sus programas y espacios creados, se ha ejercido el derecho a la educación, lo que ha significado para las maestras y los maestros de este país la posibilidad de su derecho a la formación. Desde luego, las interrogantes continúan: ¿se trata de caminos bifurcados, sobrepuestos o truncados? No hay una sola respuesta. Ante los nuevos horizontes solo queda la “inteligencia de la esperanza” (Bloch) y seguir construyendo “otras maneras de investigar”, otras posibilidades de construir los espacios de formación de formadores de docentes con la participación activa de los agentes escolares y a partir de proyectos como Tebes, que en 1996 titula a su libro *Los profesores nos decidimos por el cambio* (Arias y Flores, 2000).

## Un recuento final: impactos y aportes de la UPN en la formación de docentes y profesionales de la educación

La UPN-México, a través del largo trayecto de más de cuatro décadas que hemos intentado esbozar en este trabajo, ha aportado a la formación de docentes y profesionales de la educación, lo cual ha impactado en la escena educativa. Como institución pública se creó 1978 e inicia sus funciones en 1979, a partir del proyecto estatal para impulsar al campo pedagógico y de investigación educativa a través de la profesionalización de docentes en distintos niveles educativos y disciplinas.

El diseño de sus programas y modalidades (escolarizadas y abiertas) le ha permitido configurar diferentes campos de conocimiento y diversas prácticas de formación de docentes (de nuevo ingreso o bien profesores en servicio), así como de diversos profesionales de la educación (pedagogos, psicólogos y administradores educativos, de profesionales en el campo de la educación de adultos y de la educación indígena). A finales de la década de los setenta y principios de los ochenta, la UPN logra crear setenta y cuatro unidades como sedes estatales (provinciales o departamentales) con un amplio impacto regional en todo el país. *Grosso modo*, los siguientes quince años, entre 1984 y 1992, cambian las políticas nacionales de formación de docente (hecho que se manifiesta a nivel mundial) (Medina, 1998), periodo caracterizado por transformaciones no solo en la formación, sino en los esquemas de ingreso, permanencia y salariales hacia los docentes de educación básica, cuestión que impacta en las funciones y los programas que desarrollaba la UPN, además de que las políticas

vigentes en ese momento gestan nuevas instituciones formadoras y capacitadoras de maestros, lo que genera una dispersión y multiplicidad de acciones hacia el magisterio. En este contexto la UPN crea y fortalece los programas de posgrado.

En la década presente podemos apreciar los impactos de la persistencia de los programas universitarios a través de los datos aportados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en el 2015, al señalar que la Universidad Pedagógica Nacional,

cuenta con una red de 76 Unidades y 208 subsedes académicas cuya finalidad es formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado, además de ofrecer especializaciones y diplomados por medio de tres modalidades: escolarizada, semiescolarizada y en línea. [...] se encontraban adscritos a las unidades y subsedes de la UPN un total de 4,107 docentes —*académicos de la institución*— [...] Casi 3 de cada 5 docentes (58,1 %) contaban con un posgrado [*cursivas añadidas*]. (INEE, 2015, p. 109, *cursivas aclaratorias, más*)

Estos datos dan cuenta de los procesos de lucha por gestar proyectos académicos para la permanencia de la UPN como una institución que a más de cuarenta años de su creación ha aportado al campo educativo y pedagógico en México, además de que ha formado a su propia planta académica. Muestra de esto (como lo señala la cita anterior) es un 60 % de los docentes-académicos con posgrados. Por tanto, cabe señalar algunos impactos de las propuestas formativas de la UPN-México, los cuales han sido reconocidos en diversos informes y encuentros de instancias internacionales y latinoamericanas, como, por ejemplo, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/Unesco), organismo que reconoce el papel fundamental de la UPN-México en el desarrollo de experiencias y programas de formación en educación superior indígena a través de la creación de la Licenciatura en Educación Indígena a nivel nacional (Barreno, 2003, p. 123).

La profesionalización de la docencia para el contexto indígena de México ha continuado por medio de la Licenciatura en Educación Indígena, formando a diversos docentes no solo para el medio indígena, sino al profesionalizar a los instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y a jóvenes que se han incorporado a los distintos programas para la atención educativa a población en condiciones de migración, o bien que requieren de la profesionalización docente a partir de su participación como instructores, educadores en contextos indígenas, rurales y de la educación de adultos. Veamos los siguientes datos publicados en el 2015:

En el ciclo escolar 2013-2014, en las unidades y subsedes de la UPN estaban matriculados 25.770 alumnos en licenciaturas de formación docente para los niveles de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior. Ese mismo año, egresaron 4867 estudiantes y se titularon 3326. Entre las licenciaturas de formación docente que ofrece el sistema UPN destaca la dirigida a la atención de primarias interculturales indígenas, donde se encuentran matriculados 10.289 estudiantes; esta cantidad es considerablemente mayor a la de los inscritos en la Licenciatura de Educación Primaria Intercultural ofertada por las Normales (3015 alumnos). (INEE, 2015, p. 112)

La vigencia de la Universidad Pedagógica Nacional-México se confirma en este sentido, ya que ha producido diversos campos y especialidades en el ámbito pedagógico, de modo que impacta en otras prácticas y concepciones sobre la pedagogía universitaria, articulándose a las distintas disciplinas sociales desde perspectivas históricas, políticas e interculturales. Muestra de ello son los “38.386 alumnos inscritos en distintas licenciaturas del campo educativo (administración y gestión educativa, sociología educativa, psicología educativa, orientación y asesoría, entre otras)” (INEE, 2015, p. 112).

En el contexto contemporáneo latinoamericano, la UPN-México forma parte de las instituciones denominadas como “universidades pedagógicas y de educación”, instituciones de formación que “deben desempeñar un rol central y activo en lo concerniente al debate regional sobre lo propiamente educativo, la formación docente, el contexto de la escuela y la política pública educativa” (UPN, 2017); esta aseveración fue suscrita en la Declaración por el Derecho a la Educación en América Latina y El Caribe, documento firmado por distintos países como México, Argentina, Colombia, Honduras y Ecuador a través de sus representantes institucionales de las universidades pedagógicas nacionales (UPN, 2017).

## ■ REFERENCIAS

Acuerdo número 11298 relativo a la elaboración de un nuevo Plan de Estudios de Educación normal para toda la República. (8 de septiembre de 1975). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4814146&fecha=08/09/1975](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4814146&fecha=08/09/1975)

- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: CIDE.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuaderno de Discusión*, 17.
- Arias, M. D. y Flores, A. (Coords.). (2000). *Los profesores nos decidimos por el cambio. Red Nacional Tebes (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela)*. México: SEP, UPN.
- Barreno, L. (2003). Educación superior indígena en América Latina. En Unesco y lesalc (Comp.), *La educación superior indígena en América Latina* (pp. 11-54). Caracas: Unesco, lesalc.
- Campero, C. (2002). *Un paso más en la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas... Aún nos queda camino por recorrer. Sistematización de una experiencia* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Castañeda, A., Castillo, R. y Moreno, X. (2003). La UPN y la formación de maestros de Educación Básica. *Cuaderno de Discusión*, 15.
- Castañeda, A. et al. (1991). La investigación educativa: un campo en proceso de conformación. *Cuaderno núm. 1 de los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE)*.
- Colina, A. (2009). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles Educativos*, xxxiii(132), pp. 10-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218510002>
- Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional. (29 de agosto de 1978). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <http://201.159.134.38/fichaOrdenamiento2.php?idArchivo=45867&ambito=FEDERAL>
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, pp. 39-56.
- Galván, L. E. (2016). *Derecho a la educación. Grandes temas constitucionales*. México: Secretaría de Gobernación, Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4450/13.pdf>
- Ibarrola, M. (1998). La formación de profesores de educación básica en el siglo xx. En P. Latapí. (2004) (Coord.), *Un siglo de educación en México* (tomo II). México: Fondo de Cultura Económica, Conaculta.

- INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). (2015a). *Los docentes en México. Informe 2015*. Recuperado de [https://issuu.com/zoomlegislativo/docs/los\\_docentes\\_en\\_mexico.\\_informe\\_2015](https://issuu.com/zoomlegislativo/docs/los_docentes_en_mexico._informe_2015)
- INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). (2015b). *Formación de los docentes de educación básica y media superior*. Recuperado de [https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_04/archivo/INEE-Informe-2015\\_06-Capitulo-3.pdf](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2015_06-Capitulo-3.pdf)
- Kovacs, K. E. (1990). *Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la universidad pedagógica nacional* (tesis de doctorado). Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, México.
- Latapí, P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En P. Latapí. (Coord.), *Un siglo de educación en México* (tomo I). México: Fondo de Cultura Económica, Conaculta.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P., Ibarrola, M., Ezpeleta, J., Gómez Palacio, M. y Martínez Rizo, F. (1997). La investigación educativa en la UPN: una evaluación. *Perfiles Educativos*, XIX(78), 1997. Recuperado de <http://www.iiisue.unam.mx/perfiles/articulo/1997-78-la-investigacion-educativa-en-la-upn-una-evaluacion.pdf>
- Ley Federal de Educación. (29 de noviembre de 1973). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_29111973.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf)
- Maya, C., Ramírez, I. y Sánchez, S. (2000). *Veinte años de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional*. México: SEP/UPN (Educación, 19).
- Medina, P. (2000). *Eres maestro normalista y/o profesor universitario. La docencia cuestionada*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Valdés.
- Medina, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: UNICACH, Cesmeca, Juan Pablos Editores.
- Medina, P. (2016). *Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural* (Proyecto de investigación en proceso (2016-2019), Área Académica 5). México: UPN.

- Medrano, V., Camacho, E., Méndez, Á. y Morales Hernández, M. Á. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>
- Miranda, F. (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: El Colegio de México, UPN.
- Moreno, P. (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva*. México: UPN.
- Ochoa Franco, J. R. (2009). La reorganización del trabajo académico en la UPN: Fundación de los Cuerpos Académicos y de las Áreas Académicas 2004-2007. *educ@upn.mx, Revista Universitaria*, 01. Recuperado de <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev1/ochoa-001.pdf>
- Perrupato, S. (2017). Pensar la historia de las instituciones educativas en la Argentina: aportes para el debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), pp. 797-806.
- Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/configuraciones-conceptuales-e-historicas-del-campo-educativo-en-mexico.pdf>
- Pratt, M. L. (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rautenberg, E. (2009). La UPN, pionera en la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. *educ@upn.mx, Revista Universitaria*. Recuperado de <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev1/eva-001.pdf>
- Rebolledo, N. (Coord.) (2014). *La formación de profesionales de la educación indígena: memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN.
- Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (creación DGESPE). (21 de enero de 2005). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/reglamento.pdf>
- Remedi Allione, E. (2008). *Sujetos, cultura, procesos en instituciones universitarias. Sujetos e instituciones en procesos de cambio curricular*. Ponencia presentada en las Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Universidad Nacional de Córdoba.

- Sandoval Flores, E., Harold Andrews, I. y Blum Martínez, R. (Coords.) (2009). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*. México: UPN, The University of New Mexico, Simon Fraser University.
- Santos, B. de Sousa. (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- SEP, UPN y Dirección de Investigación. (1991). *Cuaderno núm. 1 de los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE)*. México: SEP/UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2017). Comunicado: se fortalece la red de universidades pedagógicas. *Universidad Pedagógica Nacional-Prensa, Gobierno de México*. Recuperado de <https://www.gob.mx/upn/prensa/se-fortalece-la-red-de-universidades-pedagogicas-123992>
- Zemelman, H. (1987a). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México-Universidad de las Naciones Unidas.



**AREANDINA**  
Fundación Universitaria del Área Andina