

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS:

una mirada interdisciplinaria
de la investigación educativa



Imaginarios y
nuevas
perspectivas
de la práctica
pedagógica

Compiladores:

Leidy Lorena Montero Caicedo
Mathusalam Pantevis Suárez

AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

TOMO 3

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

UNA MIRADA INTERDISCIPLINAR DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Tomo 3

Imaginarios y nuevas perspectivas de la práctica pedagógica

Leidy Lorena Montero Caicedo
Mathusalam Pantevis Suárez
(Compiladores)

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

UNA MIRADA INTERDISCIPLINAR DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Tomo 3

Imaginarios y nuevas perspectivas de la práctica pedagógica

Leidy Lorena Montero Caicedo

Mathusalam Pantevis Suárez

(Compiladores)

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: 978-958-5139-27-5

165 páginas tomo III : tablas , gráficos , imágenes ; 27 cm.

Incluye índice

.

1. Innovaciones educativas. – 2. Educación superior - investigaciones. – 3. Prácticas de la enseñanza.
- 4. Enseñanza con ayuda de computadores.

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

378.007 – scddz2

Prácticas pedagógicas: Una mirada interdisciplinar de la investigación educativa.

Tomo 3. Herramientas tecnológicas para la transformación pedagógica

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

© Leidy Lorena Montero Caicedo, Mathusalam Pantevis Suárez, Angie Andrea Arango Orejuela, Romelia Negrete Doria, Ana Teresa Casab Anaya, Gabriel Alexander Guillén Prieto, Alexandra Yineth Rodríguez Silva, Catalina Quintero Ferrer, Aura Patricia Chaparro Pedraza, Raquel Patricia Contreras Triana, Patricia Medina Melgarejo, Ángela Andrea Rodríguez, Edward Mozuca Ruiz, Alba Liliana Tique Calderón

ISBN (digital): 978-958-5139-27-5

Fundación Universitaria 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: noviembre 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 de la Asamblea General y Consejo Superior

José Leonardo Valencia Molano

Rector Nacional y 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

- 13 ■ Bitácoras formativas para el fortalecimiento de las prácticas de maestros universitarios
Angie Andrea Arango-Orejuela

Capítulo 2

- 35 ■ La historia oral: un puente para reconstruir imaginarios locales y comprender procesos comunicativos heredados
Romelia Negrete Doria
Ana Teresa Casab Anaya
Gabriel Alexander Guillen Prieto

Capítulo 3

- 55 ■ Narrativas de niñas sobre su situación de desplazamiento
Ángela Andrea Rodríguez Villamil

Capítulo 4

- 75 ■ Reconocimiento ambiental de la ciudad-región: una propuesta para la adaptación al cambio climático desde las comunidades
Catalina Quintero Ferrer

Capítulo 5

- 93 ■ El campo de la Otra Educación. La otra formación docente frente a las políticas del capitalismo cognitivo
Patricia Medina Melgarejo

Capítulo 6

- 123 ■ Reflexiones iniciales frente a los paradigmas, las epistemologías y los aprendizajes en Colombia

Raquel Patricia Contreras Triana

Capítulo 7

- 139 ■ Paradigmas en la investigación educativa: nuevas perspectivas

Alexandra Yineth Rodríguez Silva

Capítulo 8

- 151 ■ Educación: ¿reproducción o resistencia? Tarea de conciencia

Edward Mozuca-Ruiz

Alba Liliana Tique-Calderón

INTRODUCCIÓN

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

En este sentido, el Gobierno de Colombia establece una serie de programas y políticas para los próximos años como una oportunidad clave para generar transformaciones y dar impulso político a temas de interés local, regional, nacional e internacional 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, el aprendizaje constante y, en coherencia con su misión institucional,

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, 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 el 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. (Congreso de la República, 8 de febrero de 1994)

Además, con el propósito de “aumentar la oferta de profesores cualificados en los países en desarrollo” (PNUD, s. f.), las licenciaturas en Pedagogía Infantil, Ciencias Sociales, Educación Infantil, así como las especializaciones en Pedagogía y Docencia, Gestión Ambiental e Informática Educativa, orientan sus planes de estudio, didácticas, métodos de evaluación formativa y proyectos pedagógicos innovadores a formar a las nuevas generaciones, de modo 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, a fin 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, de modo que reconocen en la internacionalización un proceso cultural, integral, estratégico, dinámico y permanente a partir de 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 para que estudiantes y docentes se incorporen en dinámicas de un mundo cada vez más globalizado.

Con el fin de alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional y así 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 Leidy Lorena Montero Caicedo y Mathusalam Pantevis Suárez, en concordancia con el área estratégica institucional de humanización de las profesiones orientada a la prestación de un excelente servicio a la sociedad y a la transformación social.

La siguiente colección, denominada “Prácticas pedagógicas: una mirada interdisciplinar de la investigación educativa”, es una colección que reúne en cuatro tomos los resultados de diversos proyectos de investigación realizados en instituciones educativas públicas y privadas de Colombia y México, en los que se exponen nuevas modalidades de formación de niños y niñas, reflexiones y revisiones documentales de 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.

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

Este tomo, *Imaginario y nuevas perspectivas de la práctica pedagógica*, expone conceptos y reflexiones sobre la práctica pedagógica y la relación que tiene la investigación educativa con la resignificación de los paradigmas, la realidad, las rutinas y las tradiciones orales que enmarcan acciones pedagógicas en el aula. De ahí el papel preponderante de la articulación entre la teoría y la práctica, entre la adaptación y el reconocimiento de diferentes modelos pedagógicos y epistemológicos para fomentar la planeación, la organización y la evaluación como parte del proceso formativo y el

desarrollo de habilidades de pensamiento dirigidas a transformar los diversos contextos educativos. Por tanto, las nuevas perspectivas de la práctica pedagógica ocupan un lugar sobresaliente en esta colección, pues para la Facultad de Educación la otredad, la adaptación, las narrativas, la historia y la sostenibilidad se convierten en pilares fundamentales que permiten la apropiación de las dinámicas de formación de formadores, mientras se reconocen las diferencias pedagógicas, didácticas, investigativas y de construcción de saberes.

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

■ REFERENCIAS

Congreso de la República. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994: por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

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

Capítulo 1

BITÁCORAS FORMATIVAS PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS
DE MAESTROS UNIVERSITARIOS

*Angie Andrea Arango-Orejuela**

* Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Docente tiempo completo de la Facultad de Educación en la Fundación Universitaria del Área Andina para el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, modalidad virtual. Correo electrónico: aarango19@areandina.edu.co

RESUMEN

El presente capítulo tiene como propósito sugerir una ruta de pensamiento desde la reflexión de la práctica pedagógica, a la luz de las tensiones entre la posmodernidad y la formación desde competencias, la motivación, el deseo y, finalmente, la cultura y los contextos. El enfoque de abordaje es de corte interpretativo hermenéutico y supone posicionar las prácticas formativas para licenciados de cara al reto epistemológico de pensar en formar, desde la lógica de las competencias, en espacios de comprensión de la realidad como los que se ofrecen en los pliegues teóricos y prácticos de la posmodernidad y el multiculturalismo.

Palabras clave: competencias educativas, multiculturalismo, pedagogía.

INTRODUCCIÓN

Existe un campo de interpretación problemático con respecto a los modelos pedagógicos basados en competencias, y esto es que supone un lugar de certezas, medibles, deseables y atravesadas por la idea del desempeño, al mejor estilo del discurso de la productividad moderna. No obstante, este modelo encuentra un lugar de crisis más allá de los enunciados críticos que se pretenden endilgar a los perfiles profesionales del maestro, ya sea desde la idea de las competencias de enseñar, formar y evaluar (el caso colombiano), o bien de las particulares descritas por un modelo pedagógico de formación integral centrado en el aprendizaje y abiertamente basado en competencias (p. ej., el Modelo Educativo para la Formación Integral de universidades) como la de referencia para las páginas que el lector tiene en sus manos.

Primero. El problema: la persistencia de la posmodernidad y los modelos basados en competencias

Cuando decimos que el conocimiento como estatuto de verdad se confunde entre los saberes que emergen desde contextos vernáculos, apelando a fenómenos tales como la posguerra europea y las consecuentes paradojas que aparecieron con ocasión de la reconstrucción del continente, ciertamente evocamos eso que Lyotard (1987) entiende como la caída de grandes relatos unificadores en el seno de la explicación de la condición posmoderna, esto es,

la condición del saber en las sociedades más desarrolladas [y que] designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX. (p. 4)

Relatos que otrora, de acuerdo con los cánones racionales, prometieron sacar al hombre de su miseria intelectual y material, ideal de la Modernidad acompañado de circunstancias históricas que conllevaron un retroceso en sus aspiraciones emancipadoras y entraron en crisis a mediados del siglo XX, de manera que perdieran parcial vigencia. Sin embargo, además fundamentan una paradoja pedagógica interesante, a saber, que la pedagogía crítica contemporánea, particularmente preocupada por la emancipación, se ha fundado en los viejos ideales ilustrados y se ha desarrollado con categorías narrativas modernas, ante las cuales la condición posmoderna supone una transformación profunda de la educación que no puede observar aún como un simple instrumento para el desarrollo económico y productivo de la sociedad (aunque, claro, lo es todavía y no se trata de definir si esto está bien o mal).

De acuerdo con los aportes de Lyotard (1987), la posmodernidad comienza en el momento en que esas grandes metáforas (la idea ilustrada de emancipación, las diferentes tendencias políticas y filosóficas, etc.) pierden vigencia, dando paso a otras formas de legitimación basadas en principios diferentes. Esto porque lo que es verdadero o falso, justo o injusto, viene dado por unos criterios que deben legitimarse. En este punto, el concepto de *metarrelato* en Lyotard parece aunar las ideas de justificación y guía. El metarrelato justifica (legitima) el saber por sí mismo (y todo lo que de él se deriva), y lo encauza en una dirección determinada: unificada, uniforme, única.

El metarrelato es la regla del juego, a la manera de la filosofía de Wittgenstein (1991), el que decide qué es saber y lo que conviene saber. Por una parte, los metarrelatos serían, de alguna forma, una idea abstracta omnicomprendiva de la experiencia histórica del conocimiento; por otro, serían teorías y filosofías a gran escala, como, por ejemplo, el progreso de la historia, la posibilidad de conocerlo todo por medio de la ciencia o la creencia de que es posible la libertad absoluta.

En clave educativa, lo anterior podría traducirse en que aún perdemos el tiempo esperando la perfectibilidad educativa y su validez perenne. Así, la posmodernidad, según Lyotard (1987), sería la etapa de la cultura de la humanidad caracterizada por la caída en descrédito de los grandes relatos legitimadores de la emancipación y de la especulación, en favor de unos criterios no homogéneos, no unificadores, como, por ejemplo, el performativo y el paralógico.

En el marco de esta interpretación posmoderna a la que hacemos referencia, la crisis del gran metarrelato de la modernidad lleva a los límites más perversos su premisa de transformar el mundo, de tal suerte que esta transformación se convierte en sinónimo del concepto de *desarrollo*. Entonces, atado a variables macroeconómicas (producción, tasa de crecimiento y la cuestión de la empleabilidad, entre otras), el conocimiento se convierte en producto intercambiable de acuerdo con su valor de uso, consolidando de esta manera un circuito que retroalimenta su producción y distribución. Tener y producir conocimiento representa un activo que en su dinámica permite la consolidación de aparatos que lo legitiman, con lo que su producción y distribución se especializa. Hablamos de esta estructura hermética que caracterizó a los diferentes círculos de interpretación de nuestros saberes y que nos permiten entender nuestra discusión en clave dialéctica.

Hasta este punto, el texto pretende acercarse a la dinámica que el discurso del conocimiento científico consolidó como su propio marco de referencia unívoco, para entender cómo ese andamiaje cedió en sus bases sin caer, con la emergencia de otros relatos que permitieron algunas rupturas fundamentales en el estatuto de la verdad.

En todo caso, y a pesar de estas alteraciones, perviven algunas estructuras de legitimidad que ahora se entienden como axiomas y que, apegados a las posibilidades que el lenguaje humano permite, determinan una cierta disposición interna que avala los diversos proyectos de saber. Estos, anclados en campos específicos, obtienen su consistencia interna a partir de claves que consolidan su performatividad, ajena a toda pretensión de verdad y apelando a una construcción situada. La posmodernidad, entonces, representa una condición social con entidad propia y simboliza una nueva época, distinta a la conocida como Modernidad. La condición posmoderna proclama el pluralismo, la diferencia, la heterogeneidad de perspectivas, la casuística y las pequeñas historias ignoradas por la Modernidad.

He aquí que el juego con el que se pretende entender esta suerte de nuevos saberes permitidos tiene que ver, sobre todo, con la emergencia de otras lógicas en las que las contradicciones son posibles y no excluyentes, las afirmaciones y las negaciones conviven y, tal como en un cuadro de Maurits Cornelis Escher¹, las infinitas posibilidades del espacio se nos antojan paradojas posibles de representar, potenciadoras de nuevos escenarios de comprensión y sueños de realidades posibles.

Entonces, hasta acá, la invitación es entrar al juego del conocimiento, paradójicamente finito, y a la vez incierto, cambiante. Desde estatutos de verdad maleables, acercarnos a la interpretación de un momento en el tiempo, tan único e irrepetible como la vida de cada mortal, valioso per sé y generador de encuentros interpretativos cargados de historias. La crítica postmoderna ha puesto de manifiesto las falsas certezas modernas, haciéndonos posiblemente más sabios, aunque desprovistos de alternativas. Con los procesos de modernización y postmodernización, se ha dado la posibilidad real de volvernos sobre nosotros mismos, situándonos críticamente entre nuestras necesidades y nuestros derechos.

Segundo. Para entender la metáfora

En el marco de estas discusiones resulta de especial interés la casi extraña aparición en escena de conceptos anclados a la industria automotriz, como, por ejemplo, los referentes de interpretación que dan cuenta de nuestras organizaciones sociales y estatales. Henry Ford y los japoneses de la marca Toyota aparecen como protagonistas de una experiencia que se presenta como el epítome descriptivo de las sociedades pretéritas y contemporáneas.

Por una parte, aquellos ancestros atados a las líneas de producción en bandas que recorren caminos de especialización y que se identifican, para nuestro caso, con la transformación instrumental en su máxima expresión: el modelo T. Por otra, aquellos diseños de vanguardia que convierten a una marca en la más grande del mundo a partir del reconocimiento de los saberes que se apropian de un tratamiento más abierto a las posibilidades, esto es, la reinterpretación del proceso productivo a partir del conocimiento de sus actores: las competencias.

No es gratuito entonces que dos modelos de producción de automóviles sean los ejemplos más citados a la hora de dar cuenta de nuestros estadios sociales,

.....
¹ Artista neerlandés conocido por grabados xilográficos y litográficos teselados como, por ejemplo, *El improbable* o *House of stairs*.

adscritos a contextos macroeconómicos y anclados a los contextos que posibilitan nuestras reflexiones.

Así, entonces, con un discurso educativo sujeto a los vaivenes de las posibilidades de interpretación automovilísticas —y ya que tenemos a nuestro alcance la posibilidad de interpretarlo desde su mecánica—, podríamos arriesgarnos a decir que la marcha escolar en países como Colombia y México instituyó sus prácticas de la misma manera en la que los primeros automóviles llegaron al territorio nacional: importados, sin carreteras, sin refacciones y sin conductores aptos.

Tal vez los más ortodoxos críticos de la razón encuentren en esta manera de interpretar nuestras realidades un sinsentido, al socaire de un discurso pseudoautomotriz forzado a dar cuenta de una realidad educativa. A nosotros, más laxos con el saber y concededores de su volatilidad, se nos antoja como un hilarante chascarrillo epistémico que puede permitir algunas comparaciones, aprovechando el acceso comprensivo que suponen los juegos de lenguaje considerados por Lyotard (1987) y que, desde el punto narrativo, nos permite retomar la potencialidad pedagógica y didáctica del relato procedente de su valor comunicativo como recurso expresivo para la comprensión cuyo carácter de huida confiere sentido a la realidad y ensancha el horizonte de la propia experiencia en lo que puede nombrarse como uso fronterizo del lenguaje (Ferres, 2008, p. 130). Este descansa sobre la idea de un nuevo sentido que no desestima los recursos expresivos en los procesos de comprensión y construcción de conceptos a partir de aspectos narrativos.

Así, por ejemplo, si encontramos en las tecnologías escolares y automotrices una estructura fundamental que determina sus implicaciones sociales, fácilmente podríamos emplazar los preceptos educativos o los modelos de automotores en diversos contextos y acercarnos a ver qué acontece. De manera concreta, esta comparación nos permitiría tomar distancia de algunos prejuicios causalistas, como el imaginario que deja la calidad en los productos importados, y entender con esto que, aunque evidentemente determinados por las realidades a las cuales se adscriben, cada circunstancia trae consigo sus propias condiciones de interpretación.

De esta manera, podríamos acercarnos a modelos educativos franceses, ingleses o alemanes y traerlos a contextos un poco más criollos. La pregunta es: ¿ocurrirá lo mismo si traemos vehículos europeos a nuestros pueblos? (hablando en la clave del juego de lenguaje propuesto) Ahora bien, la respuesta, aunque evidente, no es fácil. Si la estructura colonial con la que aún se consolidan nuestras subjetividades nacionales todavía depende de referentes europeos, podemos encontrar evidentemente algunos matices a nuestro ejercicio.

En el caso de la comprensión educativa, esto se traduce —en palabras de Julio Elgarte (2009)— en que “en la lectura de los pedagogos encontramos diversas maneras de caracterizar su disciplina: teoría de la educación, reflexión sobre las prácticas de transmisión de los saberes, metodología del quehacer educativo” (p. 318); en fin, múltiples modelos, marcas y fabricantes que permiten consolidar “un espacio interdisciplinario que incluiría la sociología, la filosofía, la antropología, la psicología” (p. 318), siempre con el norte de buscar lo que él denomina la ilusión de su unidad totalizante. En los dos casos, una promesa.

La educación y el discurso que avala su estatuto —bien sea como derecho o bien como obligación— muestra aquí sus inevitables conexiones con la política estatal, el devenir ciudadano y las dinámicas de la apropiación del saber, procesos todos anclados en la consolidación de un Estado nacional que aún paga los réditos que generó su proceso de independencia. Tal como vemos, bien sea sobre ruedas o caminando, nuestra educación se ha marcado como un ejercicio ajeno, importado, mecánico y de moda.

Es en este punto que nos encontramos en esta suerte de espada y pared que constriñe al ejercicio educativo. En palabras de Elgarte (2009) —siguiendo a Freud—, la educación como tarea imposible de la humanidad “tiene que buscar su senda entre la Escala de la permisión y la Caribdis de la denegación” (p. 318). Es decir, todo ejercicio educativo —ejercicio en última instancia del lenguaje— debe encontrarse en ese intersticio en el que el *laissez faire* se cruza con la interdicción; lugar en el que la paradoja de la libertad regulada tendría su escenario más concreto de consolidación: la situación posmoderna.

De ahora en más, pensar la educación en términos de calidad, verdad, necesidad y derecho nos invita a detener la marcha, dejar nuestro motor en ralentí, enfriar el sistema y volver a dar marcha adelante, pues es el lugar a donde hemos llegado y todas las condiciones posibles han intervenido para que estemos aquí, abandonando pretensiones y conservando la distancia del que no sabe. El maestro ignorante de Rancière (2003) ilustra bien la intención de estas líneas; la lección de Jacotot, declamada por todos los pedagogos progresistas, rara vez se pone en acción en las aulas. ¿Quién no puede estar de acuerdo con el genial revolucionario exiliado, en el sentido de que todos los hombres tienen la misma inteligencia y que la función de la educación es emanciparlos? Son pocos los que se animan a llevar al ruedo las tesis de Jacotot. La instrucción es como la libertad, no se da, no se toma. Se aleja tanto de los monopolios de la inteligencia como del trono explicador, de manera que perviven así prácticas de imposición, explicación y búsquedas de conocimientos correctos cuando no verdaderos y reales.

METODOLOGÍA

Este ejercicio es el resultado de una lectura de corte interpretativo. En este sentido, se posiciona como el resultado de una disposición hermenéutica frente a dos modelos educativos basados en competencias retomados de dos fuentes:

- Guía para la implementación de los ejes del Modelo Educativo para la Formación integral –MEFI— de la Facultad de Educación de La Universidad Autónoma de Yucatán.
- Proyecto Educativo Institucional de la Fundación Universitaria del Área Andina.

La grilla de análisis para dar cuenta del proceso de lectura del corpus mínimo que aquí se propone dialoga con los aportes de las pedagogías críticas, didácticas y las pedagogías abiertas, elementos del enfoque problémico y los aportes epistemológicos del constructivismo. Esto, en virtud del lugar de tensión entre el discurso de la competencia y los horizontes de criticidad que, en términos globales, aspiran los modelos formativos de ambas instituciones.

Si bien la hermenéutica no es una metodología ni una técnica, se posiciona como una mirada filosófica que, al estar centrada en la comprensión de los individuos en su contexto, permite en el campo de reflexión e indagación propuesto construir vínculos reflexivos para la comprensión de la realidad social. Capocasale (2015) advierte que el carácter dinámico de las lecturas interpretativas configuran análisis siempre abiertos, en los que la noción de lo complejo, holístico, divergente y múltiple se articula a fin de crear un ejercicio de carácter inductivo-cualitativo que, fundamentalmente, acepta la carga axiológica en el proceso de investigación. De esta manera, la subjetividad de aquel que se pregunta y asume un proceso de autoría, pues los valores y la ideología influyen desde la selección del problema a tratar hasta el análisis de los resultados obtenidos, es decir, mientras se buscan significados al problema particular que aquí se convoca, se presencia en una transformación epistémica y ética del investigador.

PESQUISAS ANALÍTICAS

Lejos de asimilar la pedagogía crítica a manera de recetario, en la experiencia se retomaron lugares de discusión que permitieran acercamientos a una praxis crítica desde el texto (Araujo, Betancourt, Gómez, González y Pareja, 2015), así como distanciamientos de una probable domesticación de su profundidad teórica. De sus principios cardinales, el análisis semántico estuvo siempre a la luz de la comprensión, desde la perspectiva crítica, sobre la universidad y las prácticas en sus dimensiones política,

cultural y económica, como lugar funcional de la reproducción del *statu quo* que los sujetos tienen la posibilidad de transformar (García, 1986).

Se habla de pedagogías críticas en la medida en que estas no consisten en un conjunto homogéneo de ideas (McLaren, 2015) aunque cuente con teóricos unidos por sus objetivos (habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes), apropiándolas como guías para la acción y lentes que permitan la comprensión de la experiencia apoyados en la naturaleza dialéctica de la teoría crítica.

La naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación [...] lo dialéctico implica buscar contradicciones [...] forma cuestionadora del pensamiento que puede trascender su estado contradictorio. (McLaren, 2005, p. 265)

Con esto se reconoce en la práctica el desafío que la pedagogía crítica supone, no en la verificación empírica de sus teorías, sino, más bien, en la elección moral que se impone a los maestros, una elección que consiste en distinguir entre educación en cuanto función de la sociedad y sociedad como una función de la educación, al no incurrir tanto en que significa la escuela, sino en cómo esta ha llegado a significar lo que significa. Véase, por ejemplo, el ideal de los aprendizajes basados en competencias desde el posicionamiento de los planes de estudio, la definición del proceso de enseñanza y aprendizaje y la perspectiva de evaluación concernientes al eje de la práctica formativa.

El dinamismo teórico-práxico de la pedagogía crítica exige, de acuerdo con Ripoll, Ripoll y Vásquez (2018), “un currículo con perspectiva democratizadora, descentralizado, que sea autónomo y que permita la autonomía, que garantice la preparación para la acción social, que invite a la construcción de significados y contenidos” (p. 31). En ese sentido, es pertinente una transformación de la práctica pedagógica, del significado del aula de clase y de las relaciones entre los agentes pedagógicos.

Las tres dimensiones expuestas con antelación se sustentan en una interpretación constructivista de la enseñanza, tal y como menciona Norberto Boggino (2004); se articula en torno a la idea de diversidad, en consideración a los conocimientos previos de los estudiantes, sus estructuras cognoscitivas y sus historias en relación con los modos de aproximación a los objetos de conocimiento, es decir, “las prácticas sociales diferenciadas, propias de una determinada organización social, al atribuir o no significados a los objetos pueden influir en el proceso constructivo del conocimiento” (p. 35).

De ahí que las líneas de implementación de la práctica estén sustentadas en relaciones de sujeto y contexto.

De acuerdo con Ortiz Granja (2015), cuando se asocia el constructivismo con la educación, a menudo se encuentra la idea de un ciclo de construcción del conocimiento que, aunque participativo, es lineal, toda vez que responde a la lógica de disposición de herramientas por parte del maestro, exploración de los estudiantes y construcción de conclusiones por parte de estos. No obstante, esta comprensión impide observar que el proceso constructivo del conocimiento no se relaciona únicamente con la enseñanza, pues los procesos de enseñanza no pueden entenderse como algo desligado del aprendizaje, pero tampoco con la existencia de una relación causal entre estos; de hecho, los aportes del constructivismo han sido mucho más productivos en el campo del aprendizaje que en el de la enseñanza.

Lo anterior sugiere que existe un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal manera que es solo en la interacción de ambos que se llega a una síntesis productiva para los dos y, en consecuencia, que los contenidos se revisan con miras a lograr un aprendizaje significativo (Aparicio Gómez y Ostos Ortiz, 2018). Esto redundaría en, primero, una práctica pedagógica que revisa de forma constante su didáctica y expande la pregunta por el aprendizaje a la par que reconfigura los dominios de los campos estudiados y la secuencia de contenidos a nivel curricular; segundo, en la construcción de un escenario de fuga para el diálogo de saberes en tanto negociación que permite deconstruir y resignificar los discursos pedagógicos y el rol de los sujetos involucrados en el quehacer cotidiano de enseñanza y aprendizaje (Guiso, 2015).

Esta perspectiva, sustenta una práctica pedagógica que plantea la necesaria relación entre la metodología y la concepción que se tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como los demás aspectos vinculados (objetivos, contenidos, metodología, técnicas, recursos y proceso de evaluación).

Allí, el punto de partida de la enseñanza lo constituyen los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, de manera que se cuenta con el error constructivo (lugar fundamental de la práctica formativa). Es decir, con la posibilidad de permitir al estudiante entrar en conflicto y contradicciones, de modo que sopesen sus saberes. Esto se reafirma en la lectura sobre el aprendizaje que permite el constructivismo. En este, el aprendizaje se considera un proceso dado por sucesivas reestructuraciones y resignificaciones, de forma que se conviene en que el estudiante aprende al convertir “los conflictos cognoscitivos en controversia” (p. 54), es decir, en la toma de conciencia de las luchas de saber-poder que subyacen a la construcción de conocimientos y su carácter contradictorio.

En ese contexto, la práctica pedagógica no está centrada en la mera transmisión, sino en la problematización y la ayuda pedagógica:

El aprendizaje es un proceso donde el alumno relaciona, diversifica y re-significa sus conocimientos a partir del significado que le atribuye a los contenidos. Pero en virtud de la naturaleza social y cultural de los conocimientos, la escuela no puede dejar al azar ni prescindir de la ayuda que el docente realiza. (p. 54)

La apertura hacia procesos de aprendizaje autónomos que supone el constructivismo no se equipara con la idea de relativismo absoluto de los conocimientos, ni al abandono del proceso de aprendizaje del estudiante. De ahí la importancia, en la experiencia, de la presencia continua de los docentes acompañantes. Con esto se dice que el conocimiento no solo está mediatizado culturalmente, sino también por la acción del docente.

Para que el estudiante comprenda lo que hace, la acción del docente a través de sus intervenciones pedagógicas se torna necesaria. La posibilidad de establecer relaciones significativas por parte del estudiante depende también del grado en que el docente ayude a recuperar lo que ya posee, señale los aspectos fundamentales de los contenidos que trabaja y trate de generar conflictos cognoscitivos, abriendo la pregunta y la duda, a la vez que ponga en jaque la certeza de lo ya conocido. (p. 54)

Lo anterior demanda una nueva actitud pedagógica de los docentes involucrados en la experiencia, en la que se advirtiera el desprendimiento de la exclusiva responsabilidad del proceso al pasar de mero ejecutor —de planes y programas— a dinamizador (Giroux, 2016).

Ahora bien, lo anterior no es posible sin involucrar el problema como eje de las apuestas formativas para los licenciados, en busca de con esto determinar las necesidades de los sujetos de la educación involucrados en el proceso de aprendizaje, definido desde sus finalidades, ya sea el logro de productos concretos-materiales, la resolución de problemas, o la adquisición de un determinado grado de conocimiento o habilidad.

El abordaje problémico no hace referencia a preguntas problema específicas pre-diseñadas, sino que se refieren, fundamentalmente, al reconocimiento de los puntos que se enlistan a continuación.

- La situación pedagógica que da lugar a preguntas que es necesario resolver y requiere considerarse desde cuatro aspectos: ser resultado de una necesidad no impuesta de conocer; ser lo suficientemente interesante para motivar; agotar el conocimiento formal; adoptar y construir sus propias categorías de análisis (Medina Gallego, 1997).
- Los problemas metodológicos asociados a la praxis del maestro, en cuyo seno se pone en juego la coordinación metodológica del maestro, quien no se considera poseedor del conocimiento que se busca sino sujeto que puede tutelar metodológicamente hacia esa búsqueda de conocimiento.
- La labor problémica y el nivel problémico de la enseñanza, lo cual supone abrir la relación que existe entre el conocimiento inicial y la asimilación de nuevos conocimientos durante la práctica formativa en un proceso que se desarrolle a través de un conjunto de operaciones intelectuales en las que el maestro en formación no solo asimila los contenidos del saber de forma consiente, sino que descubre su propia posibilidad para la búsqueda de conocimiento.
- El diseño de la estructura base del trabajo en el aula, lo que permita partir de la experiencia cotidiana en los escenarios de práctica, erigir las bases analíticas de sus reflexiones y profundizar en ellas al identificar, organizar, delimitar y proponer salidas a los problemas suscitados.

Estos aspectos involucran revisar la cuestión de la motivación, el interés y el deseo. Preocuparse por motivar e interesar al estudiante supone—falsamente— pensar en él como si fuera totalmente apático e indiferente, cuando en el fondo lo que se pone en cuestión es la pertinencia de los contenidos formativos y, en general, en el contexto institucional. Es necesario producir unas condiciones de enseñanza que impulsen con nuevos motivos e intereses los deseos de aprender.

La motivación se refiere a la dedicación a una labor determinada que depende de estímulos personales, cuya procedencia pueden estar en la familia, en la misma escuela o en otros escenarios de socialización del sujeto.

Una de las consideraciones iniciales ha de estar orientada a considerar que el estudiante “estudia” si tiene motivos suficientes para hacerlo. En ese caso el quehacer docente es arduo. Era necesario, entonces, detenerse en la pregunta por el qué mueve a los estudiantes. Si se toman en cuenta las opciones dadas desde la psicopedagogía que sugieren dos motivaciones en la práctica (la calificación y un “verdadero” interés, es decir, el estudiante estudia la materia que le atrae y, en este caso, acude a los escenarios de práctica desde una perspectiva de compromiso con el contexto y no solo con su devenir curricular). En palabras de Pozo (1996), estas motivaciones corresponden a un carácter intrínseco (aprendizaje por satisfacción) y extrínseco (se

aprende para conseguir lo deseado o evitar algo en términos de consecuencias, como, por ejemplo, una calificación baja).

Metodológicamente, esta inquietud recae sobre la perspectiva de flexibilidad y EL proceso de la experiencia. Con esto no se busca sugerir la adaptación y el acomodo —a toda costa— a las exigencias de la sociedad, sino ubicarlas en función de los procesos que persigue suscitar la experiencia. En congruencia con lo anterior, la contextualización de la enseñanza emerge en la experiencia como una pauta de corte constructivista que transversaliza cualquier propuesta de inserción curricular en la realidad social, política, económica y cultural. Así, cobra sentido reconceptualizar y revalorizar el contexto, su relación con el aprendizaje y el conocimiento:

Los objetos de conocimiento no pueden ser presentados como contenidos aislados e independientes de situaciones en las cuales los estudiantes actúan, sino que se tiende a trabajar, en lo posible, a partir de situaciones reales. Los saberes son construcciones que los estudiantes realizan a partir de sus propios modos de percibir la información que reciben en las situaciones donde viven y actúan, a la vez que, en el mismo proceso, transforman parcialmente los saberes de su propia comunidad. Por ello la propuesta de partir de situaciones reales y problemáticas se torna relevante para lograr que los aprendizajes tengan sentido y significado propio en los estudiantes. (Boggino, 2004, p. 170)

Ninguna práctica educacional es inocente con respecto a los contextos sociales, económicos e institucionales en los que la educación ocurre. El contexto debe entenderse en relación con la primacía de la experiencia del estudiante y su relación con las comunidades de referencia, de manera que se comprenda que esta experiencia otorga el carácter significativo a los procesos de aprendizaje, en congruencia con la existencia permanente de unos campos referenciales que influyen en el modo en el que los símbolos generan significados.

El carácter crítico —propuesto en la intencionalidad de la experiencia formativa— ha de estar cimentado en torno a las habilidades del pensamiento en los estudiantes y su capacidad de cuestionar los propósitos de estas habilidades, sin desconocer su importancia.

De cara a lo anterior, surge como una ruta de acción educativa otorgar un lugar en las estrategias metodológicas a la primacía de la experiencia estudiantil, lo cual involucra, en términos de Peter McLaren (2005, p. 321),

no solo comprender las formas culturales y sociales mediante las cuales los estudiantes aprenden a definirse a sí mismos, sino también comprender cómo usar esa experiencia de los estudiantes en forma que ni la aceptan sin razones ni la deslegitimen.

En cuanto al deseo, es fundamental comprender que, idealmente, no se puede saber sin comprender, sentir y entusiasmarse tanto por el saber en sí como por el objeto del saber; este es uno de los postulados generales que no se encuentran explícitos en la guía de las prácticas de enseñanza de la experiencia pedagógica, ante la existencia generalizada en la escuela de una vasta preocupación por los contenidos y la poca disposición de la persona que, se supone, asimila.

Preocuparse por educar el deseo no se relaciona con la idea de considerar a los estudiantes receptáculos de aspiraciones ajenas, a manera de seres vacíos cuya vida es absolutamente domeñable.

La naturaleza humana en su dimensión cultural está precedida por un deseo constante de saber que se expresa en todas las etapas de la vida. Desde la más temprana edad el hombre coloca en su evidencia su intención de saber a través del desarrollo de una personalidad que pone a prueba su interés y curiosidad por explicar el universo con el que contrasta y confronta en forma permanente la curiosidad y la capacidad para sorprenderse ante lo desconocido [...] la búsqueda de respuestas a los interrogantes y enigmas que la vida nos formula; el deseo de conocer y socializar el conocimiento, que son cualidades humanas, constituyen el soporte necesario para desarrollar procesos cognitivos que están dirigidos hacia la construcción significativa del saber. (Medina Gallego, 1999, p. 30)

No se trata entonces de enseñar, sino de incitar hacia el aprendizaje y la pregunta del por qué enseñar y aprender. De acuerdo con la analogía entre el publicista y el maestro, Joan Prats lo manifiesta: “No basta con hacerse oír, hay que hacerse escuchar. No se trata de decir cosas sino de conseguir que la gente sienta esas cosas, que le resuenen por dentro y le movilicen” (Ferres, 2008, p. 60).

■ LÍNEAS ABIERTAS CON MIRAS A UNA CONCLUSIÓN Y UNA PROPUESTA. PEDAGOGÍAS DE LA ALTERIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE OTROS MUNDOS POSIBLES

En el discurso de la posmodernidad (en el que todos y cada uno de nosotros somos, guiño de escritura, únicos y diferentes, en el que cada ser cobra valor en sí mismo) se nos invita a inquietarse por ese otro. Un igual a mí pero diverso, con otro mundo posible, como un sinfín de posibles que estamos llamados a reconocer y, por qué no, a aprender, o aprehender de él, con él. Pero también de nosotros mismos, de eso que somos cuando nos reconocemos en las pupilas, el lenguaje, el quehacer del otro y aquello que nos compromete con el cuidado de él, así como con el cuidado de sí. Ese lugar en el que la universidad (más allá de los muros) se afianza como precursora de espacios de alteridad, inclusión, expresión de lo múltiple y diverso, de fusión en un cronotopo de actores pluriculturales, protagonistas todos de una experiencia de vida digna de ser reconocida, comprendida y acogida. Tal desafío se le plantea a una institución por tradición colonizante, positivista, homogenizadora y “cognocrática” (si se nos permite el término para expresar la priorización por el conocimiento y la réplica de los conceptos y saberes). Es entonces que, en aras de atender tales exigencias, la educación ha sido repensada, redefinida y autores como los incluidos en este texto y otros cobran sentido en la resignificación del universo educativo.

Escobar (2014), por ejemplo, plantea algunos presupuestos a partir de los cuales concibe lo educativo. Primero, pensar la educación como un proceso que posibilita el desarrollo en el individuo de un conjunto de capacidades que le permitirán construirse su existencia como ser humano, más allá que como sujeto productivo. Segundo, enfatiza en el tipo de relación intersubjetiva que tiene lugar en la acción educativa. Esto implica un cambio en la comprensión de los roles, ya que transforma al educador y al educando en sujetos partícipes del proceso, destituye “los argumentos de la autoridad” y abre espacio a una nueva concepción en la que el educador contribuye a la formación de una conciencia crítica en el educando y acompaña su transitar por el descubrimiento dialógico de lo social y de lo político.

Es desde esta comprensión de la pedagogía que el saber/poder tradicional del docente tiene el reto político más fuerte en el escenario de la sociedad. Pues si bien la escuela ha sido, ante todo, un mecanismo de control social, en el que, más que la socialización y la capacidad de construir relaciones intersubjetivas, pesa el sometimiento

y la adscripción de los ciudadanos a una determinada forma de organización social. Se gesta la posibilidad del conocimiento como medio fundamental para que los seres humanos puedan avanzar hacia un horizonte de felicidad que no es posible sin la garantía del bienestar general. Una apuesta por la transformación de las realidades opresoras y desiguales, por la reflexión crítica de los entornos que confluyen en un mismo escenario de diversidad, en el que la situación sociopolítica, económica y geográfica de América Latina se puede vivenciar en los sujetos como textos de comprensión y de sentires.

Podemos resumir los principales presupuestos planteados: La libertad como sentido de la educación, las relaciones intersubjetivas que prevalecen y lo que ello implica en la concreción de una educación como práctica de la libertad, el poder como tensor de la relación educativa y sus implicaciones en la práctica pedagógica, como expectativa que suscita la educación, como asunción del docente en cuanto sujeto político, como factor que hace de la educación un campo de luchas y como expresión de la relación con la ciencia. En términos de la vivencia y el conocimiento como medio.

A partir de todas estas consideraciones es posible sumergirse en la reflexión sobre el sujeto que emerge hoy como preocupación fundamental, alrededor de la cual se construye el discurso de la alteridad (Macías-Gómez-Stern y Arias-Sánchez, 2018). El autor contribuye al análisis y a la comprensión de lo que significa para la educación, en una perspectiva emancipadora, la asunción de la problemática del sujeto, puesto que supone la visualización de la igualdad en la diferencia como característica de su condición de humanidad y de su universalidad, pero, al mismo tiempo, de su particularidad como fundamento de la distinción necesaria que se impone entre uno y otro ser humano.

Lo anterior se desarrolla a partir de la obra de Touraine, titulada *¿Podemos vivir juntos?* En esta se hace un llamado al sujeto, lo que significaría centrar los esfuerzos de la educación no en la sociedad o en la socialización, que en últimas responden a las exigencias del mercado, sino en el sujeto. En este sentido, propone tres principios: primero, la educación debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal; segundo, se opone a la educación clásica, centrada en la cultura y los valores de la sociedad que educa, a fin de plantear una educación que atribuye mayor importancia a la diversidad y el reconocimiento del otro, comenzando por reconocer y fomentar la comunicación entre niños y niñas (sexo y género diversos) o jóvenes de edades diferentes, para extenderse a todas las formas de educación intercultural; y tercero, la voluntad de corregir o transformar la desigualdad presente en las situaciones contextuales y las oportunidades.

Escobar (2013) realiza un análisis de algunas categorías planteadas por Dussel (1995), tales como la histórica, metafísica (ética), práctica y poética. La histórica pretende reinterpretar el pensar mundial desde dos perspectivas: la del centro imperial,

la cual genera un tipo de pensamiento ontológico que deifica el ser como luz que ilumina al mundo y condena a no ser a todo lo que no cae dentro de la propia comprensión ontológica. Además, la perspectiva alterna sería la que se sitúa en el punto de vista de la periferia mundial, la que piensa la realidad desde la exterioridad del ser del sistema. La metafísica: no se comprende sino en oposición a la ontología que es el pensar que expresa el ser (del sistema vigente y central), el fundamento de las ideologías de los imperios, del centro. La práctica, por su parte, se refiere a la praxis, al objeto de la práctica, es la relación hombre-hombre (humano—humano). Existe una praxis de dominación que consolida la totalidad vigente injusta y una praxis de liberación metafísica, transontológica, que pone en cuestión al sistema, no solo de forma teórica, sino también al abrir nuevos caminos. La metafísica, por conducto de la praxis, deja de ser meramente contemplativa. Si analizamos la relación humano-humano (H-H), se advierte que esta se especifica, a su vez, en cuatro dimensiones: hermano-hermano, varón-mujer, padres-hijos, hombre-absoluto. De esta forma, resultan ser cuatro las posibles dimensiones de la práctica: la política, la estética, la pedagógica y la arqueológica.

Ahora bien, en este marco de comprensión, el multiculturalismo se presenta como una opción importante para repensar y redefinir una pedagogía que, admitiendo la existencia de la alteridad, decida apostar por una respuesta que atienda a la diversidad de los seres humanos, aun cuando esta apuesta no es reciente. El autor plantea una serie de preguntas que permiten la reflexión de la educación como agente constitutivo de subjetividades en el tiempo y el espacio en el que se da: ¿si la diversidad es una característica esencial de la humanidad, por qué la educación escolar se ha propuesto su homogenización?, ¿no es acaso esta una pretensión que contraría la esencia de lo humano?, ¿cómo puede hablarse de la búsqueda de una educación de calidad si esta va en contravía o se funda sobre el desconocimiento de la diversidad de los seres humanos?

Ahora bien, en Colombia tenemos un modelo de educación fomentado por el Banco Mundial, por el Fondo Monetario Internacional y por el Banco Interamericano de Desarrollo, es decir, del gran capital transnacional que nos domina, pero que, en ningún momento, podríamos llamar nuestra, pues se gesta en contextos ajenos a la identidad propia de nuestros territorios y de sus necesidades, potencias y seres; una educación que sirve para construir elites internas al servicio del imperio y garantizar la continuidad de la dominación. Se pretende hacer, entonces, un llamado a profundizar en el carácter de lo alternativo, a fin de que la idea de hacer otra educación no quede, de pronto, atrapada en la telaraña institucional de normas y prácticas que, al hacer al maestro prisionero tanto de las prescripciones gubernamentales como de muchas prácticas poco o nada reflexionadas que se institucionalizan y adquieren así un carácter de mandato, incluso más imperativo que la misma norma jurídicamente consagrada.

Lo primero, entonces, es llamar al maestro/maestra a asumirse como sujeto de saber, pero también como sujeto político, frente a la institucionalidad establecida por la vía normativa o de la costumbre hecha ley, para preguntarse siempre por el sentido de lo que hace como educador y la implicación que esto tiene en la construcción del orden político y social, económico y cultural en el que se inscribe su accionar. Lo segundo es que lo otro, o sea, la alteridad de la que se ocupan estas pedagogías —críticas o problematistas— es lo que va apareciendo como lo deseado, lo que quisiéramos que fuese. Además, en ese sentido, lo otro se convierte en el proyecto que, si bien es algo todavía situado en el terreno utópico, metafísico, de lo que está más allá de la realidad como totalidad existente, tiene sus fundamentos en ella, cuando esta se asume no como una fatalidad inexorable, sino como algo que, aunque siendo, podría no ser y/o llegar a ser otro.

Bien sea desde la genética, o bien desde la biología o la física, nuestra existencia se entiende modernamente desde las claves de la interacción, el intercambio y la causalidad. Así, no existe cuerpo humano que no sea una mezcla de genes, tejidos y percepciones de diversos elementos integradores de lo que llamamos realidad. Por esto, conceptos tales como raza, género y clase social se nos antojan concreciones abstractas de una serie de condiciones históricas que el pensamiento humano ha forjado y de tanto en tanto producen sentidos contrarios a su naturaleza: los múltiples orígenes que nos constituyen.

Corrientes de pensamiento como, por ejemplo, el multiculturalismo teórico, han permitido reflexionar en torno de circunstancias como las antedichas. A partir de la condición *sine qua non* que representa para la especie humana el intercambio y la mezcla, se evalúan las condiciones históricas, políticas y culturales que han terminado en la exclusión de diversos grupos humanos, precisamente por sus diferencias. De esta manera, educación y humanidad terminan por construir en esta interacción una serie de espacios en tensión que evidencian algunos matices de eso que hemos dado en llamar el multiculturalismo y que, dependiendo del nicho social, adquiere matices particulares.

Es así como en sociedades conservadoras, cuyos gobiernos alimentan las líneas de la pertenencia a un grupo en especial (clase, raza, género, etc.), el mantenimiento de unas condiciones sociales y el sometimiento de algunos sectores de la población, este multiculturalismo adquiere el epíteto de conservador, extraña paradoja que evidencia los deseos del grupo hegemónico por sostener su *statu quo* a costa del menosprecio de los diferentes. Casos que ejemplifican lo anterior se encuentran, sobre todo, en un breve análisis de los elementos mediáticos de representación para algunos grupos sociales que cada tanto han llegado a nuestros hogares en la cajita mágica de la televisión.

De aquí en adelante, los matices que adquiere el multiculturalismo (liberal, pluralista, esencialista de izquierda y teórico) en relación con los niveles de exclusión de la

diferencia, adquieren patrones que responden a la hegemonía del modelo económico imperante: el mercado de capital. Es así como, pasando por el reconocimiento de la diversidad a favor de las costumbres eurocéntricas, los discursos falocéntricos y la prioridad de las pieles blancas, encontramos que casi siempre las pautas de exclusión dominan el discurso.

Así, entonces, en el caso de los multiculturalismos liberal y pluralista, lo esencial de reconocer al otro es que ese otro es potencialmente un otro igual, cuyo horizonte de realización se corresponde explícitamente con el modelo europeo, blanco y machista de sociedad posible. Es decir, a pesar de existir diferencias y concretarse en los cuerpos, el modelo que ha de seguirse y determinar los hilos del destino será el modelo de sociedad tradicional basado en el discurso moderno de la sociedad occidental. Como antagonista de estos esquemas aparece el multiculturalismo esencialista de izquierda que, como podemos anticipar, llega a nuestra escena gracias a una posición reaccionaria frente a los privilegios de la cultura del blanco en las sociedades contemporáneas. Pero, esencialista como se muestra, peca del mismo nivel de exclusión del cual se queja: excluye a la cultura dominante del marco de la tolerancia y, dado su carácter de izquierda, tiende a alimentar viejas rencillas históricas que habían delimitado la política internacional, por lo menos desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta la caída del muro de Berlín en la década de los noventa del siglo xx. Además, en el marco de la citada exclusión, asumir que la raza y el género son determinantes unívocos de la identidad cierra las posibilidades de un multiculturalismo incluyente, de cara a las discusiones de educación inclusiva y aprendizaje para toda la vida, que se diera en el año 2015 frente a los retos de la educación que se construirá hasta el 2013 (Unesco *et al.*, 2015).

En este punto es que aparece en la escena de la discusión el multiculturalismo teórico, el cual advierte desde el principio no ser una apuesta diferente del marco de interpretación de la cultura hegemónica y su mercado clave de mercado. Solo afirma que en este escenario es importante buscar la justicia social y la fraternidad humanas. Anuncia así que sus reflexiones provienen del marco de la teoría crítica, cuyos orígenes se pueden rastrear en lo que conocemos como la Escuela de Franckfurt, y evidencian la necesidad de hacer que el marco de la diversidad constituyente de casi todas las culturas asentadas en el planeta construya esquemas de interpretación de nuestras realidades acordes con la caída del discurso unívoco de la modernidad y, con esto, entender que la identidad es un constructo que no solo cruza variables tales como género, clase social y raza, sino que, por el contrario, responde a una serie de combinaciones infinitas de elementos finitos.

Desde una postura posmoderna, el multiculturalismo nos invita a reconocernos como producto de una mezcla constituyente, elaborada con el discurso de nuestra historia, la verdad de nuestras mentiras y la posibilidad de cambiar constantemente en

un espacio que ha demostrado cómo, en la experiencia humana, de verdad, lo único constante es la variación y esta claramente se representa en la existencia del otro y de sus mundos posibles.

Como lo recordaba Jean Luc Nancy en “El Tocar”. Somos una singularidad plural, somos inconformidad constante, somos el reflejo del fracaso de la modernidad. La diferencia, vista desde este otro punto de vista, no es solo una manera diferente de comprender el encuentro con el otro, es gesto, es reconocimiento, es alteridad. (Castro, 2014)

Ahora bien, la alteridad que enuncia Castro (2014) no es exclusivamente una experiencia de encuentro, sino que ha de considerar un *ethos* formativo que involucre la coexistencialidad, la mesoaxiología y la relación sujeto-vida-pedagogía, la cual González Arismendi (2018) configura conceptualmente en el neologismo suvidagogía, noción que funda una perspectiva teórico-educativa sustentada en el interaccionismo simbólico y el construccionismo desde el que emerge un *ethos* de comprensión anclados a un ejercicio de ontología del presente en el que la teoría se moviliza en relación con el docente, desde un proceso de revaloración de su rol como sujeto de saber y generador de pensamiento educativo y pedagógico, con la intencionalidad de fortalecer el campo conceptual e intelectual de la educación (y la pedagogía también lo hace).

Este *ethos* reconoce que el acercamiento a las acciones educativas y pedagógicas siempre ha de permitirle al docente construir y resignificar fundamentos teóricos que no solo enriquezcan el saber pedagógico, sino que lo empodere como sujeto de pensamiento. Ahora bien, esta construcción y resignificación de los fundamentos teóricos necesariamente ha de partir de la potencialización de la dialogicidad y la praxis en los procesos de formación y educación, en la cual se asume el empoderamiento como forma de generar en sí mismo y en el otro la autonomía para encontrar caminos de enseñanza y el aprendizaje.

El encuentro con esos otros abre la posibilidad de reinventar la realidad, de construir en un diálogo nuevos lenguajes, nuevos universos de sentido, un nuevo orden social y de existencia. He aquí el desafío y la propuesta para pensar el ejercicio de práctica formativa, que no solo se queden en el límite temporal que impone el currículo y sus formatos en los que no cabe la vida.

Desde esa arista de comprensión, emerge la necesidad de abrir el concepto de práctica hacia los márgenes de propuestas y discursos asociados a la práctica-experiencia de una docencia plural que de desplaza entre prácticas educativas, prácticas de enseñanza, prácticas pedagógicas y prácticas suvidagógicas.

REFERENCIAS

- Aparicio Gómez, Y. y Ostos Ortíz, O (2018). *El constructivismo y el constructivismo*. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4777/4562>
- Araujo, J., Betancourt, J., Gómez, J., González, J. y Pareja, M. (2015). *La pedagogía crítica, el verdadero camino hacia la transformación social* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Boggino, N. (2004). *El constructivismo entra al aula*. Ediciones Homo Sapiens.
- Capocasale, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En Clacso (ed.), *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento* (pp. 32-47). Montevideo: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- Clacso.
- Castro, J. A. (2014). *El coraje de la desesperanza*. Texto de presentación del 1er Simposio de la Red de Estudios Sobre Lenguaje y Alteridad. Departamento de Antropología. Universidad de los Andes.
- Dussel, E. (1995). *The invention of the Americas*. Nueva York: Continuum
- Elgarte, R. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vi(6). Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/no6a16elgarte.pdf>
- Escobar, L. F. (2013). *Pedagogías de la alteridad para la construcción de otra sociedad*. Cinde.
- Ferres, I. P. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- García, C (1986). *La educación como construcción social del conocimiento*. Cresalc; Unesco.
- Giroux, H. (2016). When schools become dead zones of the imagination: a critical pedagogy manifesto. *High School Journal*, 99(4), 351-359.
- González-Arizmendi, S. (2018). *La suvidagogía como perspectiva teórico-educativa para configurar la práctica pedagógica: un estudio desde la teoría fundamentada* (tesis doctoral). Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.
- Guiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista Pensamiento Popular*, 2, 28-37.

- Macías-Gómez-Stern, B. y Arias-Sánchez, S. (2018). Yo soy lo que tú no eres: la alteridad en la definición de la identidad andaluza. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 493-509. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5634>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (2015). Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del territorio neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2) 29-66.
- Medina Gallego, C. (1999). *La enseñanza problémica. Entre el constructivismo y la educación activa*. Quito: Rodríguez Editores.
- Medina Gallego, C. (1997). *La enseñanza problémica*. Quito: Ediciones Rodríguez.
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna informe sobre el saber*. Editions de Minuit; Ediciones Cátedra.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Ediciones Laertes.
- Ripoll, M., Ripoll, A. y Vásquez, F. (2018). La formación ciudadana en la escuela: educandos críticos y activos. *Inclusión & Desarrollo*, 3(2) 24-33.
- Unesco, Unicef, Baco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y Acnur. (2015) Educación 2030. *Declaración de Incheon Corea hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Wittgenstein, L. (1991). *Discusiones sobre el lenguaje: memoria*. Publicaciones Universidad de Caldas.

Capítulo 2

LA HISTORIA ORAL: UN PUENTE
PARA RECONSTRUIR IMAGINARIOS
LOCALES Y COMPRENDER PROCESOS
COMUNICATIVOS HEREDADOS*

*Romelia Negrete Doria***

*Ana Teresa Casab Anaya****

*Gabriel Alexander Guillen Prieto*****

* El presente trabajo se inscribe en la línea de investigación Educación, sujeto y sociedad, en el marco e interés sobre temas tales como política, ciudadanía, convivencia, didáctica de las ciencias sociales y tic, sublínea investigativa del Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Areandina, Bogotá, Colombia.

** Profesora del programa virtual de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7388-1265>. Correo: rnegrete@areandina.edu.co

*** Licenciado en Ciencias Sociales, docente de Colegio Liceo Manantial en el departamento de Sucre, Colombia. Correo: anacasab14@gmail.com

**** Licenciado en Ciencias Sociales, profesor del Liceo Internacional en Bogotá, Colombia. Correo: gabono273guillen@gmail.com

“No se puede hablar de memoria sin referirse a la identidad: la búsqueda del ¿quién soy? o ¿quiénes somos? nos remite a la búsqueda en la memoria de nuestro pasado. La memoria funda identidades: individual y colectiva”.

Gaulejac y Silva (2002)

RESUMEN

El presente capítulo tiene como propósito abordar el proceso de reflexión-acción-investigación-reflexión que ha permitido la interlocución académica entre la teoría y la praxis pedagógica en torno a aspectos que sustentan las ciencias sociales, mediante la identificación de problemas de educación que surgen del quehacer pedagógico y, en particular, sobre la enseñanza de la historia en cuanto disciplina que posibilita el uso de fuentes orales como testimonios de personas protagonistas en la gestación de hechos históricos que, en su conjunto, conforman el acervo cultural de un país cuya reconstrucción no se encuentra solo en fuentes escritas. Este trabajo analiza parte del proceso de enseñanza de la historia a partir de conflictos y acontecimientos violentos que se han presentado desde mediados del siglo xx y obligan a cuestionar la historia reciente del país a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo las fuentes primarias y orales se ven amenazadas a desaparecer? Además, con la memoria histórica corre el riesgo de no dejar rastros de imaginarios históricos orales y sus diferentes perspectivas frente a lo acontecido en el territorio. El trabajo ha configurado una senda a partir de la documentación de imaginarios históricos orales de los mayores a través de procesos lecto-escritores y de TIC con los niños y las niñas del grado 4° de la Institución Educativa Politécnico Mayor Andino, en Bogotá, y el Centro Educativo Liceo Manantial de Sincelejo, Sucre.

Palabras clave: ciencias sociales, historia oral, memoria colectiva, tecnologías.

INTRODUCCIÓN

La historia oral se sustenta en el ámbito escolar con el fin de superar la escisión entre la enseñanza de temas académicos y la vida en comunidad. Asimismo, acerca la historia a la familia, a un entorno propio del hogar y a sus miembros, ya que

relaciona el micromundo del aula y el texto con el mundo social directo y diario de la comunidad en el que vive el estudiante y en el que la historia oral de los ancestros se convierte en la fuente directa para revivir el acervo cultural dentro de los entornos comunitarios y educativos de las instituciones Politécnico Mayor Andino, así como del Centro Educativo Liceo Manantial.

De esta manera, reflexionar la enseñanza de la historia hoy conduce a aportar a la transformación de la práctica pedagógica de aula desde un enfoque interpretativo y como una unidad de análisis sociohistórico-pedagógico en el campo de la educación que atañe a la formación de maestros en ciencias sociales. La historia oral conduce a crear puentes entre aquellos que fueron excluidos de la historia oficial para que sean reconocidos y escuchados, en busca de recuperar experiencias pasadas, olvidadas o desconocidas, porque la manera esencial en la que la comunidad y sus habitantes le da sentido a sus vidas se va tejiendo como una evidencia históricamente valorada. Se trata de otorgar voz a los que parecen que no la tienen. La historia oral abre una ventana con dimensión en la historia local y familiar, permite a los alumnos promover el contacto del estudiante entrevistador con una variedad de opiniones y puntos de vista sobre hechos y procesos; permite también construir en conjunto con otros el pasado reciente, asumiendo el rol de agentes activos en la recolección de fuentes y aportes para la construcción de relatos y documentos históricos; por último, permite reconocer la importancia de investigar, explorar y conocer las raíces culturales de sus comunidades, con el fin de valorar su riqueza y potenciar el descubrimiento de su patrimonio étnico y cultural, así como revalorizar los lazos intergeneracionales, ya que muchas veces padres y abuelos se transforman en informantes claves durante el proceso de la investigación¹.

Es indispensable que emerja un cambio profundo en los métodos y las temáticas de estudio: la historia económica, regional y los estudios sobre la cultura tradicional marcarán una nueva tendencia para el caso de la historiografía colombiana. La nueva historia de Colombia, que emergió en el seno universitario hacia las décadas de los setenta y los ochenta, se nutrió de corrientes extranjeras tales como la Escuela de los Annales, la nueva historia económica norteamericana y la renovada historiografía marxista (Betancourt, 2005). La visión de la historiografía contemporánea reconoce que el historiador no solo trabaja con la historia escrita, tal como afirma Aróstegui

.....
¹ Pensar las ventajas que ofrece la historia oral en el aula parte de la consideración del iniciado que encamina su labor bajo la premisa de cómo trabaja un historiador y acepta recolectar fuentes junto con sus críticas para llevar a cabo un acercamiento a la historia oral, a sus características y métodos de trabajo. Algo así como el *oficio del historiador* del que habla Marc Bloch, pero también despertando un compromiso por el pasado desde el presente.

(2001)², lo cual nos lleva a cuestionarnos: ¿cómo explicar la ausencia y pérdida de la memoria histórica de nuestros adultos mayores o, en palabras de centavo, de nuestros ancestros (abuelos)?, y ¿cómo pensar y narrar un pasado en el que emerja como sujetos históricos, sociales, económicos y políticos la gente del común? Estas y otras preguntas orientan el presente trabajo con un fuerte componente pedagógico y reflexivo en el ámbito de la formación en ciencias sociales y su abordaje en el aula.

■ ¿CÓMO COMPRENDER PROCESOS COMUNICATIVOS HEREDADOS?

Como se ha mencionado, entre las ventajas de la historia oral se encuentra tender hilos de comunicación entre lo que vive el estudiante y el conjunto de la sociedad o comunidad, ya que al dar voz a aquellos que, de alguna manera, han sido partícipes de un momento o hecho específico, permite ampliar la visión sobre la historia, lo que implica ir más allá del acontecimiento para convertir la historia oral en una serie de experiencias y sentimientos por parte de los participantes, al brindar la oportunidad de contar sus vivencias, dar significado a sus vidas desde el presente y con la ventaja de disminuir el “peligro de contar una sola historia”. En este recorrido pretendemos presentar la historia oral como un recurso en el aula para comprender lo histórico, así como sus implicaciones, al usar esta metodología encaminada a desarrollar pensamiento histórico. Es así que la aparición de la historia oral en la enseñanza se convierte en una herramienta que no solo recoge testimonios expresados subjetivamente por los protagonistas, sino que permite ejercicios escriturales de otro tipo de historia, al ubicarse como un proceso comunicativo heredado que valora experiencias de aquellos silenciados u olvidados de una época. Como lo afirma Ruth Edmonds Hill, en Folguera (1994), citado por Rodríguez, Luque y Navas (2014),

la historia oral es principalmente una labor de recuperación de testimonios olvidados. Indudablemente, el carácter renovador de la historia oral consiste, precisamente, en la aproximación a la realidad de aquellas personas que por diferentes circunstancias se encontraban fuera de las esferas o los estratos de poder. (2014, pp. 193-200)

.....
2 Aróstegui sigue esa línea de “apertura” en relación con la concepción sobre las fuentes para la investigación histórica. Plantea que “fuente” puede ser cualquier tipo de “documento existente, cualquier realidad que pueda aportar testimonio, huella reliquia, cualquiera que sea su lenguaje” (2001, p. 378).

Ahora bien, una de las dificultades de la historia oral es su gran carácter subjetivo, al intervenir la memoria y los recuerdos que conducen a cuestionar la validez de las fuentes y su nivel de confiabilidad, sin que por eso sea un impedimento para la labor del agente entrevistador. Esto hace posible que esta labor se abra a escenarios escolares, museos y centros de memoria histórica, de modo que con estas posibilidades la voz de los silenciados encuentra eco, se rescata y será escuchada como un grito de verdad.

■ LA VOZ DE LOS SILENCIADOS: LA HISTORIA ORAL

Como un campo metodológico vinculado a las ciencias sociales, la historia oral es una ventana abierta a otros temas tales como los derechos humanos vulnerados, la violencia social, la inclusión, los procesos de memoria histórica e incluso temas de violencia escolar o de prácticas pedagógicas segregacionistas que se presentan, *per se*, en la escuela o en los sistemas educativos. De este modo, la historia oral en el aula es una promotora de debates e intercambio de saberes al facilitar el desarrollo de competencias ciudadanas y de convivencia a través de espacios comunicativos tanto orales como escritos. Al hacer visible la voz de los silenciados por medio de los estudiantes, estos apropian el conocimiento de los sucesos históricos de forma innovadora y participativa al hacer contacto con la situación y el medio hace propia la voz y la experiencia narrada, con lo cual despierta no solo una sensibilidad social, sino que se avanza hacia un pensamiento multiperspectivista que configura nuevas formas de comprensión sobre la realidad y la experiencia de otros. De acuerdo con Chaux y Ruiz (2004)³, el papel decisivo que tiene las competencias ciudadanas para formar en pensamiento histórico es un camino que lleva a la transformación social al contemplar la relación entre aspectos políticos, sociales y culturales que rodean una experiencia de vida narrada y compartida como testimonio que visibiliza la historia oral.

Este ejercicio en el aula de formar en conciencia histórica vincula los procesos comunicativos heredados a través de la recolección de narrativas vividas e implica cuestionar sobre cuál ha sido la historia reciente del país que afecta desde hace algún tiempo a las familias que, en relación con los procesos históricos colombianos, se han movilizadopor dinámicas de exclusión e inclusión. De esta manera, viene a ser un espejo de las guerras, la violencia interna, las luchas sociales, las concepciones ideológicas vivenciadas por sectores sociales poco visibilizados a causa del

.....
3 Para ampliar el tema de competencias ciudadanas, véase Chaux, Lleras y Velásquez (2004).

ejercicio de poder de un proceso de historia dominante que desde mediados del siglo pasado sobrevive y, en ocasiones, se recrudece muy a pesar de haber avanzado en un proceso de acuerdo de paz. Además, en la actualidad se reconoce en crisis el llamado posconflicto o posacuerdo de paz, lo que obliga a cuestionar los planes de aula desde la aproximación o indagación de ideas previas en relación con interrogantes tales como ¿cuál es la historia reciente del país que la historia oral nos permite comprender?, y, ¿cómo evitar que desaparezcan de la memoria histórica hechos recientes que son parte de los imaginarios vividos en la historia del tiempo presente en Colombia?

El cuestionamiento pone en entredicho los procesos de aprehensión de la historia y su enseñanza en el aula, a fin de comprender que no basta la historia oral como metodología, sino que es necesario llevar a cabo estrategias que den cuenta de cómo se avanza en este sentido en la educación, las ciencias sociales y la historia. Esto nos obliga a pensar que didácticas como, por ejemplo, la lectura y la escritura, mediadas por las TIC, son parte fundamental de la estrategia pedagógica que se realiza en el aula para documentar los sucesos vividos.

■ ¿CÓMO PODEMOS DOCUMENTAR LOS IMAGINARIOS HISTÓRICOS ORALES DE NUESTROS ANCESTROS A TRAVÉS PROCESOS LECTO-ESCRITORES Y LAS TIC?

Se trata, en primer lugar, de documentar con ayuda de un método cualitativo la información que los estudiantes de las dos instituciones del presente proyecto, en su oficio de entrevistadores-entrevistados, recogen entre sus familiares, la que recopilan en el aula a través de la narración de momentos específicos (por medio de una entrevista), así como los testimonios de personas que fueron protagonistas de un hecho histórico y tienen de él un conocimiento directo; toda esta información se concentra en los procesos contemporáneos.

En este sentido, cuando se hace historia oral, lo que se recoge son experiencias del pasado reciente, contadas desde la perspectiva del presente. Se acude a la memoria, a los recuerdos y a la experiencia, de modo que la subjetividad que la rodea la hace poco cuidadosa, eminentemente cualitativa. En particular, en esta la prueba empírica no estará presente, su soporte es la experiencia recordada y vivida. Así lo afirma Carnavale (2014), quien cita a Traverso (2007, p. 73):

Debido a su carácter subjetivo la memoria nunca está cerrada, fija, sino que está sujeta a permanentes reinterpretaciones y transformaciones. La memoria es una construcción que se ve afectada por los conocimientos que se construyen con posterioridad al hecho recordado, que influyen en la interpretación sobre el pasado y por lo tanto modifican el recuerdo.

Sin embargo, existen factores que alteran la memoria y, de alguna manera, intervienen en el proceso de recordar no solo lo vivido, como puede ser el contexto cultural del sujeto participante, su inclinación ideológica y, por ende, sus sentimientos y emociones al recordar. Para Paul Ricoeur⁴, como se cita en Carnavale,

la memoria está sujeta a errores debido a la ausencia del objeto del recuerdo, la distancia temporal conduce al error porque lo que busca la memoria es la verdad y ante la aparición del olvido esa verdad de torna inalcanzable. (Ricoeur, 1999, p. 29)

Los textos de historia o la consulta en la web en torno a la historia no agotan el interés sobre el pasado, ya que al fijar la mirada en hechos históricos importantes o personajes famosos suelen dejar de lado otros acontecimientos y personas comunes, sus historias diarias, la historia de los excluidos o la historia de los olvidados. Es así que contamos con una gama diversa de temas de historia actual de la vida cotidiana de las familias de los estudiantes que pueden ser susceptibles de estudio desde lo colectivo e individual. En este sentido, es posible encontrar, desde la comunidad, la historia del barrio, de la ciudad, de las comunidades sociales, religiosas, de orden cultural y deportivo, entre otras, que de alguna manera estén vinculadas a la vida familiar y contribuyen de esta forma a prevalecer los imaginarios colectivos de una época o de un tiempo pasado, pero históricamente importantes.

Es entonces que preguntas tales como ¿cómo vivían tus abuelos las experiencias familiares en su infancia?, ¿cómo eran las formas de jugar y divertirse cuando eran niños?, ¿cómo imaginaban su proyecto de vida o su etapa de adultos?, ¿cómo eran las costumbres de la época?, ¿cuáles eran las formas de comunicación más usuales entre las familias de padres y abuelos?, ¿qué sucesos han marcado sus vidas desde lo

.....
4 Paul Ricoeur considera que la memoria colectiva es el producto de la objetivación de los intercambios intersubjetivos que se producen, que habilitan la posibilidad de referirse a un nosotros en plural para hacer referencia a los recuerdos en común que dan identidad a un grupo. Sin embargo, este proceso no se desarrolla sino en paralelo al de la construcción de la memoria individual, es decir, existe una "constitución simultánea, mutua y convergente de ambas memorias (Ricoeur, 1999, p. 19).

político, social o cultural?, ¿qué ha cambiado y qué ha permanecido de las formas de vida familiar?, ¿cómo era la vida en situaciones de conflicto o guerras en su lugar de origen?, ¿cómo participó usted y su familia de estos procesos de violencia o conflicto?, ¿cuáles son sus imaginarios frente a lo sucedido?, y, ¿por qué es importante narrar lo vivido?, de alguna manera, ayudan a establecer lazos intergeneracionales que permiten preservar los imaginarios de los mayores, los niños y los jóvenes, quienes participan en la construcción del relato ligado a la vida social al reconocer el quehacer de una sociedad que se interesa por la voz de los desconocidos e invisibilizados como agente social, así como los elementos que intervienen en la documentación de los imaginarios históricos orales de nuestros abuelos a través de procesos lectoescritores y de las TIC en los aprendizajes significativos de los estudiantes.

De esta manera, canalizar los cambios de los sistemas tecnológicos hacia actividades productivas a través de historia/s de vida, memorias e imaginarios, así como otros cuentos y relatos, frente a qué y cómo nos recordamos, hace parte del ejercicio de cómo tratar los datos y acercarse a la realidad de los estudiantes. Esto requerirá trabajo adicional y compromiso por parte de los profesores de ciencias sociales, y en particular de historia, hacia una enseñanza que supere la instrucción escolar y ubique a estos en sus realidades históricas de lo que ha sido el conflicto armado en el país, en las cuales muchos se encuentran inmersos como víctimas o población vulnerable afectadas por las dinámicas del conflicto por las que familia escuela y comunidad se ven impactadas ante posiciones enfrentadas para que las salidas a este se conjuguen en espacios de diálogos y construcción de paz.

La historia oral revive los imaginarios de los otros, pero también se incorpora a la construcción y el reconocimiento de los acervos culturales y sociales de los mayores y los menores que aprenden bajo la perspectiva de encontrarle sentido a sus propios argumentos a partir de analizar relación de causalidad histórica. Esto es el fundamento de los procesos sociales en el campo de la historiografía y de la enseñanza de la historia en la escuela.

Según Costa y Malgalhaes (2001), resulta interesante ver en los ejercicios de aula basados en las historias de vidas cercanas a las familias de los estudiantes dispositivos didácticos que aportan a la formación de sujetos históricos. Más aún, las historias de vida pueden constituirse también como un vehículo de “concienciación” que conduce hacia una ciudadanía plena en sus “propios términos”. Asimismo, son una poderosa herramienta en el aprendizaje colectivo sobre los mecanismos de dominación y opresión, y en la preparación para la acción transformadora (2001).

En este sentido, los autores reconocen que por medio del trabajo de aula con estos elementos de aplicación en procesos de historia de vida los estudiantes pueden alcanzar desarrollos personales y sociales.

La historia y el conjunto de disciplinas que se conjugan en el proceso de enseñanza se desarrollan bajo las preguntas dirigidas a pensar, como las mencionadas, que permiten indagar, pensar el problema de estudio y reflexionar para formular el problema y la construcción de razones y argumentos hacia un trabajo historiográfico basado en fuentes directas que son confrontadas en los textos escolares, como lo sugiere Betancourt (2005). Además, acercan a los estudiantes a la lectura interpretativa y argumentativa, y a un nivel de proposición crítica que exige un trabajo conjunto interdisciplinar entre la historia, la pedagogía y la lingüística, entre otras disciplinas.

A lo largo de la historia de la humanidad ha sido esencial la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, es decir, los procesos comunicativos (derivados de la vida en sociedad) han hecho al mismo hombre y, este, a su vez, la comunicación. Sin embargo, aún persisten distancias de carácter disciplinar en las que los contenidos se tratan sin ninguna relación y el lenguaje se utiliza estrictamente como algo necesario para funcionar operativamente en el proceso de enseñanza. Pero, conocer qué está cambiando en el aula y cuáles son las nuevas tendencias de enseñar a pensar la historia y comprender su desarrollo se ha convertido en una preocupación, de manera que cada vez más docentes, aun a pesar de sentirse amenazada su labor, continúan con el empeño. Sin embargo, tenemos algunas consideraciones al respecto entre los autores del presente trabajo.

UNA RUTA METODOLÓGICA POR LA FORMACIÓN HISTÓRICA A PARTIR DEL TESTIMONIO Y LA HISTORIA ORAL

La ruta creada para el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia oral se encuentra en este momento en el marco del modelo pedagógico de carácter humanista cognitivo y el enfoque de desarrollo de competencias y el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Estos son los pilares que, de manera articulada y sistémica, constituyen la estructura formativa, consolidada en los proyectos educativos institucionales (PEI) de los escenarios mencionados. De este modo, el componente conceptual se sustenta en las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget, la teoría del interaccionismo social y la concepción del lenguaje y el conocimiento adelantada por Vygotsky (1998), quien expone la interacción social esencial en el desarrollo humano. Ahora bien, Bruner, Ausubel (2000), Gardner y Chomsky, sobre el concepto de competencias comunicativas, han sostenido la importancia de aprender significativamente; para esto, el punto de partida son las ideas previas de los estudiantes. Por tanto, las praxis y los

quehaceres pedagógicos deben asumir que la circulación, el diálogo de saberes de los niños y las niñas con el que llegan pueden potenciarse y llegar a generar nuevos conocimientos en niveles superiores a través de estrategias tales como aprender por proyecto o el trabajo cooperativo y colaborativo en sus comunidades escolares.

La investigación cualitativa nos permite que se trabaje de manera comprometida con los sujetos involucrados en el proceso de investigación para que afloren sus vivencias, las circulación de saberes y el conocimiento que tienen en su cotidianidad y su cultura, a través de una comunicación y una interacción directa con ellos. Con este propósito hace uso de métodos más abiertos y flexibles en busca de profundizar en el fenómeno estudiado, sin desconocer que este proceso es susceptible de nuevas profundizaciones y teorizaciones.

Por tanto, este trabajo investigativo asume la investigación acción como parte integrante de los procesos sociales. Al permitir el cuestionamiento de las formas tradicionales del “saber”, del “investigar”, del “educar” y del “actuar social, cultural y político”, que trata de reivindicar los aportes y la creatividad de los participantes, y que obliga al replanteamiento de los procesos de producción de conocimientos, así como da paso a la diferenciación del saber especializado del saber popular, reconociendo en este último un conocimiento social válido.

La historia oral, junto con la teoría del aprendizaje significativo como elemento transformador de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes del Politécnico Mayor Andino (Bogotá D. C.) y del Centro Educativo Liceo Manantial (Sincelejo), se enmarca en la investigación acción participativa y direcciona el problema al recoger imaginarios históricos entre la comunidad escolar con miras a preservar la historia. Relacionar ideas e investigación en el ámbito educativo tiene un acercamiento a lo cotidiano escolar, a su dinámica social y al campo de las prácticas pedagógicas, a pensar el currículo, a su diseño en contextos generales como escuela y en el mundo de la vida que arroja al maestro a ser un orientador de procesos y proyectos escolares. En este sentido se orientó el proceso a través del aprendizaje significativo como elemento transformador de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes del Politécnico Mayor Andino y del Centro Educativo Liceo Manantial. Así, se brinda una respuesta de tipo investigativo que se sustenta en el quehacer pedagógico y la praxis docente, que no se centra solo en la adquisición de conocimiento, sino también en analizar, transformar, generar y hacer efectivo el interés de cambiar las prácticas de aula hacia una cultura de la indagación y comprensión de la realidad que rodea los contextos educativos de este ejercicio. En palabras de Prats y Santacana (2015),

la història ha d'aportar valors importants per a la joventut d'avui. Aquests valors han de ser els següents: la tolerància en la dissensió com a base

per al desenvolupament del pensament crític; la inclusió cultural com a necessitat per abordar el passat des de diferents perspectives i fins i tot des de perspectives oposades; el pensament crític sobre el present i sobre el passat, i l'amor a conèixer la veritat per sobre de qualsevol altra contingència.

Así, la historia aporta valores destacados a la formación humana de los jóvenes, al encontrar en la historia oral la base para el desarrollo de niveles de pensamiento reflexivo y crítico sobre una sociedad que intenta desde el presente invisibilizar el pasado arrojando un manto de opacidad sobre la verdad que, vivida y reconstruida desde los ancestros, proporcionará una visión a nuevos procesos de enseñanza de las ciencias sociales y de la historia.

El uso del testimonio es fuente de información histórica que advierte el desarrollo de nuevos conocimientos y epistemologías en las ciencias sociales, repensando una enseñanza de la historia que cambie el enfoque tradicional. Esto implicaría una concepción sociocrítica entre la historia, sus fuentes y sus fuentes directas, en la que la memoria se convierte en una fuente primordial y no como un hecho empírico, sino como una asimilación del pasado en el tiempo presente. De igual manera, la conciencia histórica que se posee hace parte de la forma en la que los grupos humanos se piensan a sí mismos y a los otros para influir entre las relaciones que se generan entre ellos. Sin embargo, el papel decisivo de la construcción de conciencia histórica en la educación y la escuela está mediado por el significado para explicar el pasado, el origen y el presente. De acuerdo con Luis Cerri (2000, pp. 9-13, como se cita en Carnevale, 2014), en su texto *Historiografía memoria conciencia histórica y enseñanza de la historia*, en una misma sociedad pueden coexistir diversas formas de conciencia histórica y esta se compone de las representaciones dominantes en un determinado momento histórico, así como de otras que sedimentaron a lo largo del tiempo y que han perdido importancia pero no desaparecieron⁵. Es de interés señalar algunas limitaciones que la historia oral presenta como puente para buscar la verdad a través de la memoria y los imaginarios heredados. En este sentido abordamos algunos aspectos.

.....
5 Es importante evitar la confusión entre la conciencia histórica y la memoria. Esta es algo natural y permanente en el ser humano, en cambio, la conciencia histórica es el producto de una elaboración, de una construcción social que recibe la influencia de situaciones e ideas del pasado que se mantienen vigentes en el presente. No es la simple memorización, sino el producto de la interpretación de las experiencias a través del tiempo que se expresa mediante narraciones estructuradas que permiten expresar la evolución temporal de los hombres en el mundo (Rusen, 1992, como se cita en Carnavale, 2014).

■ RETOS DE LA HISTORIA ORAL Y SU USO EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Reflexionar sobre la historia oral y su uso en la escuela implica una mirada de doble vía. Por una parte, se reconoce a la historia oral por su enfoque epistemológico y metodológico en la investigación social, y, por otro, su uso en el campo educativo para contribuir a mejorar los procesos de aprendizaje y desarrollo de comprensiones en el caso de la historia a nivel escolar. La historia oral es, sostiene Aceves (1993, p. 234), como cita en Hinojosa (2013),

un espacio de confluencia interdisciplinaria, que al surgir desde el seno de la historia social procede a seleccionar nuevos sujetos sociales, en escalas y niveles locales y regionales; con el fin de abordar fenómenos y cuerpos de evidencias específicas y controlables; con técnicas precisas y fuentes nuevas y plurales, que tiene el propósito de lograr aproximaciones cualitativas de los procesos y fenómenos sociales e individuales [...] por destacar y centrar su análisis en la visión y versión que desde dentro y lo más profundo de la experiencia, expresan los sujetos sociales considerados centralmente en el ámbito de la historia social-local-oral.

Como se observa, las limitaciones se presentan en que la recopilación del testimonio específico despierta una alta subjetividad y, por supuesto, relativiza su narración, la cual puede ser susceptible de varios errores sobre aspectos destacados del testimonio tales como datos particulares sobre qué, cómo, cuándo y dónde se dieron los sucesos relatados, y que al omitirse dejan un vacío en reconstrucción de imaginarios locales; por tanto, al utilizarse como técnica o estrategia de aula corre el riesgo de ser cuestionada su fiabilidad.

En el presente estudio encontramos que algunos estudiantes expresan que en su entrevista a los mayores algunos comentaban haber olvidado con exactitud el suceso narrado, lo cual indica que las personas pueden elegir qué recordar, lo que sesga la historia que narra. No obstante, como propósito pedagógico la historia oral busca llenar el silencio y los vacíos que no encontramos en los documentos escritos, pero a su vez arroja una visión compleja sobre la realidad al escuchar varias voces; el peligro de una sola historia, la de los textos, la escrita, es que se desvanece en parte al darle paso al testimonio, que en el caso educativo es significativo por ser parte de la vida de los

estudiantes y sus familias. Por lo anterior, afirma Hinojosa (2013)⁶, citando a Portelli (s. f. 89, p. 9) con relación a la complejidad de la historia oral:

El tiempo es un continuo. Ubicar un acontecimiento en el tiempo requiere que se rompa el continuo y se vuelva discreto. Tal como ocurre con otros continuos —con los sonidos, por ejemplo— esta ruptura se produce en dos niveles: el de la sucesión lineal y el de la simultaneidad vertical. La periodización —el plano sintagmático— es el procedimiento con el que estamos más familiarizados: el tiempo se divide horizontalmente en periodos y en épocas, y se los “cuelga” de acontecimientos clave que funcionan como particiones e intérpretes de cada unidad secuencial.

En este sentido, es peligroso cuando las personas entrevistadas interpretan la historia desde sus propias experiencias, sin ceñirse por esto a la fidelidad del relato mismo. Sin embargo, se puede acudir a este relato para ser contratado con otras similares al encontrar nuevas visiones más objetivas con la posibilidad de generar cambios en la conciencia histórica de las personas.

La historia oral se mueve entre despertar el interés entre los participantes por conocer lo desconocido u olvidado de un suceso y recabar alguna información viable de las vivencias. Esto significa que podemos acudir a documentos o visitas (como ocurrió en algunos casos en los que los estudiantes, acompañados de los mayores, visitaron algunos lugares donde ocurrieron los hechos narrados e hicieron parte del escenario en ese momento de la narración como un suceso compartido). Las imágenes que algunos llevaron al aula para explicar el relato del entrevistado y hacer parte al grupo de la narración, mediante la descripción de lo que significa esa imagen o esas imágenes en el testimonio, condujo a que florecieran sentimientos y emociones compartidas. En algunos de los niños presentes causaron recuerdos tristes y angustias por la similitud de lo vivido. La historia oral en el aula entra en el grupo, en la familia y en la escuela como un todo complejo que sensibiliza a las personas presentes y rememora a los ausentes.

En este sentido, se puede afirmar que la investigación es limitada con respecto a cuál ha sido el papel de la educación en la conservación de la historia oral:

.....
⁶ Para Hinojosa, una de las características de la historia oral es su naturaleza interdisciplinaria: se abrevia de la antropología, de la sociología, de la teoría literaria y de las experiencias realizadas en la educación y, de esta forma, amplía su campo metodológico y epistemológico dentro de la historia.

Si las escuelas son escenarios en los que se construyen procesos de cohesión social y se institucionalizan los valores y la cultura de las comunidades, entonces es fundamental preguntarse por el papel que han desempeñado estas en la producción y reproducción de órdenes sociales en territorios en los que se presenta conflicto armado. De manera simultánea, también es fundamental preguntarse sobre el impacto del conflicto armado en la configuración de las aulas, los establecimientos y la modelación de discursos y prácticas pedagógicas. (González y Bautista)

Esto en razón a que aflora una preocupación sobre los hechos ocurridos, su impacto en la escuela y en la configuración de discursos vinculados a las prácticas pedagógicas. En ese orden, la historia oral como dispositivo pedagógico es una posibilidad que permite no solo no repetir el pasado, sino también generar procesos de reconciliación y justicia social entre las nuevas generaciones. Es así que se presenta una doble relación entre la enseñanza de las ciencias sociales, la historia oral y la posibilidad que tienen los profesores de agenciar y contribuir a transformar imaginarios establecidos en contextos sociales que ayuden a superar condiciones de violencia entre las poblaciones.

Se puede observar el componente conceptual de lo anterior sobre los límites y las ventajas de la historia oral, pues nos indica la relación entre el sujeto cognoscente y su objeto de conocimiento que, en realidad, es un sujeto de conocimiento. Por lo anterior, podemos afirmar que los fundamentos aplicados en la comprensión de la historia oral y su uso en las ciencias sociales van más allá de lo didáctico y metodológico.

Desde la experiencia del presente trabajo, los pasos para elaborar un proyecto de aula desde la historia oral se deben orientar de alguna manera por algún autor, como es el caso de Folguera (1997), quien afirma:

Con la historia oral se reduce la brecha entre lo académico y lo social, el relato es un fuerte aliado de los profesores frente a la desmotivación de los estudiantes frente a los textos escolares de historia lo cual no excluye las consultas bibliográficas que se convierten en elementos de apoyo y profundización; ya que estudiantes-entrevistadores se contagian afectivamente lo que despierta el interés por el aprendizaje.

Con la historia oral se excluye la brecha entre lo académico y el mundo real. El testimonio oral es un poderoso aliado de los docentes en su lucha contra la apatía de

los adolescentes ante los textos, lo que no implica reemplazar los libros de texto y las bibliografías por las experiencias empíricas; al contrario, son estas últimas las que implica una consulta bibliográfica previa y posterior. Los estudiantes pueden escuchar y hacer preguntas a un testigo del hecho o proceso, y la carga afectiva conlleva a una mayor incorporación de contenidos.

Asimismo, Hinojosa (2013) se refiere a utilizar la historia oral como métodos, técnicas e instrumentos: la historia de vida, la biografía narrativa, el relato de vida, la entrevista, etc. Agrega, además, como se cita en Aceves (1996):

Metodológicamente la historia oral abarca las siguientes fases: selección y determinación del tema y problema de investigación; conceptualización y construcción del entramado teórico; determinación de los objetivos y propósitos; revisión de la frontera del conocimiento en que se inscribe el trabajo; precisión de los pasos metodológicos; diseño y elaboración de los instrumentos de investigación; trabajo de campo mediante las entrevistas; sistematización y organización de las fuentes orales producidas; análisis del contenido; formulación de resultados y difusión de los hallazgos.

Aun cuando en el presente estudio no se siguió con rigurosidad cada una de las fases, se considera un punto de partida para despertar vínculos en los estudiantes el abordaje de la historia oral en el aula en una etapa inicial. Esto permitió caracterizar el tipo de historia que son los testimonios de sus allegados y de los otros, de modo que despierta interés por la historia y su importancia, más allá de una asignatura, al vincularse a sus vidas. Sin embargo, el estudio nos permite inferir que en un segundo momento es posible seguir las fases recomendadas por los autores de manera planeada sin caer en la fría rigurosidad que limita su importancia en el aula y corre el riesgo de alejarnos del propósito educativo de encontrar en la historia oral un puente para reconstruir imaginarios locales y comprender procesos comunicativos heredados.

Ahora, es de suma importancia reconocer el alcance del trabajo docente de ciencias sociales por una historia que recoge lo vivido en contexto colombiano en el que se ha padecido conflicto y violencia, al ser un ejercicio de reflexión-acción-reflexión que conduce a señalar hallazgos que la relación historia oral ejerce en el imaginario colectivo de una historia vivida.

■ ALCANCES DE LOS HALLAZGOS DE LA HISTORIA ORAL EN EL AULA: ALGUNAS CONCLUSIONES, INQUIETUDES Y REFLEXIONES PARA CONTINUAR TRANSFORMANDO LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El ejercicio adelantado por los estudiantes y el docente del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Areandina, sede Bogotá, con respecto a proponer nuevas formas de enseñar las ciencias sociales y la historia en particular, se presenta como un estudio de la formación docente y nos obliga a reconocer los alcances del uso de la historia oral como herramienta epistemológica y metodológica que abre horizontes de sentido frente a la enseñanza de la historia. Sostiene Folguera (1997):

La enseñanza de la Historia no debe seguir presentándose como una acumulación de datos que ofrecen los héroes y villanos. Por el contrario, hay que crear en el estudiante una conciencia crítica de su entorno social no como algo ajeno a él, sino como el resultado del mismo proceso.

De esta manera, ofrecer una perspectiva didáctica se encuentra dentro del componente pedagógico de transformación e innovación del programa de licenciatura; ya es hora de enseñar a pensar y no de enseñar a acumular datos e información que poco o nada dice a los estudiantes. Una historia apologética es una historia informativa y la historiografía moderna inspirada en la Escuela de los Annales aporta a una historia crítica que devela la realidad de los acontecimientos.

Un aspecto importante en la investigación educativa y que representa un reto para los profesores de ciencias sociales es el esfuerzo por renovar sus prácticas pedagógicas, lo que genere motivación e interés entre los estudiantes por la comprensión de la historia, así como de la historia oral, la cual se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal, sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social y hacen inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia, del conocimiento (Hinojosa, 2013). Por tanto, la enseñanza de la historia enmarca dificultades para su enseñanza y comprensión a partir de los prejuicios y las concepciones que los estudiantes traen sobre la disciplina, en parte ligadas a un componente social permeado por marcos ideológicos y políticos que permean el

contexto en el que se realiza el proceso educativo, en ocasiones es obviado dentro del currículo. En este sentido Sanz, Morelos y Rodríguez (2017) advierten:

La enseñanza de la historia, su didáctica, tiene planteados importantes retos para situar en su máxima posibilidad formativa como conocimiento escolar. Los retos, suponen superar los problemas actuales, obviar los modelos cuasi escolásticos que nos ofrece esta vez ayudado por una ya apreciable actividad de la investigación en la didáctica de esta disciplina.

A manera de reflexión señalamos cómo en el campo de las ciencias sociales se fundamentan las disciplinas que en educación se esfuerzan por educar y formar ciudadanía, democracia y derechos humanos, a partir de los contextos y acontecimientos recuperados como testimonio por la historia oral, a fin de construir la conciencia histórica y dar significado a la memoria que, a pesar de ser selectiva, sostiene (Todorov 2000, como se cita en Carnevale, 2014).

La memoria es selectiva. El olvido no es lo contrario a la memoria, sino parte de esta. No hay memoria sin selección, por tanto, no hay memoria sin olvido, sin hechos que vayan a parar al cajón de lo no recordado. Esta selección obedece a un criterio que se vincula con la utilización que se hace del pasado recordado (Todorov, pp. 16-17, 2000, como se cita en Carnevale, 2014).

Las TIC y las tecnologías nos ofrecen múltiples posibilidades para mejorar procesos de enseñar y aprender, pero es en la mente de los profesores que surgen los cambios de los paradigmas educativos. Por tanto, se invita a los profesores a darse la oportunidad de pensar otras formas de enseñar las ciencias sociales y la historia como disciplina, de modo que la investigación continua acerca de cómo usar los recursos tecnológicos y los avances conceptuales que en el campo de las disciplinas viene adelantándose en función de mejores prácticas de aula que contribuyan a transformar las formas de enseñar y ayude a los estudiantes a construir nuevos pensamientos que transformen sus vidas.

A pesar del cuestionamiento *per se* sobre la historia oral y su veracidad, ninguna historia es completa, sino que no acude a otros tipos de fuentes como un abanico de posibilidades de encontrar la verdad sobre un acontecimiento.

Para el caso de este estudio, la historia oral y su uso tiene un lugar relevante, en primer lugar, como metodología para recopilar testimonios vividos que humanizan las ciencias sociales y las ciencias a través de historias de vidas individuales y colectivas. En un segundo momento, la conexión que genera entre los estudiantes la interacción al involucrarse en la recolección de los testimonios y relatos de lo sucedido y vivido a nivel familiar o contextual, tal como se presenta entre los hallazgos del estudio de las

instituciones educativas de Bogotá y Sincelejo seleccionadas en el presente estudio, promueve el aprendizaje significativo y autónomo, en el que los estudiantes son los protagonistas del proceso de aprendizaje. Finalmente, el ejercicio no agotó las otras posibilidades de mejorar las prácticas de aula, sino que, por el contrario, despertó interés compartido entre profesores y estudiantes sobre nuevos alcances y estrategias pedagógicas para orientar nuevos horizontes de enseñar, formar y evaluar procesos de aprendizaje innovador en la escuela hoy. Comprender el pasado desde el presente es un recurso de la historia oral que nos abre horizontes para formar pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes frente a comprender por qué los acontecimientos son como son, y frente a indagar cómo sabemos que lo que pasó es verdad. Las fuentes tienen la palabra y la historia oral abre una vía de comprensión a esa preocupación hoy no solo académica, sino también educativa.

■ REFERENCIAS

- Aceves, J. (1993). *Historia oral*. México: Instituto Dr. José María Luis Mora.
- Arostegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Ausubel, D. P. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una Perspectiva Cognoscitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bautista, M. y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia. Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Barela, L., Miguez, M. y Conde, L. (2001). *Algunos apuntes sobre historia oral*. Buenos Aires: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires; Paidós.
- Betancourt, D. (2005). *Enseñanza de la historia en tres niveles. Una propuesta alternativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Carnevale, S. (2014). *Historiografía, memoria, conciencia histórica, y enseñanza de la historia, un vínculo situacional y relacional en permanente movimiento*. Recuperado de <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2014/02/10-PONENCIA-CARNOVALE.pdf>
- Costa, H. y Magalhaes, M. (2001). *Retazos de vida. Perspectivas biográficas, profesores y ciudadanías*. Lisboa: Cuadernos Ceducaó.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (Comp.). (2004). *Competencias ciudadanas de los estándares al aula*. Bogotá: MEN, Universidad de los Andes.

- Chaux, E. y Ruiz, A. (2004). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade; MEN.
- Folguera, P. (1997). *¿Cómo se hace la historia oral?* Madrid: Eudema.
- Hinojosa, R. (2013). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 5, ensayo 57. Recuperado de <https://www.rediech.org/inicio/images/k2/Red5-06x.pdf>
- Lara, P. y Antúnez, A. (2014). La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 20, 45-62. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/652/65247751003.pdf>
- Madrigal, A. (2011). La formación del estado-nación en Colombia durante el siglo XIX: el trazado histórico-social de la institución del orden político *Perspectivas Internacionales*, 8(1), 219-235.
- Prats, J. y Santacana, J. (2015). Nous paradigmes en l'ensenyament de la historia. New paradigms in teaching history. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26, 19-39.
- Portelli, A. (s. f.). El tiempo de mi vida. Las funciones del tiempo en la historia oral. En J. Aceves (ed.), *Historia oral* (pp. 195-218). México: Instituto Mora-UAM.
- Rodríguez, G., Luque, P. y Navas, S. (2014). Usos y beneficios de la historia oral. *Reidocrea*, 3, 193-200.
- Sanz, P., Moleros, J. y Rodríguez, J. (2017). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. España: Editorial Milenio.
- Vygotsky, L (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Capítulo 3

NARRATIVAS DE NIÑAS SOBRE SU SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO*

*Ángela Andrea Rodríguez Villamil***

* Abstracción realizada a partir del trabajo de tesis titulado Narrativas de niñas en situación de desplazamiento, desde sus experiencias, sentidos y prácticas (Pinzón, Rodríguez y Triviño, (2018), investigación en la que participó activamente la autora.

** Docente programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil y Licenciatura en Educación Infantil. Fundación Universitaria del Área Andina. Correo: arodriguez150@areandina.edu.co

RESUMEN

El presente capítulo tiene como propósito visibilizar las narrativas de niñas víctimas de desplazamiento forzado residentes en el municipio de Zipaquirá, Cundinamarca, a partir de sus experiencias, sentidos y prácticas. El trabajo de investigación realizado centra su interés en la niñez, población vulnerable en medio del conflicto armado colombiano, la cual se ve obligada al desplazamiento forzado. Con un enfoque cualitativo interpretativo de tipo fenomenológico se dilucida la realidad, de forma plural y subjetiva, de un grupo de seis niñas entre los seis y los trece años de edad. A partir de sus narrativas fue posible concluir que existe una fuerte carga emocional que refleja las inseguridades, los miedos y el cambio en sus proyecciones, debido a que el desplazamiento provocó transformaciones drásticas en sus formas de vida.

Palabras clave: afectividad, conflicto armado, desplazamiento de población, infancia.

INTRODUCCIÓN

La violencia que se genera a partir del conflicto armado en Colombia se manifiesta en masacres, asesinatos selectivos y despojos, así como en la expulsión de la población rural y su amenaza, fenómenos que afectan constantemente a la población civil. Para el 2014 se registraron 7.028.776 víctimas, de las cuales 2.182.707 son niños y niñas (Alianza por la Niñez Colombiana, 2015). Esta problemática, agudizada en los años noventa y comienzos de la década del nuevo milenio, incentivó a centros de investigaciones a realizar estudios al respecto—muchos de corte tanto cuantitativo como cualitativo—que ponen de manifiesto el análisis teórico y las caracterizaciones sobre las múltiples dimensiones del desplazamiento forzado en Colombia.

Sin embargo, en el desplazamiento se escuchan las voces adultas que dan cuenta de las distintas experiencias y los dramas a los que se han visto sometidos, mas se ha relegado las de los niños y las niñas en medio de esta coyuntura violenta. Es decir, se construye un relato del conflicto armado solo a partir de las voces adultas, silenciando las voces de quienes tienen especial protección de sus derechos en el Estado colombiano.

Entre los trabajos de índole investigativo sobre la temática de niños en condición de desplazamiento forzado se encuentra el de Ospina, Carmona y Alvarado (2014), quienes profundizan en las subjetividades y abordan la generación de narrativas desde una herramienta hermenéutica ontológica-política, a fin de indagar acerca de las narrativas y, lo más importante, su capacidad de generar espacios de transformación. En este sentido, los resultados enfatizan, sobre todo, en la importancia de la acción colectiva que facilita la escuela. Esta institución resulta ser el escenario en el que se encuentran las formas, los caminos y los mecanismos que permiten construir narrativas de sus historias personales, así como tejer lazos de solidaridad entre los niños y las niñas víctimas.

Las narrativas que posibilitan espacios de construcción de paz se tratan en el estudio “Narratividad y tiempo: niños y niñas desvinculados del conflicto armado colombiano”, de Torres Puentes (2015). Esta investigación analiza, de acuerdo con determinados momentos temporales, las narrativas de los niños y las niñas desvinculados del conflicto.

Desde estos marcos de conflicto armado y narrativas, en el 2017 se desarrolla la investigación realizada por Pinzón *et al.* (2018), de la que se da cuenta en este trabajo y que busca interpretar las narrativas de seis niñas víctimas de desplazamiento forzado, residentes en el municipio de Zipaquirá, Cundinamarca, que transmiten y comparten por medio de talleres sus experiencias, sentidos y prácticas.

■ PANORAMA INTERNACIONAL DEL DESPLAZAMIENTO INFANTIL

Con el propósito de introducir los conceptos rectores de este trabajo investigativo se contextualiza la definición de personas desplazadas internas en los siguientes términos:

[...] las personas o grupos de personas que se han visto forzadas u obligadas a escapar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano, y que no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida. (ONU, 11 de febrero de 1998, p. 2)

El segundo concepto vital para este trabajo está centrado en el conflicto armado no internacional o interno, definido por las convenciones de Ginebra y sus protocolos Adicionales así:

[...] aquel que tiene lugar en el territorio de un Estado entre sus fuerzas armadas y las fuerzas disidentes u otros grupos armados organizados que, bajo la dirección de un mando responsable, ejercen sobre una parte de dicho territorio un control tal, que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas. (CICR, 1977)

Estos fueron los conflictos internos que se consideraron causa de movilidad obligatoria para las niñas en estudio.

Con respecto al desplazamiento forzado, las cifras recientes reflejan con claridad la magnitud de este problema a nivel mundial. De acuerdo con Unicef (2018), en el 2016 se registraron en el mundo veintiocho millones de niños que vivían en desplazamiento forzado; de estos, doce millones son niños refugiados y solicitantes de asilo, y dieciséis millones viven desplazamientos internos debido a conflictos y violencia. Aun siendo una cifra significativamente alta, organismos internacionales tales como Nicef, Acnur, la OIM, Eurostat y la OCDE, consideran que estos datos no son datos reales. Según ellos, estas cifras son realmente más elevadas y piden a los gobiernos actualizarlas, ya que son cruciales para comprender los patrones de la migración mundial y establecer políticas dirigidas a apoyar a esta población infantil vulnerable (Unicef, 2018).

Los niños desplazados por causa de un conflicto armado tienen derechos que son vulnerados. Esos derechos están expresamente garantizados en un conjunto amplio de normas de derechos humanos y del derecho internacional humanitario tales como el principio de la no discriminación, el derecho a documentación, la protección frente a la violencia y el abuso, el derecho a los servicios esenciales y el requisito de que, cuando se trate con niños desplazados dentro de su país, deberá prevalecer el interés superior de esos niños (CNDH, 2016).

ORÍGENES DE CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

Alrededor de la década de los cincuenta del siglo XX, a raíz de un problema básicamente agrario, afloró en Colombia la creación de grupos insurgentes que iniciaron enfrentamientos entre el Estado y los campesinos. De forma paralela, surgen las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), en 1965, el Ejército de Liberación Na-

cional (ELN) y el Ejército Popular de Liberación (EPL), en 1967, con ideas de jóvenes simpatizantes de las revoluciones socialistas y comunistas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). En este marco, se agudiza el problema de desplazamiento violento que conlleva a la migración a las ciudades y zonas periféricas.

DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA

De acuerdo con la Ley 387 de 1997, es víctima de desplazamiento forzado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, de modo que abandona su localidad de residencia o las actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de las violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de derechos humanos ocurridas en el marco del conflicto armado interno (Congreso de Colombia, 18 de junio de 1997, p. 2). El desplazamiento forzado es una dramática expresión de una guerra irregular que sucede en Colombia y de una violencia contra la población civil (CODHES, 2006): “Implica la vulneración de múltiples derechos [...] un desplazamiento de enormes proporciones que afectó a cientos de miles de víctimas, y en forma desproporcionada a poblaciones vulnerables como niñas, niños, mujeres y grupos étnicos” (CODHES, 2012, p. 2).

DESPLAZAMIENTOS A ZONAS URBANAS: CASO ZIPAQUIRÁ (CUNDINAMARCA)

El municipio de Zipaquirá, cercano a Bogotá, ha presentado una gran expansión territorial, con un aumento significativo de la población. En el área urbana se encuentra una zona turística y una zona residencial y comercial, en la cual se localizan cuatro comunas conformadas por 52 barrios; el área rural se divide en corregimientos, con 14 centros poblados y 11 veredas (Alcaldía Municipal de Zipaquirá, 2011). Muy probablemente, dada su cercanía a la capital, este municipio ha recibido bastantes habitantes desplazados por la violencia; según la Red Nacional de Información (RNI) (2018), la suma se acerca a 576 personas.

Ante esta situación, la Secretaría de Gobierno de Zipaquirá abanderó el programa de Atención a Víctimas de Conflicto Armado. Gracias a un convenio con la Dirección

de Salud Pública llamado Poblaciones vulnerables, programa víctimas del conflicto armado, de la Gobernación de Cundinamarca, se han implementado los centros de escucha comunitarios a población víctima del conflicto armado (VCA), los cuales son parte de una estrategia de acompañamiento y orientación dirigida a fortalecer el tejido social, especialmente con grupos poblacionales víctimas del conflicto armado colombiano. Estos centros usan escenarios para brindar acompañamiento a grupos poblacionales —víctimas de este flagelo— en temas específicos como, por ejemplo, atención psicosocial y derivación a servicios de salud (Secretaría de Salud Gobernación de Cundinamarca, 2016, p. 3).

■ NARRATIVAS

El concepto narrativo puede entenderse, en un primer momento, como un fenómeno literario en el que existe el narrador y el texto, ya sea verbal, oral o escrito. No obstante, en este trabajo es preciso que se entienda como una representación de hechos conectados con sentido en un tiempo y un espacio determinado.

A partir de lo anterior, se pretende profundizar en las narrativas a través de dinámicas dialógicas y construcciones sociales que implican la rememoración de la vida misma dentro de procesos colectivos e individuales, reconociendo las diferentes subjetividades, las formas de entender el mundo social, las historias de vida y las relaciones interpersonales que cada sujeto entreteje en el transcurso de su vida.

Así, pues, es importante para la investigación considerar los planteamientos de Jerome Bruner, quien asume la categoría de narrativas a partir de su postulado de una psicología cultural y un enfoque socioconstructivista, con la finalidad de explicar las diversas formas y los usos de las narrativas en la construcción de significados. Es así como Bruner (2003) manifiesta que la “narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto; de otro modo no hay historia” (2003, p. 31). De esta manera, la narrativa se representa a partir de los relatos que configuran historias de los momentos de la vida de un sujeto que afectaron y, de cierta forma, trascendieron al presente, de modo que asignan un significado propio al momento o evento sucedido.

De acuerdo con el autor, las narrativas no solo hacen parte de los procesos dialógicos de los sujetos, sino que estos también contribuyen, fundamentalmente, a la consolidación del “yo interno” que refleja la subjetividad de una persona creada a partir de su interacción con los otros y su contexto. Bruner apunta a formular una teoría frente a la construcción de significados que aportan al afianzamiento de “múltiples yoes”; esta teoría se basa en tres principios sobre los procesos lingüísticos.

Así, durante la infancia se establece un acercamiento inicial al contexto de los adultos, pues es en esta interacción que el niño deja de ser un mero espectador del lenguaje y comienza a ser partícipe de este. La segunda premisa alude a que el niño tiene formas comunicativas primarias que le permiten transmitir diversas intenciones, como, por ejemplo, pedir objetos mediante señales o manifestar inconformidad. El tercer supuesto está orientado al contexto, de manera que el autor plantea cómo los contextos en los que se encuentra el niño son determinantes en los procesos lingüísticos y en la construcción de significados.

La presente investigación asume la narrativa como un proceso de construcción individual y social en el que se expresan acontecimientos, sentimientos, experiencias de vida que surgen a partir de una relación dialéctica entre el mundo social —inter-subjetivo— y el mundo propio —intrasubjetivo—, a través de narraciones, relatos y discursos que dan forma y significado a la comprensión de la realidad. No obstante, cabe resaltar que las narrativas se expresan también a partir de diferentes formas tales como la oralidad, el texto escrito y la corporalidad.

Para realizar un acercamiento teórico más preciso es importante hacer referencia a las narrativas infantiles. Entre los procesos de socialización tales como la construcción de las representaciones sociales y la comprensión de la realidad que hacen los niños y las niñas, referidos por Berger y Luckmann (1998), es importante observar el desarrollo de la interacción social y de los procesos lingüísticos como elementos estructurales de las narrativas que develaran parte de las subjetividades que han construido los niños y las niñas en situación de desplazamiento a partir de sus vivencias y experiencias de vida.

A partir de lo anterior, la narración trata del tejido de la acción y la intencionalidad (Bruner, 2000), por lo que estos dos elementos hacen parte de la construcción del sujeto, además de sus experiencias, creencias, imaginarios y representaciones desde su más corta edad. Es decir, los niños y niñas expresan a través de sus narraciones la multiplicidad de acontecimientos que los configuran como sujetos sociales.

Cabe resaltar cómo las narrativas parten del pensamiento que los niños y las niñas estructuran, y luego se expresan a través de la interacción con sus pares y otros agentes de su contexto. De esta manera, usan el lenguaje para darse a entender y relatar sucesos que les acontecen y afectan. Por consiguiente, las narrativas han permitido al ser humano ser narrador de historias y se usan como instrumentos para configurar hechos y darles forma a sucesos dentro de un tiempo y espacio determinado. Así, entonces, se aborda el tema de las narrativas dentro del conflicto armado, sus implicaciones en la vida de las niñas y sus modos de expresión como elemento principal en la construcción de significado.

Acercar a los niños a esa expresión por medio de las narrativas es encontrar una alternativa para expresarse sobre el conflicto armado. Como se ha referido, las experiencias de vida influyen tanto en la forma de dar significado y concebir un suceso relevante como en la manera de narrarlo, por tanto, el desplazamiento forzado como evento que generó afectaciones de diversas índoles en las niñas participantes de esta investigación se convierte en una situación que marca sus narraciones, brindándoles un tinte diferente a otras experiencias.

En este sentido, el texto *Pensar la infancia desde América Latina* compilado por Llobet (2013) se centra en la construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Parte de la idea según la cual las interacciones en esos contextos se dan a través de las prácticas dialógicas y cómo estas son las que cobran sentido en la cultura, en el tiempo, en el espacio y en la sociedad.

Del postulado anterior, Ospina *et al.* (2014) afirman que “la condición de infancia en contexto de conflicto armado se constituye a partir de las voces presentes en los relatos de los distintos actores que participan del conflicto” (p. 38). Por tanto, los niños y las niñas no solo generan una forma de pensamiento, sino que la guerra construye una condición de infancia caracterizada por las afectaciones de la violencia, suscitando concepciones de niñez dentro del conflicto por las que los niños y las niñas dejan de ser sujetos de derechos para ser un medio de legitimización de las dinámicas de la guerra.

La cimentación de significados se da a partir de procesos mediados por el lenguaje y las relaciones en los diferentes escenarios en los que se desenvuelven los niños y las niñas en situación de desplazamiento, permite la construcción de sus subjetividades y la comprensión de su realidad en cada una de las experiencias significativas en las que participen. De igual manera, algunos de los casos de estos niños y niñas han demostrado que se ven fortalecidos y muestran el desarrollo de sus potencialidades, reconociendo que este hecho los ha vuelto valientes y con ímpetu de emprender nuevos proyectos.

Debido a esta situación y a las diferentes causalidades que han definido la guerra como un sínfin en el que la niñez muchas veces ha sido protagonista de forma directa e indirecta, se ha desbordado una serie de consecuencias que agitan sus diferentes contextos y generan algunas afectaciones psicológicas, físicas y emocionales. Sin embargo, paradójicamente hay quienes se han constituido en interacciones con otros actores sociales, con base en la naturalización de diversas violencias a partir del conflicto armado y muchos de ellos logran reconfigurar sus sentidos y prácticas a partir de construcciones colectivas. De igual forma, Rodríguez, (2006), como se cita en Domínguez y Herrera (2012), refiere:

A través de las narraciones los integrantes de las familias que llevan un tiempo de asentamiento corto, y particularmente los desplazados, por el miedo o la amenaza, suelen desarrollar reflexiones en torno a los relatos y en los que, al exaltar el valor fundamental de la vida, le dan un sentido a su experiencia. Este hecho es fundamental en el proceso de asumir el cambio y reorganizar la familia bajo las nuevas circunstancias. (Domínguez y Herrera, 2012, p. 630)

De esta manera, las narrativas son un elemento fundamental para crear otras formas de resignificar. A través de los relatos se da sentido y significado a las experiencias de las personas, en este caso en particular se visibilizan las narrativas de las niñas que, por lo general, no han sido abordadas. Ospina *et al.* (2014) manifiestan que “las narrativas se constituyen en una herramienta para construir relaciones alternativas a las violencias en las que la condición de infancia se consolide desde la capacidad de agencia y la construcción colectiva de opciones futuras (p. 55).

Visto así, las creaciones de argumentos alternativos, en este caso las narrativas de estos personajes, cobran gran importancia tanto en la voz como en su visión y perspectiva a futuro.

Para cerrar esta categoría se resalta que la población infantil inmersa en el conflicto armado colombiano, en particular la afectada por la situación de desplazamiento forzado, ha erigido un discurso narrativo que devela las dinámicas en las que se ha desenvuelto su vida, así como los vínculos que establecen con las familias, con otros agentes sociales y el territorio (contextos de origen y contextos nuevos). De igual forma, sus narrativas pueden evidenciar alguna capacidad de agenciamiento y una construcción social sobre posibles opciones alternativas a la violencia.

LA NIÑEZ Y EL DESPLAZAMIENTO FORZADO

La concepción actual del niño es de un sujeto con derechos, se le reconoce como persona y como ciudadano desde un marco jurídico. Por ser seres integrales y autónomos son actores y constructores del tejido social (Torrado y Duran, 2005, p. 12).

Es por esto que cualquier situación que afecte a la niñez y a su formación integral concierne a toda la sociedad, por lo que proteger la niñez se convierte en una prioridad para la construcción de una sociedad que contemple la equidad, la igualdad y la educación como principios constitucionales.

Al fenómeno de la violencia no escapa la infancia, ya que las familias desplazadas buscan nuevas opciones para sobrevivir. De esta manera, los niños y las niñas que se encuentran en un proceso de construcción de subjetividades y aprehensión de su realidad objetiva modifican sus condiciones de vida en los diferentes contextos en los que interactúan, de modo que afectan sus relaciones sociales (Pinzón *et al.*, 2018). Así, a los niños víctimas de desplazamiento forzado que, aun siendo sujetos de derechos han sido violentados y marginados, se les transforman sus historias de vida y se les afecta su subjetividad y su realidad (2018).

Para enfatizar en los postulados enunciados se cita a Unicef (2004): “Vivir en un ambiente de tensión prolongada aumenta las posibilidades de que el infante se enferme y desarrolle problemas psicosomáticos como asma, trastornos del sueño y del apetito; muchas enfermedades infantiles tienen un origen psicológico” (p. 52). Es notable que las situaciones que los niños y las niñas víctimas de conflicto experimentan generan alteraciones y dificultades en su desarrollo integral, las cuales se manifiestan de diferentes formas y ocasionan daño tanto a su integridad física como emocional. Además, el hecho victimizante vulnera los derechos de los niños y de las niñas. En la mayoría de casos los niños y las niñas han sido protagonistas, ya sea de manera directa o indirecta, de algunos contextos que son permeados por el conflicto y generan situaciones de soledad, resentimientos, afectaciones psicológicas, miedos, zozobras, venganzas, abandonos y desconfianza frente a un mundo predecible. Asimismo, algunos, por medio del conflicto y su interacción permanente con él, han naturalizado los hechos y las violencias dentro de sus prácticas cotidianas.

Bello y Ruiz (2001), como se citan en Ospina *et al.*, al pensar la infancia, declaran:

La construcción social del niño o joven se hace a través de la relación que tienen con el otro, con sus familias, con sus vecinos, con sus pares y con los valores que son socialmente construidos por las costumbres y la cultura; todos estos aspectos y muchos más son modificados, influidos, trastocados, y tergiversados por el conflicto armado. La cotidianidad de la guerra hace que los jóvenes construyan imaginarios y formas de relación mediados por los valores y símbolos propios de la guerra. Los símbolos que estas personas representan están sustentados en el poder, en la vida fácil. (2014, p. 38)

Los efectos del conflicto armado son devastadores para la infancia en particular, y para la sociedad en general. Los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes que están involucrados directamente en la guerra son testigos y, en muchas ocasiones, víctimas de persecución, de muertes, de fusilamientos a familias completas, de torturas,

violencia sexual, destrozos de cuerpos, crímenes atroces contra comunidades y desplazamientos masivos. En suma, han visto el rostro del miedo, la miseria y la muerte violenta e inhumana. Si parte de la infancia y la juventud son testigos y víctimas de esa realidad, es necesario actuar, ya que el futuro del país podría estar comprometido en este presente violento.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Desde un enfoque cualitativo, con un tipo de investigación fenomenológica, se busca la interpretación de las narraciones de seis niñas en situación de desplazamiento, ubicadas en el municipio de Zipaquirá.

Para dar inicio al trabajo de campo con la población se contactó con la Secretaría de Gobierno del municipio de Zipaquirá, por poseer un programa de atención a víctimas de conflicto armado y contar con el Centro de Escucha Comunitario, proyecto ejecutado por la Dirección de Salud Pública.

Para el desarrollo de los encuentros psicosociales con las familias vinculadas al programa se exigió como principal requisito para participar estar inscritos en el RUV y se dio inicio el día 25 de marzo del 2017 en el Centro de Emergencias de Zipaquirá.

En el desarrollo de esta investigación se utilizaron como técnicas de recolección de información entrevistas semiestructuradas, observación participante, grabaciones y diarios de campo de los talleres lúdicos. Se establecieron cinco categorías de análisis, dos generales y complementarias: evocaciones de recuerdos y voces en su contexto. Las otras tres categorías son: narrativas, desplazamiento y niñez.

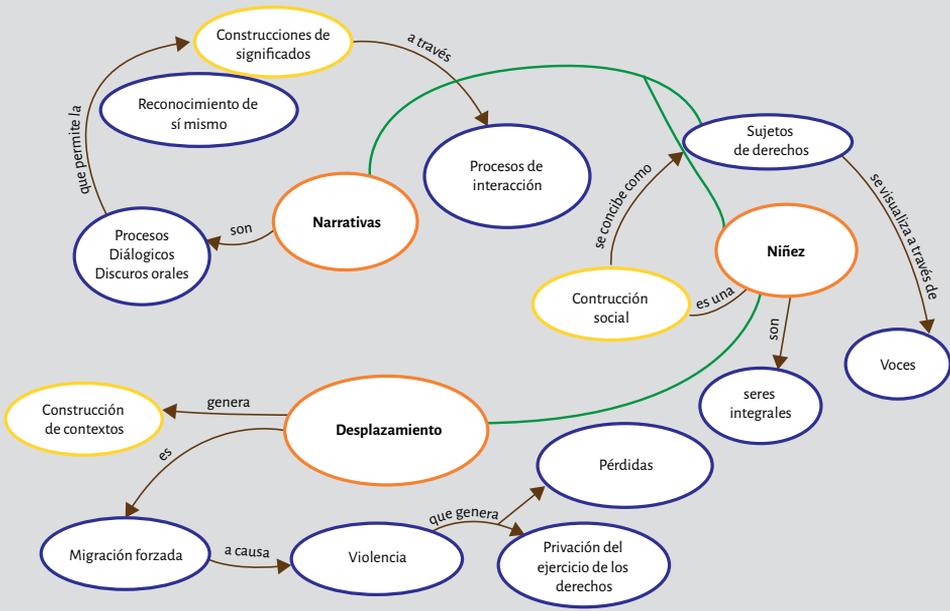
Los talleres lúdicos trabajados fueron: 1) Quién soy?, 2) Experiencias de cambios, 3) Reconstrucción de nuestra historia, 4) Cerrando ciclos, y 5) Llegada a Zipaquirá armamos viaje.

RESULTADOS

Las narraciones nociones, los imaginarios y las representaciones sociales que se construyeron bajo las dinámicas que surgieron a partir de esta coyuntura social se explican en una representación gráfica de cada una de las categorías y las subcategorías y sus relaciones.

- *Evocación de recuerdos.* Las narraciones evidencian miedos, temores, alegrías y esperanzas que se mantienen latentes en la memoria de las niñas, en la

FIGURA 1.
Categorías y subcategorías.



Fuente: Pinzón et al. (2018).

que se suscitan remembranzas que se asocian a procesos subjetivos de afectaciones y experiencias.

- *Voces y relaciones con los contextos.* Dentro de los principales relatos expuestos en este trabajo investigativo las niñas narran recuerdos marcados por dos aspectos experienciales: en primera instancia, aquellos momentos en lo que evocan su lugar de origen al describir sus hogares, y en segunda instancia las expresiones verbales, corporales y gráficas cargadas de recuerdos de los desplazamientos forzados, enmarcados por acciones violentas que inciden en la forma en las que las niñas dan un sentido a las situaciones experienciales tanto en sus lugares de origen como en su nuevo municipio de residencia.
- *Narrativas.* Esta categoría se trabajó desde tres subcategorías: proceso dialógico, reconocimiento de sí mismo y procesos de interacción. Para estimular la narrativa se conjugaron actividades lúdicas que incluían música, baile y dibujo. Las niñas desarrollan momentos de interacción a través de una narrativa corporal vinculada a las prácticas cotidianas de ellas mismas. El movimiento transmite emociones, sentimientos, afectividades, sensaciones, percepciones y pensamientos.

La situación de desplazamiento y la llegada a otro municipio creó afectaciones en los movimientos corporales que la niña puede desarrollar en su espacio habitacional, puesto que ahora el juego libre y la lúdica se redujeron a espacios específicos como, por ejemplo, el parque o el colegio. Esta actividad que antes se ejecutaba con continuidad de manera libre y espontánea, se delimitó a tiempos y espacios determinados, de acuerdo con situaciones que suelen presentarse en ambientes más cerrados o con las condiciones de inseguridad de los contextos urbanos.

En el análisis de los dibujos creados por las niñas durante los talleres lúdicos se tiene en cuenta la relación que establecen de lo real, lo simbólico y lo imaginario en cada representación simbólica; por ejemplo, el dibujo de un corazón roto que representa la tristeza por la separación de las familias a causa del desplazamiento, el dibujo de un perro muy cerca de su cuerpo con la descripción verbal de “todos mueren, ¿no?, los animales, los perritos, las vacas, las personas... todos”, que refleja la representación y el imaginario que han creado sobre la muerte.

· *Desplazamiento.* En esta categoría se contemplaron como subcategorías migración forzada, violencia, vulneración del ejercicio de los derechos y pérdida. Para describir el impacto que genera en los niños y las niñas la situación de desplazamiento forzado se presenta un diálogo registrado en un diario de campo: “Inv. 3: ¿Quién lo iba a matar? Part. 5: Lo amenazaron —ya después nos fuimos para Bogotá y luego nos vinimos con mi mamá y después nos fuimos para Guaduas y después para Zipaquirá” (Alcaldía Municipal de Zipaquirá, s. f., entrada del 20 de mayo de 2017).

Este relato sobre cómo vivió ella el proceso de desplazamiento presenta un intercambio dialógico con sus pares, quienes narraron de la misma forma sus experiencias, evidenciando relatos transversalizados por la condición de infancia, lo que marca una diferencia entre las narrativas de la infancia en comparación con las narrativas de los adultos.

Las pérdidas de estas niñas no son solo materiales, sino también familiares, y se encuentran intrínsecamente relacionadas con el desarraigo, puesto que en los espacios de habitabilidad los sujetos también crean vínculos que se establecen a partir de momentos significativos, vividos en lugares donde compartieron con familiares, vecinos y amigos, entre otros.

· *Niñez.* Esta categoría se subdividió a su vez en las siguientes categorías para su análisis: seres integrales, sujeto de derechos y voces de las niñas. En este proceso investigativo se asume la infancia como sujeto de derecho, por tanto, se buscó también comprender la forma en la que las niñas reconocen que

ante la sociedad tienen unos derechos y que estos fueron violentados en el momento en el que se generó el desplazamiento forzado. Esto en razón a que este hecho violento fractura la condición de integralidad y el pleno desarrollo social, emocional, moral, físico e intelectual de los niños y las niñas que deben pasar por esta problemática social, de la cual ellos no deberían hacer parte. Lo anterior no solo a causa de que no existe únicamente un hecho victimizante causado por grupos armados, sino que también existe una desidia por parte del Estado al no velar por la garantía plena de los derechos humanos ni de la infancia.

Inv. 1: Ustedes tienen derechos?

Part 2: Siiiiii.

Part 6: Siiiiii [...].

Inv. 1: ¿A que tienen derecho ustedes?

Part 4: A comer, a jugar, a pasear, a ir a estudiar.

[Todas hablan al tiempo]

Part 3: Yo tengo derecho a ser feliz.

Inv. 1: ¿Y siempre has sido feliz?

Part. 3: No [con gesto de tristeza]. No, me dio tristeza cuando deje mi casa.

(Alcaldía Municipal de Zipaquirá, s. f., entrada del 6 de mayo de 2017)

Es evidente que los niños y las niñas deben contar con la protección del Estado para que los grupos armados ilegales no aprovechen esta situación de abandono. Las niñas crecen con miedos en un ambiente de zozobra y preocupación permanente por su vida y la de sus seres queridos.

La percepción de la participante 5 acerca de sus derechos es que estos se ven vulnerados y prima la violencia antes que su protección: “En el colegio me enseñaron que todos tenemos derechos y que yo tengo derecho a estar con mi familia, pero mi abuelita se quedó en el Vichada y ya no puedo verla” (Alcaldía Municipal de Zipaquirá, s. f., entrada del 6 de mayo de 2017).

Se han extraído de las narrativas las voces significantes de las seis niñas participantes con el fin de develar de forma clara el impacto físico, psicológico y social que representa la violencia y el desplazamiento forzado en los infantes: “La gente mala se tapa la cara”; “a mi papá lo estaban persiguiendo unas personas que querían que les entregáramos la casa, yo no quería irme”; “a mi papá a él lo iban a matar, entonces él se vino con mi hermana”; “me tocó dejar a Zazo [...] es mi gato, yo lo bañaba, lo limpiaba y jugábamos juntos [...] me tocó dejarlo en la granja de mi abuelo y allá se perdió, no volví a saber nada de él”; “antes de irnos de la casa, veíamos con mi hermana sombras

en la noche”; “cuando vivíamos allá, mi mamá no trabajaba, ella nos cuidaba, íbamos con mis hermanos a buscar los huevos que ponían las gallinas”; “lo que más extraño es mi familia y mis amigas, me gustaba divertirme y nadar, dejé a mis abuelos, mis tías, mis tíos, mis primos, me puse muy triste”; “[...] me da miedo irme otra vez de mi casa. [...] tengo miedo a que me atropelle un carro, se incendie la casa, se muera un familiar”; “cuando salimos de Vichada me sacaron de hartos colegios, porque cada rato nos íbamos a otros lugares”; “extraño la finca, los animales, los juegos”; “mi papá trabajaba en el campo, yo lo acompañaba a ordeñar las vacas todos los días, pero acá no ha conseguido trabajo” (Alcaldía Municipal de Zipaquirá, s. f., entradas del 8 de abril al 8 de junio de 2017).

■ DISCUSIÓN

Tras la ejecución de los talleres lúdicos se evidenció que existe un ejercicio de evocación de recuerdos que se hacen presentes en las narrativas con una gran carga emocional, y de un lenguaje corporal que demuestra sentimientos encontrados tales como alegría y tristeza. Esto concuerda con el planteamiento de Jelin (2002), quien afirma que remorar requiere experiencias pasadas que se activan en el presente, las cuales a veces es necesario comunicar.

Con respecto a la trascendencia de la categoría de narrativas en esta investigación, esta radicó en reconocer a las niñas como comunicadoras por excelencia, puesto que esta acción dialogante es la primera forma de expresión frente al mundo (Bruner, 2003). Es a partir de las narrativas de las niñas participantes que transmiten sus historias de vida y las experiencias significativas que permanecen presentes en sus memorias, y expresan sus gustos, intereses, deseos y proyectos, así como los miedos y temores que conservan después del desplazamiento.

Respecto al desplazamiento forzado, en palabras de Ospina, Alvarado y Ospina (2013), “la condición de infancia se constituye a partir del desarraigo a los espacios que se habitan, ya que, en muchos casos, las familias se ven obligadas a desplazarse a otros lugares para protegerse de las violencias” (p. 40). Es así como esta situación de desplazamiento ha influido también en la consolidación de una subjetividad que devela la forma en la que las niñas han asimilado y confrontado este episodio que no se vive, por lo general, en la infancia.

De acuerdo con el Código de Infancia y Adolescencia, con énfasis en el artículo 20, los niños y las niñas deben ser protegidos contra “el desplazamiento forzado”. En el artículo 41, en las obligaciones del Estado, se especifica que se debe “protegerlos contra los desplazamientos arbitrarios que los alejen de su hogar o de su lugar de residencia

habitual". Al respecto, es importante resaltar que ante esta vulneración de derechos se deben realizar acciones por parte del Estado para restituir derechos y garantizar una vida digna en la que las niñas participantes no pierdan sus rasgos identitarios que definen su cultura, es decir, que sus voces sean escuchadas para que la sociedad colombiana reconozca su conflicto armado. Estas voces que han sido olvidadas y marginadas de los relatos oficiales tienen mucho que aportar a la reconstrucción de ese relato histórico.

CONCLUSIONES

Esta investigación realizó un análisis de las narrativas desde tres ejes estructurantes: narrativas, desplazamiento y niñez. Con esta información fue posible cotejar el trabajo de campo realizado con seis niñas en situación de desplazamiento forzado residentes en el municipio de Zipaquirá y la búsqueda teórica para llegar a las conclusiones que se exponen a continuación.

El principal objetivo de esta investigación fue comprender las narrativas de niñas víctimas de desplazamiento a partir de sus experiencias, sentidos y prácticas. Se concluye que, a fin de conocer y comprender las narrativas infantiles sobre el desplazamiento, se requiere un verdadero acercamiento a la población infantil, debido a que es a partir de la interacción directa y de establecer un proceso dialógico que las niñas dan a conocer las experiencias vividas antes, durante y después de la situación de desplazamiento. Asimismo, las prácticas cotidianas que hacen parte de su construcción social como sujetos, así como el significado y el sentido que dan a este hecho victimizante generó afectaciones, principalmente, en la forma como llevaban sus vidas en sus lugares de origen.

Las narrativas del grupo niñas permitió indagar acerca de la influencia de las afectaciones del desplazamiento forzado. Se logró evidenciar que las narrativas presentadas tienen una fuerte carga emocional que refleja inseguridades, miedos, cambios en sus proyectos de vida y en sus prácticas cotidianas.

Estas narrativas obtenidas en trabajos de campo se pueden clasificar en dos líneas. Por una parte, se produjeron narrativas orales desde la interacción verbal con cada una de las participantes, narrativas corporales y gestuales en las que, a través de los movimientos de su propio cuerpo, comunicaron emociones, sentimientos y percepciones, así como narrativas gráficas que develaron el producto simbólico del proceso de rememorar las experiencias que marcaron la situación de desplazamiento. Por otra, se encontraron narrativas de violencia al referir constantemente condiciones de agresividad ejecutadas por los actores armados que provocaron este hecho victimizante, narrativas de identidad cuando las niñas se reconocen como personas parte de

una familia, con características y cualidades propias de su edad, género y contexto; finalmente, narrativas de utopía y paz al expresar los propósitos que construyen sobre sus proyectos de vida, sueños y anhelos de una vida mejor para ellas y sus familias.

Tomando como referente el eje de desplazamiento, se ratifica que los niños y las niñas tienen experiencias que narrar igualmente válidas a las narraciones que hacen los adultos sobre la situación de desplazamiento; es decir, que la niñez narra a partir de sus subjetividades y, por tanto, deben ser escuchados como sujetos ciudadanos partícipes de la construcción social, de manera que es relevante en este momento de posconflicto proponer nuevas posturas políticas sobre las infancias que viven diferentes realidades sociales que caracterizan las dinámicas neurálgicas de un país que ha estado inmerso en el conflicto hace más de cincuenta años, pero que ahora hace un tránsito para dar paso a nuevas realidades desde una mirada direccionada a la paz y, sobre todo, a transformar la visión con la que se reconoce hoy a Colombia.

A las niñas el desplazamiento forzado las remite a una serie de situaciones de pérdida y ruptura con sus contextos y están ligadas a las distintas formas de violencia que caracteriza el hecho victimizante para la infancia.

Al suceder un fenómeno como el desplazamiento forzado, del cual son víctimas los niños y las niñas, estos y estas quedan expuestos a todo tipo de vulneraciones, a la vez que están ante el poder de los actores armados, quienes aprovechan la ausencia del Estado y, por tanto, la desprotección de sus derechos, para cometer abusos y atropellos.

En cuanto al análisis desde la niñez como sujeto de derechos se encuentra que existe una privación del ejercicio de los derechos a los niños y las niñas que han vivido la situación del desplazamiento, no solo por aquellos que perpetraron dicho hecho victimizante, sino por la inoperancia del Estado al no garantizar los derechos de la infancia y su restitución, en este caso en particular. Esto en razón a que el proceso de migración forzada trasgrede los principios rectores de la convención de los derechos de los niños y las niñas: no discriminación, interés superior del niño, derecho a la vida, la supervivencia, el desarrollo y el principio de participación. De este modo es que desde la corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad se debe velar por devolver y garantizar una estabilidad en cada uno de sus derechos. Es importante señalar que los niños y las niñas son seres de protección especial y tienen un interés superior en el orden jurídico, es decir, sus derechos priman y, en esa medida, el Estado debe garantizarlos.

De acuerdo con lo anterior, se espera que este documento pueda compartirse a la entidad que permitió el trabajo con las niñas para que aporte así al proceso de atención integral a la población víctima de conflicto armado colombiano en el municipio de Zipaquirá, mediante su socialización y enriquecimiento con otras narraciones.

REFERENCIAS

- Alcaldía Municipal de Zipaquirá. (2011). *Programa de Gobierno. Mejoremos juntos por Zipaquirá, moderna, competitiva e incluyente. (2012-2015)*. Zipaquirá. Recuperado de http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/zipaquira_programa_de_gobierno_marco_tulio_sanchez.pdf
- Alcaldía Municipal de Zipaquirá. (s. f.). *Diario de campo* (manuscrito inédito).
- Alianza por la Niñez Colombiana. (2015). *Situación de la niñez en Colombia*. Recuperado de <http://www.redpapaz.org/movilizacion/index.php/justificacion/150-situacion-de-la-ninez-en-colombia>
- Berger, P.; Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2003a). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Recuperado de <http://educamosjuntos.univalle.edu.co/descargables/Juegopensamientolenguaje.pdf>
- Bruner, J. (2003b). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de la guerra y dignidad. Informe general grupo de memoria histórica*. Bogotá. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/>
- CICR (Comité Internacional de la Cruz Roja). (1977). *Protocolo Adicional ii a las Convenciones de Ginebra*. CICR.
- CNDH (Comisión Nacional de los Derechos Humanos). (2016). *Informe especial sobre desplazamiento forzado en México*. México: CNDH.
- Congreso de Colombia. (18 de julio de 1997). Ley 387: por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-387-de-1997.pdf>

- CODHES (Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento). (2006). *Desafíos para construir nación. El país ante el desplazamiento, el conflicto armado y la crisis humanitaria 1995-2005*. Bogotá: CODHES.
- CODHES (Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento). (2012). *Desplazamiento creciente y crisis humanitaria invisibilizada*. CODHES. Recuperado de http://www.acnur.org/t3/uploads/media/CODHES_Informa_79_Desplazamiento_cred
- Domínguez, E. y Herrera, J. (2012). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641.
- Jelin, E. (2002). *¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno. Recuperado de http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/historia/Jelin.pdf
- Llobet, V. (Comp.). (2013). *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires: Clacso.
- ONU (Naciones Unidas). (11 de febrero de 1998). *Principios rectores de los desplazamientos internos* (E/CN.4 Add.2).
- OMS (Organización Mundial de la Salud). (2007). *Preámbulo a las soluciones para la seguridad del paciente*. Centro Colaborador de la oms sobre Soluciones para la Seguridad del Paciente.
- Ospina, M. C., Alvarado, S. V. y Ospina, H. (2013). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto. En V. Llobet (comp.), *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* (pp. 35-60). Buenos Aires: Clacso.
- Ospina, M. C., Carmona, J. A. y Alvarado, S. V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Infancias. Imágenes*, 13(1), 55-62.
- Pinzón, A., Rodríguez, Ä. y Triviño, Y. (2018). *Narrativas de niñas en situación de desplazamiento, desde sus experiencias, sentidos y prácticas* (tesis de grado). Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Red Nacional de Información. (2018). *Informe nacional*. Registro Único de Víctimas (RUV). Recuperado de <https://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Secretaría de Salud Gobernación de Cundinamarca. (2016). *Estrategia de atención psicosocial a víctimas de conflicto armado en el marco del programa y atención psicosocial y salud integral-Papsivi*. Bogotá: Oficina de Promoción Social.

- Torrado, M. C. y Duran, E. (2005). *Un estado del arte sobre políticas culturales, ciudadanía y niñez*. Observatorio de Infancia, Centro de Estudios Sociales; Universidad Nacional de Colombia.
- Torres Puentes, E. (2015). Narratividad y tiempo: niños y niñas desvinculados del conflicto armado colombiano. En D. Calderón (ed.), *Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación* (pp. 59-82). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Unicef. (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas*. Bogotá: Oficina de Área para Colombia y Venezuela.
- Unicef. (15 de febrero de 2018). Un gran vacío de datos pone a los niños refugiados, migrantes y desplazados en peligro y les deja sin acceso a los servicios básicos. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/un-gran-vac%ADo-de-datos-pone-los-ni%C3%B1os-refugiados-migrantes-y-desplazados-en>
- Unicef. (2018). *Children on the move: key facts and figures*. Recuperado de <https://data.unicef.org/resources/children-move-key-facts-figures/>

Capítulo 4

RECONOCIMIENTO AMBIENTAL
DE LA CIUDAD-REGIÓN: UNA PROPUESTA
PARA LA ADAPTACIÓN AL CAMBIO CLIMÁTICO
DESDE LAS COMUNIDADES

*Catalina Quintero Ferrer**

* Magíster en Gestión Ambiental, ecóloga. Docente de la Especialización en Gestión Ambiental de la Fundación Universitaria del Área Andina. Correo: cquintero2@areandina.edu.co

RESUMEN

Este capítulo tiene como propósito plantear una ruta de adaptación al cambio climático basada en comunidades, teniendo con herramienta principal la educación ambiental, en el territorio de Ciudad Región Norte en los municipios de Zipaquirá, Chía, Cajicá y Bogotá, Colombia. Se desarrolló a través de una metodología cualitativa y por medio de un estudio de caso, en el que se realizó la revisión de información técnica existente y se contrastó con la observación del territorio. Como producto de investigación se presenta una estrategia de adaptación basada en comunidades desde una perspectiva articulada con la apropiación del territorio mediante el conocimiento del ecosistema. Se identificaron para esto los principales ecosistemas, junto con los bienes y servicios que ofrecen a las comunidades; también se plantearon acciones específicas que permiten incorporar dentro de la ruta de adaptación la educación ambiental (EA) como una herramienta para el conocimiento, el reconocimiento y el uso adecuado del ambiente, para la toma de decisiones en torno al cambio climático y los retos de corto, mediano y largo plazo relacionados con él.

Palabras clave: adaptación basada en comunidades, cambio climático, educación ambiental, toma de decisiones.

INTRODUCCIÓN

Cada día, las problemáticas ambientales toman mayor importancia a nivel mundial, desde el nivel gubernamental hasta el de los ciudadanos del común, debido a eventos tangibles que se empiezan a sentir y observar en las ciudades y zonas rurales del planeta.

El cambio climático es uno de los temas que genera mayor preocupación a la comunidad científica, debido a los impactos relacionados y las problemáticas ambientales que se asocian a él, como, por ejemplo, la pérdida de la biodiversidad, el cambio de los ecosistemas y el riesgo en la prestación de los bienes y servicios ecosistémicos. La Organización de las Naciones Unidas señala que el cambio climático es el mayor desafío de este tiempo y cómo, a nivel mundial, se vive un momento clave en el que se presentan pautas meteorológicas cambiantes que amenazan desde la producción de alimentos, hasta el aumento del nivel del mar, que incrementa el riesgo de inunda-

ciones catastróficas; los efectos del cambio climático son de alcance mundial y de una escala sin precedentes.

En 1992 se toma la decisión de incluir el cambio climático como tema de interés global y, en consecuencia, se crea el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés) por parte de la Organización Meteorológica Mundial (OMM) y la Agencia de Naciones Unidas para el Medio Ambiente, con el objetivo de proporcionar una fuente objetiva de información científica.

En 2013 el IPCC proporcionó más claridad sobre el papel de la actividad humana en el cambio climático cuando publicó su *Quinto informe de evaluación*, con el cual estableció, entre otras cosas, que de 1880 al 2012 la temperatura media mundial aumentó 0,85 °C, los océanos se han calentado, las cantidades de nieve y hielo han disminuido y el nivel del mar ha subido. De 1901 al 2010 el nivel medio mundial del mar ascendió 19 cm, ya que los océanos se expandieron debido al hielo que derrite el calentamiento; la extensión del hielo marino en el Ártico ha disminuido en cada década desde 1979, con una pérdida de $1,07 \times 10^6$ km² de hielo cada diez años; debido a la concentración actual y a las continuas emisiones de gases de efecto invernadero, es probable que el final de este siglo la temperatura media mundial continúe creciendo por encima del nivel preindustrial.

Así las cosas, los océanos se calentarán y el deshielo continuará. Se estima que el aumento del nivel medio del mar será de entre 24 y 30 cm para el 2065, y de 40 a 63 centímetros para el 2100 en relación con el periodo de referencia de 1986-2005. La mayoría de los efectos del cambio climático persistirán durante muchos siglos, incluso si se detienen las emisiones.

Un informe más reciente fue presentado por el IPCC en el 2018. En este se estima que el aumento en 1,5°C genera presión sobre la disponibilidad energética, alimentaria y el recurso hídrico (IPCC, Unidad de Apoyo Técnico del Grupo de Trabajo I, 2018).

Colombia es uno de los países con mayor vulnerabilidad al cambio climático, debido a múltiples factores socioambientales, entre los se encuentran la ubicación geográfica, la biodiversidad, la sociedad y la economía, representados en afectaciones por desastres naturales. Es el primer país en América Latina en número de eventos en los últimos años, al igual que el riesgo en la economía, específicamente en el sector agropecuario, o en la dinámica de los ecosistemas que proveen los bienes y servicios ambientales (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2017).

Para el territorio de Bogotá Región, el cambio climático ha generado alteraciones reflejadas en la variabilidad climática, así como ha presentado situaciones extremas que han puesto en riesgo los ecosistemas y las poblaciones durante los últimos años debido a fenómenos relacionados con el cambio climático (Ideam *et al.*, 2014).

Debido a la evidencia de estas realidades a nivel local y nacional, Colombia, desde el 2010, a través del Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático y en concordancia con los acuerdos de París, firmados en el 2015, busca establecer mecanismos para que, desde las comunidades, la identificación de los ecosistemas, la normatividad, las obras y la infraestructura se reconozca e implementen acciones de adaptación como componentes fundamentales para responder a los retos a corto, mediano y largo plazo (IDEAM, PNUD, MADS, DNP y Cancillería, 2017).

A nivel regional y local se han desarrollado instrumentos tales como los planes integrales de cambio climático o los planes de adaptación de cambio climático con el fin de plantear estrategias adecuadas al contexto. El Plan Integral de Cambio Climático de Cundinamarca-Bogotá es el resultado de un trabajo conjunto en el territorio de mayor impacto económico para el país.

La incidencia del cambio climático en la toma de decisiones para la planeación del territorio debe incorporar estrategias desde diferentes niveles, porque, a pesar de ser Colombia un país que solo emite el 0,42 %, se hace necesario generar un enfoque y abordaje integral para que el país, desde sus diversas regiones, se adapte al cambio climático.

Esta condición hace que la necesidad de reconocer los ecosistemas sea cada vez más importante en los diferentes niveles de la sociedad para la toma de decisiones frente a su manejo.

Ante este panorama, se hace imperante realizar investigación en torno al cambio climático a escala mundial, nacional, estatal y local, por lo cual se destaca la importancia de este trabajo de análisis, específicamente de los municipios de Zipaquirá, Chía, Cajicá y Bogotá, desde el componente ecosistémico y su importancia en la adaptación al cambio climático para enfrentar los retos del cambio climático, así como aumentar la capacidad de adaptación y mitigación de manera que aporten significativamente a la calidad de vida de la población (Ideam *et al.*, 2017).

■ MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación es de tipo cualitativo (Quecedo, 2002). Se realizó por medio del análisis (texto, observar, recoger un hecho, un episodio) de un marco general teórico, acudiendo a los contextos o a los textos a analizar, con categorías previas, junto con la producción de datos descriptivos: las propias palabras de las personas, ya sean habladas o escritas, y la conducta observable de acuerdo con lo presentado por Taylor y Bogdan (como se cita en Herrera, 2017). Además, se realiza un estudio de caso, ya que esta metodología analiza un contexto real en un objeto con fronteras definidas,

buscando construir conocimiento sobre él (Fernández, 2019) a través de búsqueda de información secundaria en fuentes técnicas y la observación del territorio como instrumento de recolección de información primaria.

Se propone como resultado de la comparación de información primaria y secundaria una ruta de adaptación al cambio climático basada en comunidades, con un énfasis en educación ambiental.

■ RESULTADOS

El Objetivo de Desarrollo Sostenible número 13 busca que los países que adoptaron este plan global adopten medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos; para esto se proponen varias metas puntuales entre las que se encuentra la meta 13.3: “Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana” (ONU. Labor de la Comisión de Estadística en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2015).

En Colombia, desde 1994, el cambio climático ha estado presente en la agenda política, lo que ha dado como resultado diferentes instrumentos de gestión que se encuentran representados en los niveles locales, regionales y nacionales. Desde el 2017, el país cuenta con una Política Nacional de Cambio Climático que tiene como objetivo general incorporar la gestión del cambio climático en las decisiones públicas y privadas, con el propósito de avanzar en una senda de desarrollo resiliente al clima y baja en carbono que reduzca los riesgos del cambio climático y permita aprovechar las oportunidades que este genera.

Una de las principales acciones para afrontar el cambio climático es la adaptación; esta busca minimizar riesgos y vulnerabilidades, identificando oportunidades y fortaleciendo las capacidades locales, regionales y nacionales desde lo social, económico, cultural y biofísico con miras a enfrentarse con los impactos climáticos (Magrin, 2015).

Para esto, uno de los elementos fundamentales es identificar en el contexto las características ecosistémicas, con el fin de conocer las posibles amenazas y las oportunidades. En la ciudad región se realizó la identificación de los ecosistemas que se describen a continuación, así como de sus respectivos bienes y servicios.

Los ecosistemas de la ciudad región

La zona norte de la ciudad es una región caracterizada por ecosistemas de páramos, bosques andinos y humedales, principalmente, junto con los ecosistemas antrópicos urbanos y agropecuarios.

Páramo

En la zona norte de la Bogotá- Región, específicamente en el territorio comprendido por Zipaquirá, Chía, Cajicá y Bogotá, se encuentra el ecosistema de páramo. Este ecosistema —tan característico del país— tiene gran importancia debido a los servicios ecosistémicos que presta, de modo que se conoce como “las fábricas de agua” por sus características tanto bióticas como abióticas. En él se encuentran las condiciones apropiadas para que el ciclo del agua cumpla algunas de sus fases. A través de la flora, los suelos y microorganismos que se encuentra en él se produce la condensación que da nacimiento a los cuerpos que abastecen los acueductos de la región.

Adicional al servicio de provisión¹, los páramos brindan al territorio servicios de regulación al purificar el agua y el mantenimiento del clima. Asimismo, servicios de soporte en los diferentes ciclos biogeoquímicos, producción primaria de especies que permiten los procesos mencionados, y culturales por medio de la recreación pasiva que se realiza en ellos.

Se identifican en este sentido el páramo de Guerrero y Chingaza, en el norte de Cundinamarca, el cual comprende, entre otros, los cerros Socotá, Santuario y Colorado, los páramos Napa, Alto, Guargüa y Laguna Verde, los altos de La Mina y El Muchacho y la cuchilla El Tablazo. El complejo se ubica hacia las zonas altas de los municipios

.....
 1 Según la *Política nacional para la gestión integral de la biodiversidad y sus servicios ecosistémicos* (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2012), los tipos de servicios ecosistémicos se definen como sigue.

- *Servicios ecosistémicos culturales.* Beneficios no materiales obtenidos de los ecosistemas, a través del enriquecimiento espiritual, el desarrollo cognitivo, la reflexión, la recreación y las experiencias estéticas.
- *Servicios ecosistémicos de aprovisionamiento.* Bienes y productos que se obtienen de los ecosistemas, tales como alimentos, fibras, madera, agua y recursos genéticos.
- *Servicios ecosistémicos de regulación.* Beneficios resultantes de la regulación de los procesos ecosistémicos, incluyendo el mantenimiento de la calidad del aire, la regulación del clima, el control de la erosión, el control de enfermedades humanas y la purificación del agua.
- *Servicios ecosistémicos de soporte.* Servicios y procesos ecológicos necesarios para el aprovisionamiento y existencia de los demás servicios ecosistémicos, entre estos se incluyen la producción primaria, la formación del suelo y el ciclado de nutrientes, entre otros.

de Carmen de Carupa, Tausa, Zipaquirá, Subachoque, Cogua, Pacho, San Cayetano y Susa, principalmente. La autoridad ambiental de la zona es la Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca (CAR) (Instituto De Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt Colombia, 2014).

Bosques andinos

En los cerros orientales de Bogotá y su configuración como sistema montañoso que comparte con Chía se encuentran diversos ecosistemas (Secretaría Distrital de Ambiente, 2018). Las coberturas con especies nativas (bosques, rastrojos, matorrales, vegetación de páramo y cordones riparios) ocupan el 63,16 % del área total. De esta cobertura, el 64,28 % se encuentra en buen estado de conservación, mientras que el restante 35,72 % se encuentra en estado medio y alto de fragmentación. Las coberturas vegetales en el mejor estado de conservación se encuentran en la vereda de Torca y las cuencas de las quebradas Contador y Chicó, por lo que deben ser contempladas como espacios de construcción ciudadana de conocimiento y adaptación para el cambio climático.

Al igual que los páramos, los bosques brindan al territorio los bienes y servicios ecosistémicos en su totalidad. Los de provisión, a través de las especies maderables, los de soporte, por medio de la producción primaria, los de regulación con la purificación del aire, y los culturales por medio de la recreación pasiva en las caminatas por los parques naturales.

Humedales

Según Ramsar (2006), los humedales son “extensiones de marismas, pantanos, turberas, cuerpos de agua de régimen natural y artificial, permanentes o temporales, estancadas, corrientes, dulces, salobres y saladas incluyendo las áreas de aguas marinas cuya profundidad en marea baja no exceda los seis metros”. Dentro de la zona de este estudio se encuentran los humedales de Torca y Guaymaral que, según los diagnósticos realizados en la última década, han mostrado una serie de ventajas que poseen estos ecosistemas con respecto a los demás humedales de la Sabana de Bogotá, al ser espacios con condiciones adecuadas para la conectividad entre los cerros orientales y el río Bogotá (Acueducto. Agua y Alcantarillado de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia e IDEA, 2006).

La reserva Thomas van der Hammen

Este ecosistema presenta dentro de él humedales, bosques andinos y ecosistemas característicos de los ecosistemas alto andinos que brindan al territorio la importancia de la reserva para la regulación del ciclo hídrico de la zona noroccidental de la ciudad, la recarga de acuíferos de esta zona y, por consiguiente, su potencial como área de abastecimiento del recurso hídrico para los ecosistemas naturales de la reserva y las zonas de producción agrícola, la funcionalidad de los corredores ecológicos de la reserva como canales de conducción de flujos genéticos de biodiversidad, los servicios de polinización, el ciclaje de nutrientes y la formación de suelo para las actividades agrícolas, así como las potenciales actividades de uso sostenible (Quintero, s. f.).

Río Bogotá

Hace parte del territorio abordado en este documento. Es una de las cuencas más importantes del país porque en ella habitan más de ocho millones de colombianos. En las últimas décadas, en la cuenca del río Bogotá se han perdido más de 9000 hectáreas de páramo, muy probablemente por quemas y talas para el establecimiento de cultivos y pastos destinados a ganadería. Acciones que van en detrimento de la calidad y la cantidad de agua aprovechable para la cuenca y su población.

Esta configuración ecosistémica que se da hoy ha sido el resultado de procesos ecológicos y de transformación antrópica, debido a la gran cantidad de población que por motivos económicos o de seguridad han tenido que desplazarse a la región central del país en busca de nuevas oportunidades. El crecimiento de la población ha acompañado procesos de urbanización y cambios de los ecosistemas, lo que supuso una mayor demanda de recursos que provienen de los bienes y servicios del territorio.

Sin embargo, la adaptación de un territorio debe ir más allá del reconocimiento de sus ecosistemas y articularse con las realidades del territorio. Como lo menciona el Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático, solo si se desarrollan estrategias integrales se puede pensar en hacer un país más sostenible.

El reto está, entonces, en generar estrategias que involucren a los diferentes actores con miras a proponer acciones de largo plazo de acuerdo con los contextos. Esta es la apuesta que se desarrolla por medio de esta investigación, en la que se parte del conocimiento del territorio, pero, por medio de la educación ambiental, se promueve una adaptación basada en comunidades. Esto permite que los actores interesados en desarrollar acciones puntuales de adaptación —sin ser científicos

o académicos— reconozcan los ecosistemas presentes en la ciudad región y tomen decisiones con información técnica.

Propuesta de adaptación basada en comunidades abc para la zona norte de la ciudad región

A fin de generar cambios dentro de los territorios es necesario conocer los riesgos que se dan frente a una realidad. Un ejemplo se encuentra en la salud: ¿qué tanto se puede cuidar una persona con diabetes si desconoce su diagnóstico? Esto mismo ocurre con el cambio climático si las comunidades no son conscientes de su riesgo ante él: las medidas no se podrán tomar a tiempo.

Las propuestas de adaptación regionales deben basarse en los recursos y las necesidades específicas, tal como se ha visto implementado por proyectos desarrollados en diferentes territorios, entre los que se encuentran proyectos tales como el desarrollado por la Fundación Natura en las planicies inundables del río Magdalena, el cual se implementó entre septiembre del 2015 y junio del 2019. Uno de sus esfuerzos fue apoyar a las autoridades ambientales a niveles nacional, regional y local, integrando la gestión de cuenca. Este proceso ayuda a maximizar los beneficios sociales y económicos del río Magdalena mientras conserva y restaura los ecosistemas (Fundación Natura, 2020).

Otro de los proyectos exitosos está ubicado en la región de La Mojana, donde después de los estragos dejados por el fenómeno de La Niña en el 2010 se aunaron esfuerzos nacionales e internacionales para generar estrategias de adaptación al cambio climático (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2012).

En la región Andina, a junio del 2020, se desarrollan proyectos de cooperación internacional, sin tener informes o documentos de investigación resultantes. Es por esto que la investigación desarrollada es de gran importancia al aportar una nueva propuesta regional y, adicionalmente, con enfoque de comunidades.

En este contexto, se otorga a las comunidades la responsabilidad, pero también el derecho, de conocer su territorio, porque la posición geográfica de la región Bogotá Cundinamarca es altamente dependiente de los patrones climáticos a fin de asegurar su suministro de agua (temperatura y precipitación) (Ideam *et al.*, 2014). Asimismo, La mayor vulnerabilidad a inundaciones la tienen los municipios con el más alto PIB del departamento, donde hay menores niveles de pobreza y se concentra la producción

industrial: Nemocón, Zipaquirá, Cogua, Chía, Funza y Mosquera. En estos municipios y los demás que se encuentran sobre las áreas inundables se presenta la mayor vulnerabilidad sobre la infraestructura. Esto debe ser conocido por las comunidades a fin de generar estrategias de adaptación adecuadas. Para esto se propone que se desarrollen ejercicios en los diferentes municipios y, en su conjunto, con el objetivo de construir colectivamente y de acuerdo con las realidades y las necesidades compartidas.

Esta propuesta toma los conceptos clave de la adaptación basada en comunidades y los adecúa al contexto; se propone, entonces, que se identifiquen las características y se proponga en conformidad con una serie de elementos que se describen a continuación.

- *Protagonismo de la comunidad y los sectores.* Las comunidades y los sectores presentes en el territorio son quienes impactan y se afectan directamente con los cambios en el territorio. Es necesario que los grupos sociales y ambientales, así como los sectores económicos se reconozcan como tomadores de decisiones. En este elemento se deben contemplar los diferentes actores: academia, institucionalidad, sectores productivos, juntas de acción, grupos ambientales, organizaciones de base, poblaciones vulnerables y aquellos más que se consideren interesados.
- *Incidencia y movilización social para reducir y eliminar las causas principales de la vulnerabilidad al cambio climático.* La educación en temas de participación y liderazgo debe gestionarse desde el nivel comunitario, de tal manera que las decisiones políticas de los territorios se basen en el conocimiento y la visión futura. Promoviendo, a la vez, la creación de nuevos líderes con visiones integrales de la ciudad región.
- *Fortalecimiento de las políticas y del entorno relevantes para las comunidades.* Los gobiernos tienen la obligación de promocionar y dar a conocer a las comunidades aquellas normativas que promuevan el desarrollo de la región, por esto se deben exigir espacios de formación y socialización de políticas, planes y programas que muestren los derechos y los deberes de la comunidad frente al cambio climático.
- *Fortalecimiento de las capacidades y los procesos de innovación.* La región de este estudio genera un porcentaje importante del PIB del país, por tanto, las políticas de innovación, ciencia y tecnología del departamento y de los municipios deben incorporar presupuestos para integrar alternativas productivas y novedosas que sean acordes con las características de la región, como, por ejemplo, producciones orgánicas, PML, ganadería sostenible y ecoturismo, entre otros.
- *Adecuación al contexto específico a diferencia de recetas genéricas.* En concordancia con el punto anterior, es importante identificar procesos exitosos a nivel

mundial, buscando la adaptación a los contextos. Las soluciones están a la mano, no es necesario imponerlas desde afuera. En este sentido, este ejercicio permite reconocer que los ecosistemas de la región tienen características propias y requieren procesos de conservación en aquellos que aún se encuentran en buen estado. De igual forma, desarrollar procesos de restauración en los bosques y humedales, de tal manera que puedan recuperar sus bienes y servicios ecosistémicos. A diferencia de otras regiones, se tiene la reunión, el interés y los recursos para encontrar espacios propios de adaptación.

- *Aumentar la capacidad adaptativa de las formas de vida.* La ganadería, la industria y el sector agrícola son la base de la economía en la región; sin embargo, es necesario que, a través de la innovación y la ciencia, se generen alternativas al desarrollo que generen nuevas capacidades. Adicionalmente, se deben contemplar nuevas condiciones que permitan cambiar patrones y comportamientos, como el caso del teletrabajo que, visto desde lo ambiental, genera menor flujo vehicular, menor GEI y menos cambio climático. Asimismo, se pueden identificar proveedores locales tanto a nivel domiciliario como empresarial, entre otros aspectos.
- *Inclusión de la gestión del riesgo.* A pesar de tener planes municipales de gestión del riesgo desarrollados, la vinculación de las comunidades y los sectores en su implementación debe fortalecerse a través de comités de apoyo con participación de todos los actores y con herramientas de seguimiento y veeduría permanente.
- *Insumos para políticas locales, regionales y nacionales.* A través de la promoción de espacios de construcción colectiva e integral es posible generar los insumos para las políticas de manera participativa, teniendo un actuar real y con las posiciones, necesidades y oportunidades identificadas por el colectivo social.
- *Redes como apoyo a las comunidades.* La sociedad de la información actual permite que las regiones, los municipios y las naciones se conecten. Esto no se ubica aparte de los objetivos de esta propuesta. Las debilidades, los éxitos y las oportunidades deben comunicarse, compartirse, construirse. Parte de esto solo es posible mediante redes, redes sociales, redes académicas y redes productivas que muestran lo que está pasando en la región.
- *Medidas de adaptación “sin arrepentimiento”.* No se puede olvidar que las dinámicas naturales son inciertas, por tanto, el éxito también lo es. Las medidas de adaptación pueden ser insuficientes, así como equivocadas, y este aspecto debe contemplarse. Por ello, se propone tener suficiente información y examinar diferentes alternativas ante los escenarios posibles.

Tener cada vez más información no asegura el éxito, pero sí disminuye las malas decisiones.

- *Enfoque en los más vulnerables. Inclusión de temas transversales y de los enfoques diferenciales.* A pesar de tener los PIB más altos en la región, los municipios del presente estudio albergan poblaciones vulnerables que han dejado sus lugares de origen en busca de mejores oportunidades y en este cambio han llegado a ocupar terrenos vulnerables a inundaciones, derrumbes o con necesidades básicas insatisfechas. Esta adaptación debe contemplar aquellas comunidades que necesitan mayor apoyo.

En este marco, contemplar los saberes tradicionales, la mujer como tomadora de decisiones ambientales, las diferentes cosmovisiones de acuerdo con las experiencias y las necesidades deben ser el eje articulador de los procesos. La región de estudio tiene gran riqueza en la diversidad de grupos poblacionales que la compone, por esto cualquier propuesta debe ser incluyente.

■ DISCUSIÓN

Se presenta la propuesta de ruta para adaptación basada en comunidades, sin embargo, la adaptación de los territorios tiene que abordarse de manera integral, incorporando la investigación y la gestión del conocimiento, desde el reconocimiento biofísico y los procesos socioeconómico (IDEAM, PNUD, MADs, DNP y Cancillería, 2017).

Importancia del reconocimiento de los bienes y los servicios ecosistémicos

En las ciudades, el vínculo del hombre como un componente del sistema ecológico se ve minimizado por las dinámicas que se presentan en este tipo de ecosistema, donde el acceso a estos bienes y servicios se da por sentado. Es decir, para el habitante de Bogotá, Chía, Zipaquirá y Cajicá el agua de consumo la suministra el acueducto (en un 90 %), sin embargo, el ciclo del agua y los procesos necesarios para su obtención son poco conocidos. Este ejemplo muestra la necesidad de generar estrategias de educación que permitan a las comunidades identificar los bienes y servicios ecosistémicos que se dan y se requieren en la ciudad.

La zona norte de la Bogotá-Región presenta características ecosistémicas que requieren una permanente apropiación por parte de los actores, de tal manera que,

a través de diferentes modelos de intervención desde lo social, lo político y lo educativo, se socialicen los bienes y servicios ecosistémicos que se presentan y la necesidad de generar procesos de adaptación que incorporen desde la infraestructura hasta la restauración de los ecosistemas.

Si bien es responsabilidad del Estado generar o promover los procesos mencionados, las sociedades cuentan cada vez más con individuos que tienen el conocimiento y la preparación para fomentar en las personas del común el interés y/o la corresponsabilidad por el territorio. Es en este sentido que radica la importancia de la educación ambiental.

La EA es considerada como una de las respuestas viables para enfrentar las consecuencias de la crisis ambiental actual, ya que permite generar en la población procesos de reflexión individual y colectiva, así como prevenir y, en algunos casos, resolver la problemática ambiental que afecta al planeta (Arias, González y Benayas, 2005). Desde la década de los setenta la EA surge como estrategia para formar una población consciente y activa ante las problemáticas ambientales.

Sin embargo, la Comisión Económica para América Latina, en su documento de Adaptación al Cambio Climático en América Latina y el Caribe, considera que en la región se presenta la falta de educación como una limitación que aumenta la vulnerabilidad, lo que se demuestra en la poca divulgación del conocimiento existente en las alternativas para abordar los nuevos contextos socioambientales (Magrin, 2015).

El análisis de los contextos ambientales se encuentra vinculado más allá de lo biofísico e incorpora problemas sociales, poblacionales, económicos y culturales, históricamente condicionados. Estos nexos se expresan en programas y estilos de desarrollo mal planificados, en la transformación de los sistemas naturales, en desequilibrados procesos demográficos y en asimétricas e inequitativas condiciones de existencia (López *et al.*, 2004). La EA adquiere relevancia como un campo en el que es posible generar pautas para el conocimiento y la acción en torno a la problemática ambiental. Estas pautas implican: a) la formulación de alternativas de formación de personas calificadas para actuar técnica y profesionalmente ante problemas ambientales concretos; y b) el fortalecimiento tanto institucional como de los procesos de concientización pública para inducir una participación ciudadana informada y responsable (López *et al.*, 2004).

La educación ambiental debe ser concebida como un proceso de enseñanza-aprendizaje integrador, continuo, dinámico y permanente, mediante el cual los individuos se socializan y resocializan (Berger y Luckmann 2001). Cabe destacar que la EA puede darse de manera formal y no formal, pero ambas buscan generar la formación de valores, un cambio de actitudes y la promoción del cuidado y el respeto del ambiente y los recursos naturales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, buscando ir más allá, propone desde el 2005 la educación para el desarrollo sostenible como apoyo fundamental para el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible, ya que empodera a los individuos a fin de que reflexionen acerca de sus comportamientos y la necesidad de ser sostenibles (Unesco, 2017).

De acuerdo con Viga *et al.* (2005), en estos procesos de socialización las personas comparten una serie de experiencias, percepciones, conocimientos, habilidades, actitudes, valores y capacidades relacionadas con el acceso, el manejo y la conservación de los recursos naturales y del ambiente, vinculados con el desarrollo comunitario. Según estos autores estas acciones deben reflejarse en una mejor calidad de vida y bienestar individual, familiar, comunitario y ambiental. Por tanto, toda acción de educación ambiental deberá ser un proceso orientado hacia la construcción de una cultura ambiental en la que los elementos y las decisiones culturales sean propios, no ajenos (Bonfil, 1991).

No se puede desconocer que el cambio climático ha sido provocado por un modelo social que ha dejado de tener en cuenta a sus ríos (en las zonas urbanas de los Andes colombianos se perciben como caños para dejar residuos), que ha ampliado las fronteras agrícolas con o sin permiso de los entes competentes y toma agua de los ríos o vierte sus desechos a estos sin importar los impactos de sus acciones.

Sí, la responsabilidad del Estado no ha sido cumplida en su totalidad al permitir por omisión estas conductas; pero la responsabilidad individual tampoco se ha dado. Es momento de hacer un alto en el camino y comenzar a replantear el actuar individual, familiar y profesional, a fin de reconocer los espacios de cambio y de mejora en la sociedad porque, de no ser así, es posible que el cambio climático toque cada puerta de este país.

Por tal motivo se propone desde este documento que en el territorio se busque una adaptación basada en comunidades², por la cual, a través de la cotidianidad, se identifiquen tanto las vulnerabilidades como las alternativas de adaptación por parte de las comunidades.

.....
 2 La adaptación basada en comunidades (Abc) es una estrategia de adaptación en la que las comunidades son las protagonistas definitorias en los procesos para disminuir su vulnerabilidad y aumentar su capacidad adaptativa frente a los impactos reales o esperados de la variabilidad o del cambio climático, sin desconocer las necesidades de su entorno socioecosistémico, o ver la comunidad desconectado de él. La Abc se fundamenta en las prioridades, las necesidades, los conocimientos y las capacidades de la comunidad y su relación con su contexto local, regional y nacional. La Abc se ajusta a las características específicas de las comunidades y debe ser complementada con conocimiento de fuentes externas. Se debe hacer énfasis especial en las comunidades más pobres y vulnerables, así como asegurar la inclusión de los enfoques diferenciales. La Abc requiere un acercamiento integral que empodere a las comunidades, bajo la visión integral de una vida y un desarrollo digno y sostenible (Diesner, 2013).

CONCLUSIONES

Colombia es un país que, a pesar de emitir el 0,42 % de los gases efecto invernadero, tiene gran vulnerabilidad a causa de los impactos del cambio climático. Por esto se han desarrollado acciones, planes y políticas que buscan la gestión del cambio climático en los diferentes niveles.

La adaptación al cambio climático se convierte en la mejor herramienta para que a nivel local se identifiquen las oportunidades y las amenazas que trae consigo la crisis climática actual. Sin embargo, la adaptación se debe abordar de una manera integral, incorporando tanto la investigación como la educación desde los componentes socioambientales del territorio.

El reconocimiento de los elementos estructurantes de la zona norte de la ciudad región hacen que las necesidades y vulnerabilidades frente al cambio climático continúen generando procesos a nivel político, científico y social.

Se tienen, a la vez, grandes oportunidades de fomentar alternativas adecuadas que respondan a la normativa actual y brinden a las comunidades opciones de adaptación al cambio climático. Sin embargo, es responsabilidad de todos los actores del territorio construir y fortalecer espacios de reflexión y acción frente al cambio climático.

Con esta propuesta se busca aportar a esa construcción por medio de la identificación y el reconocimiento del territorio, desde su ecología y la educación ambiental, como construcción colectiva de nuevas realidades que permitan una adaptación al cambio climático. Porque si bien es cierto que la ciencia ha sido un motor fundamental para el cambio y es necesaria en el propósito de generar transformaciones a nivel social, la educación es la única manera que tenemos para que los cambios se realicen de manera sostenible. Además, como lo menciona la Unesco, la educación debe verse como un bien público que promueva el diálogo y el intercambio, fomentando la resiliencia social y ambiental en un mundo cambiante e impredecible.

La adaptación, entonces, será el componente que permitirá que la ciudad región, junto con el resto del país, asuman los nuevos modelos que implicarán cambios tanto tecnológicos como sociales, económicos o ambientales, y que deben iniciar por ofrecer a las comunidades educación en cambio climático, junto con el reconocimiento ambiental del territorio.

Para esto es fundamental el trabajo desde los diferentes sectores. Se deben establecer compromisos y responsables de acuerdo con el rol que se desempeñe, así como acuerdos, y reflexionar de manera permanente sobre los avances y las nuevas oportunidades que trae el cambio climático.

REFERENCIAS

- Acueducto. Agua y Alcantarillado de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia e IDEA (Instituto de Estudios Ambientales (2006). *Plan de Manejo Ambiental de los Humedales de Torca y Guaymaral*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Alvear, M. (2010). Diversidad florística y estructura de remanentes de bosque andino en la zona de amortiguación del Parque Nacional Natural Los Nevados, Cordillera Central Colombiana. *Caldasia*, 32(1), 39-63.
- Arias, M., González, E. y Benayas, J. (2005). *Educación ambiental y sociedad civil: análisis de sus prácticas pedagógicas*. Asociación Internacional de Investigadores en Educación Ambiental.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bonfil, G. (1991). *Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control de cultura*. En *Pensar nuestra cultura*. México. D. F.: Editorial Patria.
- Buendía, M. P. (2007). El impacto social del Cambio Climático. *Panorama Social*, 5, 22-35.
- CAR (Corporaciones Autónomas Regionales). (2001). *Atlas ambiental*. Bogotá: CAR.
- CAR (Corporaciones Autónomas Regionales). (2006). *Plan de Ordenación y Manejo de la Cuenca Hidrográfica del Río Bogotá*. Bogotá: CAR.
- Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca. (1998). *Plan Ambiental de la Cuenca Alta del Río Bogotá. Análisis y orientaciones para el ordenamiento territorial*. Bogotá: Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca.
- Cruz, D. K. (13 de diciembre de 2017). Páramo de Guacheneque en peligro. *UN Periódico Digital*. Recuperado de <https://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/paramo-de-guacheneque-en-peligro/>
- Diesner, F. (2013). *Adaptación basada en Comunidades. Abc Bases conceptuales y guía metodológica para iniciativas rápidas de Abc en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la República de Colombia.
- Fernández, B. E. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos*, 35, 428-433.

- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1167/1/La%20investigación%20cualitativa.pdf>
- Ideam, PNUD, Alcaldía de Bogotá, Gobernación de Cundinamarca, CAR, Corpoquavio, Instituto Alexander von Humboldt, Parques Nacionales Naturales de Colombia, MADS y DNP. (2012). *Sectores prioritarios y tecnologías disponibles para identificar e implementar medidas de mitigación de gases de efecto invernadero en la región capital*. Bogotá: MADS.
- Ideam, PNUD, Alcaldía de Bogotá, Gobernación de Cundinamarca, CAR, Corpoquavio, Instituto Alexander von Humboldt, Parques Nacionales Naturales de Colombia, MADS y DNP. (2014). *Plan Regional Integral de Cambio Climático para Bogotá Cundinamarca (PRICC)*. Bogotá: MADS.
- Ideam, PNUD, MADS, DNP y Cancillería. (2017). *Tercera Comunicación Nacional de Colombia a la Convención marco de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático*. Bogotá: Puntoaparte.
- Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt Colombia. (2014). *Páramos y sistemas de vida. Guerrero*. Recuperado de <http://www.humboldt.org.co/es/i2d/item/557-paramos-y-sistemas-de-vida-guerrero>
- IPCC (Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático). Unidad de Apoyo Técnico del Grupo de Trabajo I. (2018). *Calentamiento global de 1,5 °C*. IPCC, PMUNA.
- Magrin, G. O. (2015). *Adaptación al cambio climático*. Santiago de Chile: Cepal.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2012). *Política nacional para la gestión integral de la biodiversidad y sus servicios ecosistémicos*. Bogotá: Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2017). *Política nacional de cambio climático*. Bogotá: Puntoaparte.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. Dirección de Cambio Climático. (2018). *AbE. Guía de adaptación al cambio climático basada en ecosistemas en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.
- Municipio de Zipaquirá, Cideter SAS. (s. f.). *Revisión excepcional del POT del municipio de Zipaquirá. Memoria justificativa: documento de diagnóstico*. Zipaquirá.
- One UN Climate Change Learning Partnership. (2014). *Intrducción al cambio climático*. UN CC: Learn, Agencia Suiza para el desarrollo y la Cooperación.

- ONU (Organización de las Naciones Unidas). (2015). *Objetivos y metas (de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible)*. Nueva York: ONU.
- Ortiz, Y. C. (2017). *Estado de la vivienda y del espacio público en el municipio de Chía*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Otzen, T. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. 35(1), 227-232. *International Journal of Morphology*, 227-232. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Quecedo, R. C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Quintero, C. (s. f.). Reserva foresta regional Thomas van der Hammen: una visión desde la biodiversidad y los servicios ecosistémicos. En C. Q. al, *Política, ciencia y ciudadanía por la conservación de la reserva foresta regional Thomas van der Hammen*(manuscrito inédito). Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Ramsar. (2006). *Manual de la Convención de Ramsar* (4ª ed.). Suiza: Secretaría de la Convención de Ramsar.
- RAPE (Región Administrativa y de Planeación Especial de Colombia). (2016). *El sistema de ciudades de la región central: configuración y desafíos*. Bogotá: RAPE.
- Semana. (20 de mayo de 2011). Cundinamarca enfrenta la emergencia más grave de los últimos 100 años. Recuperado de <https://www.semana.com/nacion/articulo/cundinamarca-enfrenta-emergencia-mas-grave-ultimos-100-anos/240084-3/>
- Secretaría Distrital de Ambiente. (2018). *Cerros orientales*. Recuperado de Secretaría Distrital de Ambiente: <http://ambientebogota.gov.co/cerros-orientales>
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura). (2017). *Education for Sustainable Development Goals-Learning objectives*. París: Unesco.
- Viga M. D., Dickinson F., et al. (2005b). *Participación comunitaria y educación ambiental para la construcción de una cultura ambiental responsable*. *Avance y Perspectiva*, 24(4): 13-21.

Capítulo 5

EL CAMPO DE LA OTRA EDUCACIÓN.
LA OTRA FORMACIÓN DOCENTE FRENTE
A LAS POLÍTICAS DEL CAPITALISMO COGNITIVO

*Patricia Medina Melgarejo**

* Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 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 Cuauhtémoc Peña y Roberto Sánchez Linares (estudiante del Posgrado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, unam). También la colaboración de Hiram Jair Valtierra Aguilar y de Isabel Melgarejo.

RESUMEN

El presente capítulo busca comprender la emergencia y las genealogías de nuevas perspectivas en el contexto educativo latinoamericano, como lo son las llamadas “pedagogías decoloniales” (Walsh, 2013), las definiciones de “pedagogías insu- misas” (Medina-Melgarejo, 2015), o las que son producto de un ejercicio epistémico de larga trayectoria que realiza “cartografías de la educación popular”, en la comprensión de las “educaciones y pedagogías críticas desde el Sur” (Mejía, 2011). O bien, el reconoci- miento de propuestas alternativas frente a las transformaciones “en la cuarta revo- lución industrial desde Nuestra América” (Mejía, 2020). Estas perspectivas pedagógi- cas, junto con otras emergentes e insu- misas (Medina-Melgarejo, 2015), han permitido abrir grietas en nuestro continente, generando diálogos y prácticas de co-construc- ción. Así, en el trayecto andado de estas *otras educaciones* se configura un campo epis- témico y de intervención que posibilita el acercamiento y reconocimiento de la acción política de nuevas propuestas de formación. Al mismo tiempo, se comprende el dis- tanciamiento que sufre la escuela pública y la formación universitaria frente a dichas perspectivas, en la que una constante resulta el propio movimiento y pensamiento descolonizador. De ahí que el aporte de esta investigación esté en buscar comprender ejes genealógicos y sociales, profundizando en los horizontes de mi proyecto actual: “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 —terri- torios de esperanza—” (Medina-Melgarejo, 2019). Lo anterior me permite pensar que debemos ser capaces de continuar con la reflexión y la construcción de puentes ante este abigarrado contexto presente, con el propósito de gestar una amplia convocatoria por el derecho a la educación y disputar el terreno de la formación docente como es- pacio de construcción de la facultad de “lo público”, de lo necesariamente compartido en su atribución de lo múltiple y posible.

Palabras clave: descolonización, investigación pedagógica, movimiento pedagó- gico, teoría de la educación.

LA EMERGENCIA DEL CAMPO DE LAS OTRAS EDUCACIONES

Para comprender el contexto social y educativo contemporáneo en América Latina se requiere, como señala Restrepo (2010), “teorizar lo político y politizar lo teórico”, cuestión que implica el ejercicio de una doble acción epistémica, en momentos entrelazados y concurrentes, con el fin de ampliar las miradas y los sentidos, repensar el presente y sus desafíos en términos sociopolíticos y de horizonte, en tiempo de pasado-futuro (Koselleck, 1993). Desde esta intención comprehensiva, que define las acciones de una sociología de las emergencias (Santos, 2009), resulta necesario comprender la emergencia y las genealogías de nuevas perspectivas en el contexto educativo latinoamericano, como las denominadas “pedagogías decoloniales” (Walsh, 2013), las definiciones de “pedagogías insumisas” (Medina-Melgarejo, 2015), o las que son producto de un ejercicio epistémico de larga trayectoria que realiza “cartografías de la educación popular”, en la comprensión de las “educaciones y pedagogías críticas desde el Sur” (Mejía, 2011); o bien, el reconocimiento de propuestas alternativas frente a las transformaciones “en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América” (Mejía, 2020).

Cabe señalar que estas perspectivas pedagógicas actuantes en nuestro continente han sido experimentadas, comprendidas en diálogo y en prácticas de co-construcción, producto de diferentes proyectos de investigación que he realizado¹, los cuales, en su conjunto, me han posibilitado el acercamiento y reconocimiento de la acción política de nuevas propuestas de formación, comprendiendo el distanciamiento que sufre la escuela pública y la formación universitaria frente a estas nuevas perspectivas en las que una constante resulta el propio movimiento y pensamiento descolonizador. De ahí que el presente capítulo busca comprender sus ejes genealógicos y sociales, profundizando en los horizontes de mi proyecto actual: “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-Melgarejo, 2019).

.....
1 Este trabajo forma parte del desarrollo de los proyectos de investigación “Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores” (Medina-Melgarejo, 2014), y “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” (en proceso), UPN-México (Medina-Melgarejo, 2016a; 2019); además del proyecto “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—” (2019-2022).

En este sentido, para producir búsquedas investigativas en el terreno de las teorías del pensamiento pedagógico contemporáneo latinoamericano se requiere un ejercicio, como hemos señalado, de las epistemologías del Sur, centrando el espacio temporal de su gestación en las dos últimas décadas, por lo que es menester la problematización crítica de las distintas tradiciones educativas en el marco de las teorías pedagógicas vigentes, tal como lo representan los aportes de los educadores populares y sus transiciones a partir de las movilizaciones políticas de los pueblos originarios y afroamericanos. Estas le han dado paso a la apertura del amplio movimiento pedagógico latinoamericano denominado como “las Otras educaciones”, que a su vez configuran un campo de perspectivas que se gestan con las definiciones de una condición “otra”, de resistencia y de creación “re-existencia” (Walsh, 2009).

De este modo, otras educaciones y proyectos emergen y se entretajan con aquellos que han sido producto de la condensación de casi cincuenta años de movimientos pedagógicos en el contexto de la educación popular, los cuales representan fuertes y potenciales procesos de formación docente, de alter-nativas (en sentido descolonizador), en tanto se han articulado a otras vertientes de pensamiento social y político pedagógico, como son las teorías y pedagogías críticas. Sin embargo, a pesar de su larga trayectoria y de la expresión y presencia que han cobrado, estas vertientes críticas, actualmente, se encuentran no solo enfrentadas, sino, en muchos casos, excluidas o mediatizadas en y frente a los sistemas educativos públicos. Estas tradiciones se encuentran contrapuestas y en incomunicación, producto de las políticas educativas en todos los niveles y bajo las ideas de reformas educativas permanentes e inacabadas (González, Rivera y Guerra, 2018).

El caso de la formación docente no es la excepción en este panorama sujeto al modelo educativo y pedagógico imperante, dado que sus prácticas se sustentan en las ideas que han permeado todo discurso educativo y pedagógico público, bajo componentes discursivos tales como calidad, eficiencia, competencia, certificación y evaluación, los cuales se configuran en los ejes mencionados como reformas educativas aplazadas e “inacabadas”, en los que los procesos de formación docente son un referente central, pues impactan la incorporación y la permanencia de los maestros con perfiles de egreso de las escuelas de formación profesional impuestos y contrastantes con la realidad que enmarca el trabajo docente.

A partir del análisis de esta aguda problematización de los procesos mencionados se requiere una acción crítica y profunda, a fin de no solo comprender, sino de generar espacios de diálogo y construcción de opciones viables en y para la construcción de nuevas relaciones en los ámbitos educativo y pedagógico de la formación docente.

En el presente capítulo busco, por una parte, plantear un esbozo de ciertas líneas de genealogías sobre el movimiento político-pedagógico latinoamericano definido

como las Otras educaciones, las cuales, en sí mismas, se configuran en un campo que constituye un giro descolonizador que busca construir otros sentidos epistémicos que cuestionan las bases de la educación misma y de la formación, interrogándose permanentemente sobre qué formación para qué educación.

Rosa María Torres (1998), dos décadas atrás, ya se ocupaba de esta discusión: “¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo y para qué sociedad?”. Esto ante la alteridad radical de esa otra educación que implica no solo un espacio de resistencia, sino de construcción de “otro mundo posible” (EZLN, 1998). Por consiguiente, caben las preguntas: ¿qué formación para una otra educación?, y ¿quiénes son los sujetos emergentes? Así, es posible interrogarnos sobre los trayectos, los contornos y los espacios teórico-epistémicos que configuran la otra formación emergente como proceso central del campo de las otras educaciones, cuyos sentidos onto-epistémicos buscan pensar en otras sociedades a través de ejercicios epistémicos que interrogan las teorías vigentes sobre la formación de docentes.

■ LOS SENTIDOS DEL CAPITALISMO COGNITIVO EN LA CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL: IMPACTO EDUCATIVO, ESCOLAR Y EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES. EMERGENCIA DEL CAMPO DE LAS OTRAS EDUCACIONES

Las formas y los rostros que ha tomado el capitalismo contemporáneo entrelazan tanto las formas de explotación, el despojo y el extractivismo como la mercantilización del conocimiento. En el presente, esta forma de circulación comercial, no solo de los productos, sino de los agentes, servicios y procesos de formación y certificación del conocimiento, es lo que se define, en parte, como “capitalismo cognitivo”, al ser un conjunto de estructuras-estructurantes del proyecto social que por momentos se sustenta en las transformaciones científicas y tecnológicas de la llamada “cuarta revolución industrial”, precisamente como una nueva fase de transformación del propio capitalismo (Mejía, 2020). Como señala Zukerfeld (2006, s. f.), el concepto económico-social denominado como capitalismo cognitivo ha sido definido en los siguientes términos: “[...] la etapa del modo de producción capitalista signada por la producción de bienes de información (B)”. Este mismo autor hace énfasis en señalar: “Preferimos conservar el término capitalismo [...] por la tensión que se produce entre la ontología replicable

de la información digital (ID), que constituye el alma de los bienes de información (BI), y la voluntad capitalista de mercantilizarlos”.

De esta manera el capitalismo cognitivo, por su modo de operar, no sólo entrelaza caminos mercantiles de la certificación/evaluación en el terreno educativo, sino también en los de la equidad, ciudadanía, derechos públicos y sociales (entre ellos los educativos, de salud y trabajo), estableciendo una encrucijada, y sentidos sociales y políticos paradójales, al coexistir, ya sea sobreponiéndose, traslapándose o sustituyendo, tanto las territorialidades como las formas de control y dominio del esquema Estado-Nación, para crear las propias condiciones de la reproducción capitalista (Rodríguez y Sánchez, 2004, p. 19).

El capitalismo cognitivo ha tenido un largo proceso de gestación, ya que entre las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado se introduce todo el lenguaje vinculado al desarrollo de nuevas tecnologías, aunado al aprendizaje por competencias y sus vínculos con las ideas de calidad y eficiencia, las cuales representaban concepciones de desarrollo, progreso y modernización. Toda esta configuración discursiva que permea los planes de desarrollo de los países de América Latina, así como de las empresas privadas y transnacionales, se traslada sin mediaciones filosóficas, políticas o sociales al campo de los servicios y derechos públicos y colectivos (educación, trabajo, salud, alimentación), desplazando los sentidos de lo público, considerándolo como sinónimo de atraso y deficiente funcionamiento, de modo que se les aplica ahora los conceptos empresariales de calidad y eficiencia para la competitividad, no solo en una esfera nacional, sino global.

Por esta razón, nos vemos envueltos en una innovación abrupta, sobre todo, debido al reconocimiento ideológico del modelo de conocimiento técnico y de trabajo posindustrial, y también a un modelo educativo amparado por las diversas e inacabadas reformas estructurales y educativas de América Latina, donde el capitalismo cognitivo propone una economía basada en “[...] la difusión del saber y en la que la producción de conocimiento pasa a ser la principal apuesta de la valorización del capital. Definida por las actividades de alta intensidad de saberes, como la variable clave del crecimiento” (Traficantes de Sueños, 2004, p. 63).

Por otra parte, recientemente se han marcado elementos de reflexión muy significativos al respecto, tanto por Boaventura de Sousa Santos (2019) como por Marco Raúl Mejía (2020). Tenemos las reflexiones del “Imperio cognitivo: la afirmación de las epistemologías del Sur” (Santos, 2019), que nos llevan al camino epistémico, a la disputa por el cambio y el arraigo de las epistemologías desde nuestro Sur. Mejía, por su parte, delimita elocuentemente el espacio contemporáneo de nuestro continente para percibir y plantear sugestivas inflexiones en el contexto de la teoría pedagógica

contemporánea, la cual expresa en su libro *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América* (Mejía, 2020).

Lo anterior resulta determinante en el plano de la configuración de nuestro trabajo, dado que los campos educativos y pedagógicos se ven alterados desde la década de los noventa por un sinnúmero de transformaciones en los espacios de formación y en el ámbito de ingreso y permanencia, en términos laborales, de los docentes.

De ahí que los cambios paradigmáticos en la formación docente, sobre todo en educación pública, formen parte de una estrategia más amplia del propio capitalismo cognitivo, el cual convive articulándose al contexto de las contiendas globales por el conocimiento, como una de las aristas de las diferentes caras del despojo, cuyo rostro visible es el desarrollo de complejos y costosos dispositivos computacionales, y todas las derivaciones de las tecnologías de la informática. Como parte de los circuitos financieros también se encuentra una idea que ha permeado los proyectos y programas educativos, pedagógicos y de formación docente: la innovación.

Cabe reafirmar, como ya lo hemos señalado, junto con Mejía (2005), que se ha producido una des/pedagogización de nuestro trabajo y de los procesos de formación, en particular, han sido trastocados y deconstruidos los campos de la docencia y la pedagogía.

Las políticas globales —capitalismo cognitivo— frente al movimiento pedagógico de las educaciones otras (una dicotomía como primer momento analítico)

Si examinamos que toda acción formativa es intencional e implica las dimensiones pedagógicas en el horizonte que involucra, encontramos que junto con el proyecto social educativo que se establece en un momento histórico social con carácter hegemónico, a partir del cual opera y al que hace referencia, existen de forma simultánea otros proyectos sociales con fuertes resonancias educativas y pedagógicas en disputa por la educación y la formación. En nuestro continente, estas reflexiones conllevan a reconocer los espacios de lucha por la educación pública, por tanto, se requiere de la comprensión histórico-política de las educaciones, las pedagogías y los procesos formativos en plural.

En este contexto, solo como momento y recurso de comprensión analítica, señalaremos de forma dicotómica y binaria las pautas actuales que rigen los preceptos de las políticas educativas en nuestro continente, debido a que, como parte de las rupturas que permiten las inflexiones descolonizadoras, ha surgido la crítica a las dicotomías y al pensamiento binario, pues de sus lógicas se escinden las complejidades, las sobreposiciones y los entramados de sentidos que pueden configurar nuevas formas de pensamiento.

A pesar del reconocimiento de la crítica de la forma de pensamiento dicotómica, asumimos la necesidad comprensiva; por consiguiente, polarizando el análisis, se encuentran, por una parte, aquellas políticas centradas en la idea de “un mundo globalizado” (Rizvi y Lingard, 2013), las cuales circulan mediante las normas de la certificación y de las competencias, que se traducen en políticas de evaluación hacia todo el quehacer educativo: certificación de conocimientos y evaluaciones curriculares, “logros educativos”, las cuales involucran a los propios sujetos (docentes y alumnos). A través de esta *ruta* se fijan estándares homogéneos que convocan a modelos identitarios pautados desde la uniformidad.

A esta lógica mercantil de producción de conocimientos y de la certificación educativa que conlleva, se suma la racionalidad de la “calidad y eficacia”, la cual establece fuertes vínculos con los sentidos de los proyectos sociales y políticos articulados a las formas de producción capitalista global. Proceso, acción y dispositivo denominado, como ya se dijo, capitalismo cognitivo (Rodríguez y Sánchez, 2004). Estas políticas han gestado una transformación radical no solo de los modelos educativos propugnados por las supuestas reformas estructurales para América Latina (González *et al.*, 2019), sino también en la irrupción de un paradigma de conocimiento técnico y de trabajo posindustrial. Por otra parte, se encuentra la emergencia de nuevas propuestas educativas, producto de los movimientos sociales pedagógicos, bien sea desde espacios sindicales o docentes, o bien desde múltiples organizaciones indígenas, campesinas, migrantes, urbanas y populares que buscan generar “otras educaciones” a partir de la creación de nuevos proyectos sociales en una re/actuación de sí mismos. En el siguiente apartado profundizamos un poco más en torno a la definición de capitalismo cognitivo y sus consecuencias educativas, por las que, lamentablemente, se profundizan las escisiones sociales, polarizando en una dicotomía político pedagógica el contexto contemporáneo en Latinoamérica, en donde el papel de la formación docente resulta fundamental.

Despedagogización de la formación, del trabajo docente y de la educación popular en los sistemas de educativos públicos

Podemos entender mejor los aportes hechos en los recorridos, en los caminos y en los cruces de la educación pública de nuestros territorios al examinar la complejidad del trabajo político pedagógico contemporáneo. Estos aportes median en las distintas maneras de comprender los puntos nodales de la articulación discursiva de los significantes (Buenfil, 2010), hechos que originan trabajos diferenciados de lo político-pedagógico.

En este apartado ubicaremos dos nodos relevantes en la argumentación crítica de nuestro análisis. El primero, las miradas del sistema educativo público, inmerso y como punto de apoyo para el impulso de las políticas del capitalismo actual en su dimensión global, mercantil, de desarrollo tecnológico y de dominio extractivista, de despojo cognitivo. El segundo se refiere a las consecuencias de carácter pedagógico que han propiciado distintas respuestas a través de movimientos pedagógicos de organizaciones sociales y docentes.

Es un hecho que la educación pública, no sólo en México, sino en los demás países de la región latinoamericana, se ha visto inmersa en un cambio de institucionalización discursiva por parte de las secretarías (ministerios) de educación, lo que gesta discursividades que definen la educación popular como estrategia pedagógica para el servicio educativo inscrito en la denominación de “educación no formal”; es decir, la educación popular se subsume a los esquemas de carácter compensatorio para individuos aparentemente “analfabetas”, para la educación de adultos², mujeres, la educación rural y los programas de participación social tanto en las urbes como en la población indígena y migrante. Esto ha provocado que los sistemas educativos de nuestros territorios estén pedagógicamente divididos en dos caminos.

Por un lado, el espacio de la mal definida “educación regular-escolarizada, graduada por años y niveles educativos”, en la que se aplican las reformas educativas y los modelos de eficiencia, calidad y certificación asociados al capitalismo cognitivo; esta situación ha impactado en las condiciones de formación, acceso y permanencia de los docentes, así como en la transformación de los currículos escolares y sus formas

.....
2 Para la discusión en torno a la educación de adultos y la formación de los agentes educativos que desarrollan la función docente, resulta interesante revisar la investigación de Larentes-Da-Silva (2018).

de trabajo escolar y de certificación. Es ahí que se han practicado ciertas habilidades sistemáticas en los últimos treinta años, como ya lo señalamos en el apartado anterior. Esto ha producido, como lo refiere Marco Raúl Mejía (2005, p. 14), “[...] la des/pedagogización de la formación docente”. Así, nos examina hacia este *minimalismo pedagógico*, lo que transforma la experiencia docente en “[...] una línea de exigencias en la que se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios de los que se pueda apropiarse cualquier profesional con título universitario en un período de prueba [...] para poder ser nombrado ‘maestro en propiedad’” (Mejía, 2005, p. 14).

Por otra parte, bajo los estándares actuales, similar a la situación colombiana que usa como referencia Mejía (2005), con las ideas de calidad y eficacia, la formación de docentes desde los horizontes pedagógicos de una educación popular jamás sería factible ni aprobada. Por tanto, se han acrecentado las luchas docentes, las organizaciones de profesores y el trayecto de prácticas organizativas y formativas que les permita, como ellas y ellos señalan, la necesidad de apropiarse de su materia de trabajo a través de proponer nuevas formas de aprendizaje escolar, programas, prácticas educativas y escolares comunitarias, así como un conjunto de aportes en el sentido político-pedagógico a partir de debatir y disputar los procesos formativos docentes. Además, los requerimientos laborales para su ingreso y permanencia como docente, todas medidas de las “reformas educativas”, se convierten en procesos de lucha magisterial por las condiciones de trabajo y su resultante salarial. En este sentido se produce tanto la gestación de nuevos movimientos sociales pedagógicos desde los docentes como la apropiación de las memorias sociales de la educación popular en América Latina y sus definiciones epistémico-políticas.

Mientras que, como ya señalamos, el sistema educativo público nacional funciona a través de las reglas de los organismos internacionales y las lógicas de calidad y eficiencia, al mismo tiempo las tradiciones críticas pueden ser retomadas y mediatizadas en el terreno de la supuesta “educación no formal” (como es definida por el propio sistema educativo), en el que se adscriben sus propósitos de las políticas educativas dedicadas a “combatir el rezago educativo y el analfabetismo”, a fin de mejorar los indicadores de calidad y eficiencia del sistema. Esto hace que los actores sociales docentes, que tienen la tarea de sostener estas políticas compensatorias a través de la práctica pedagógica de estos programas, se vean afectados directamente tanto en el reconocimiento social de su trabajo pedagógico como de su formación como docentes.

De ahí que la educación popular y sus aportaciones al campo de la teoría pedagógica contemporánea latinoamericana sea circunscrita y subalternizada por la institucionalización de la que ha sido objeto en el interior del sistema de educación pública, lo que produce mayores divisiones y taxonomías sobre sus prácticas y sus aportes en términos de modelos educativos en los que las figuras docentes y su formación se han

visto deterioradas y cuestionadas por los propios pueblos originarios, las organizaciones indígenas, campesinas y migrantes. Mientras tanto, de manera simultánea, estos proyectos educativos subalternizados se aplican a los mismos sujetos subalternizados del sistema escolar que son explotados y excluidos por el paradigma económico capitalista global. De esta forma, estos pueblos y poblaciones en muchos casos se han organizado para crear proyectos propios, entre ellos el de “otras educaciones”; tal como señala Zibechi (2008), estas sociedades en movimiento construyen movimientos sociales.

Modelos de formación docente reconocidos y promovidos por la Unesco

Aproximaciones al pensamiento crítico de Paulo Freire
como sustento del campo pedagógico de las Otras Educaciones
(dicotomía como segundo momento analítico)

Como consecuencia del contexto esbozado, tenemos una avasalladora uniformidad en las políticas de globalización en todos los ámbitos de acción de los Estados-nación, de manera que la educación y la formación de sus docentes se ven afectadas y trastocadas por proyectos y modelos educativos, lo que gesta nuevos pactos sociales en los que sus principales interlocutores y constructores cotidianos, las y los docentes y las comunidades, no solo escolares, sino político-sociales, se encuentran cada vez más ausentes, al ser objeto de las políticas escolares, económicas y culturales contraproducentes.

Cabe señalar en este punto que es necesario reconocer el ejercicio de algunos organismos internacionales como la Unesco, el cual busca sistematizar diferentes experiencias y gestar políticas basadas en los derechos humanos y de la infancia. También encontramos sus aportes al registrar experiencias en el ámbito de la formación docente. Para continuar, en este apartado expondremos algunas propuestas registradas y mencionaremos ciertos aportes del campo de la teoría pedagógica latinoamericana, entre estos las construcciones de una teoría crítica en torno a Paulo Freire, en cuanto bases y sentidos epistémicos que han orientado la emergencia del movimiento pedagógico que configura el campo de la “otras educaciones”.

Agencias internacionales

A partir de los aportes en investigación de la Unesco (2006), es posible recuperar aspectos de siete modelos de formación docente de América Latina y Europa, seleccionados por las ideas de mejora de los procesos. En esta ocasión solo presentamos un breve recuento de ellos, considerando las cuatro experiencias referidas a Latinoamérica que corresponden a Argentina, Brasil, Chile y Colombia (nos detendremos un poco más en esta última experiencia); las otras tres experiencias reportadas, Alemania, Holanda y España, dada la brevedad del espacio, solo serán mencionadas.

Iniciemos con Argentina, en particular la experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Unesco, 2006, p. 57). Este es un modelo multidisciplinar cuyo propósito es incidir en los procesos de transformación social a través de la formación docente, al implementar la adquisición de conocimientos socialmente significativos. Comprende la importancia de la acción docente en la socialización temprana y en la adolescencia, los contenidos de conocimiento, sus formas de transmisión y de apropiación, así como las relaciones sociales educativas (institucionales y áulicas) implicadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para el caso de Brasil se reporta la experiencia de “la formación de profesores en Minas Gerais” (Unesco, 2006, p. 127), la cual promueve cambios institucionales para la formación continua mediante la oferta de la Licenciatura con Formación Pedagógica, a fin de responder a los desafíos del mundo contemporáneo con una sólida formación inicial, una formación continua asegurada, la valoración salarial de la profesión y una evaluación de desempeño que subsane los problemas existentes, premie el mérito y pueda presentarse como una digna función de Estado.

Por su parte, el Programa de Formación Docente enseñanza Básica de la Universidad Arcis en Talagante, Chile (Unesco, 2006, p. 201), centra su propuesta en el arte y las humanidades, expresadas tanto en el currículo como en los productos que resultan de los ejercicios académicos; por ejemplo, la producción editorial a cargo de los propios estudiantes encaminada hacia una sistematización de sus experiencias.

En cuanto a la Licenciatura en Educación para la Infancia, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (Unesco, 2006, p. 245), resulta un aporte singular a la práctica de formación de los maestros. Este programa especializa a los docentes para que puedan trabajar con los infantes de manera integral, considerando el desarrollo infantil y su vínculo con los aprendizajes. El propósito general del proyecto consiste en:

[...] formar maestros para la educación inicial de niños menores de ocho años, maestros con sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente en general y los procesos pedagógicos en particular, constructores

permanentes de propuestas pedagógicas, políticas, sociales y culturales en favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidad educativa del país. (Unesco, 2006, p. 272)

En especial, consideramos que los aportes de la Universidad Pedagógica de Colombia deben ser reconocidos por su capacidad potenciadora y de transformación en la formación de docentes de Latinoamérica.

Si bien incluimos los otros tres modelos que incluye la revisión de la Unesco (2006), corresponden a experiencias en el continente europeo. Damos inicio a esta descripción con el Modelo de Formación de Docentes Inicial de la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania (Unesco, 2006, p. 287), por el cual se propone un nuevo concepto de didáctica multidisciplinar para la diversidad y la interculturalidad, en el que la formación de los profesionales de la educación ya no puede basarse en la transferencia de conocimientos de forma etnocéntrica, ni en el postulado científico solo, sino que también debe apoyarse en la búsqueda y el fortalecimiento de la creatividad en cada alumno para investigar y encontrar soluciones a preguntas pertinentes.

El segundo modelo es el de Formación de Maestros de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid, España (Unesco, 2006, p. 361), basado en un modelo equilibrado, al reconocer la importancia de la formación de los docentes como un factor de calidad del sistema educativo, al no ser posible una buena enseñanza con un mal profesor. Finalmente, el modelo de la Universidad Profesional y de Innovación en la formación inicial de docentes en Holanda (Unesco, 2006, p. 427) hace una propuesta flexible para el desarrollo de competencias en un contexto real: es un centro para formar profesores como formadores o consultores del futuro, cuyo sustento es la necesidad de adquirir las herramientas y conocimientos profesionales para la docencia.

En este breve recorrido y acercamiento a distintos modelos de formación docente reconocidos y promovidos por la Unesco encontramos que existen aportes notables al tema. De esta manera, a partir de la necesidad de complejizar y comprometernos con la comprensión de ciertas bases epistémicas del pensamiento crítico, resultan algunas premisas y su reflexión analítica. En primer lugar, tenemos que los modelos descritos en este apartado corresponden al desarrollo de ideas ya propuestas años atrás por las propias pedagogías populares, derivadas del pensamiento de Paulo Freire y de otros autores establecidos en los márgenes de la comprensión social, histórica y política de la educación y la pedagogía definidas como críticas. De este modo, a pesar de no ser reconocidos explícitamente, los aportes metodológicos de la pedagogía crítica de Freire siguen latentes en modelos educativos nacionales e internacionales.

En resumen, estos modelos, en su conjunto (excepto el de la UPN-Colombia), establecen núcleos de intervención en y para la formación docente a partir de la idea de innovación y mejora de la práctica educativa, sin una definición más profunda de las bases ético-políticas del quehacer pedagógico, un proceso que profundizaremos, ya que las “otras educaciones y las otras pedagogías para otra formación docente” interrogan, cuestionando de manera situada los sentidos y fines educativos, así como construyen alternativas onto-epistémicas para la posible transformación no solo pedagógica, sino político-social; de ahí que se articulan como un campo de conocimientos y prácticas.

Freire y la formación de docente. Tradiciones del pensamiento crítico que nutre en el presente a la Otra Educación como movimiento pedagógico

Con esta comprensión, estamos ahora en condiciones de presentar un esbozo de algunos ejes filosófico-políticos y de las propuestas a nivel teórico pedagógico que dan paso a la generación del espectro de propuestas a partir de las cuales se expresan las distintas pedagogías que configuran este movimiento social, educativo y pedagógico del campo de las Otras Educaciones, las otras pedagogías. Es así que la memoria político social de la obra de Freire continúa impactando el pensamiento latinoamericano y nutre la teoría pedagogía contemporánea como espacio de construcción epistémica y filosófica-política.

Como muestra de la vigencia del pensamiento de Freire, encontramos el libro *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (Páez, Rondón y Trejo, 2018), en el cual se desarrollan procesos de reflexión crítica en torno a las condiciones de la formación docente en el contexto contemporáneo. En su conjunto, presenta una revisión actual de la obra del educador. En particular, dos capítulos señalan los referentes para comprender la acción transformadora del pensamiento de Freire (Gil y Cortez, 2018). Se analiza que el docente, como formador, requiere de principios de “autenticidad”, reafirmando las concepciones bancarias vigentes en las escenas educativas y escolares, que a su vez forman sujetos en condiciones de dominación. Por tanto, se problematiza a la autonomía pedagógica y los sentidos de liberación, señalando la necesidad de una formación docente problematizadora, a fin de generar fisuras en los esquemas verticales de dicha educación, superando la contradicción entre el formador y los formados, el educador y los educandos.

También encontramos el problema ya señalado de la subalternización y despedagogización de la educación popular, dado que producir esta perspectiva epistémica

y política se convierte en un reto para “una formación docente desde el pensamiento crítico en la educación superior” (Ortiz, 2018). Por lo anterior, las características esenciales para la formación de docentes desde la perspectiva crítica se encuentran relacionadas con los sesgos y las limitaciones de la capacidad de generar y abordar los problemas sociales, políticos y de las experiencias del sistema-mundo, para que desde una perspectiva crítica se desarrolle la capacidad de argumentar, de reflexión crítica dirigida a construir opciones de autodefinición y reactuación política de los propios sujetos: “Todo en el marco de la interacción educando-educadores, en una relación dialógica que se teje desde un lenguaje común que, bajo el principio de la praxis, hace una evaluación permanente de la práctica” (Ortiz, 2018, p. 173).

Al enfocarnos en los aportes y la vigencia del pensamiento crítico de Freire, en el campo del desarrollo de la formación docente encontramos debates y reflexiones sobre las problemáticas que enfrentan los educadores en su formación inicial, en la incorporación al servicio docente y en el ejercicio de su profesión. Como parte de las tradiciones que nutren los movimientos pedagógicos contemporáneos en Latinoamérica, están vigentes las ideas y sustentos teórico-filosóficos en la acción pedagógica de este intelectual. Es en este sentido que la formación de los docentes resulta un campo de problematización permanente para los horizontes y sentidos de la educación, de ahí que se constituya en un reposicionamiento permanente de las pedagogías populares, críticas, interculturales —no funcionalistas—, así como en el conjunto del pensamiento descolonizador que nutre a las Otras Educaciones en el presente.

■ TERRENOS DE EMERGENCIA DE LAS OTRAS EDUCACIONES COMO CAMPO. CRUCES Y NODOS ENTRE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS E INTERCULTURALES Y LA EDUCACIÓN POPULAR

En nuestros territorios latinoamericanos tenemos genealogías diversas en sus sentidos políticos, por lo cual se han producido y ejercido diferentes procesos teóricos, lo que da como resultado una productiva pluralidad de conceptos, ideas y prácticas en el plano educativo y de la formación. Podemos observar el recorrido en los cambios y transiciones políticas que se han llevado a cabo en nuestro continente. De

esta manera, a más de cinco décadas, la educación popular ha tenido una presencia relevante (Rodrigues-Brandão, 2015). No intentamos fijar un supuesto “origen”, sino comprender la vigencia y las transformaciones que ha tenido esta importante corriente de pensamiento pedagógico latinoamericano, a partir de las evidencias, de sus demandas y los sucesos sociohistóricos en movimiento, lo que produce emergencias político-pedagógicas que las configuran a partir de sus problemáticas, en cuanto a las desigualdades sociales en Latinoamérica, con una larga trayectoria colonial y de explotación, las cuales lamentablemente persisten en la actualidad y que Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 39) define como “líneas abismales”: “[...] el pensamiento moderno occidental avanza operando sobre líneas abismales que dividen lo humano de lo subhumano, de tal modo que los principios humanos no quedan comprometidos por prácticas inhumanas”.

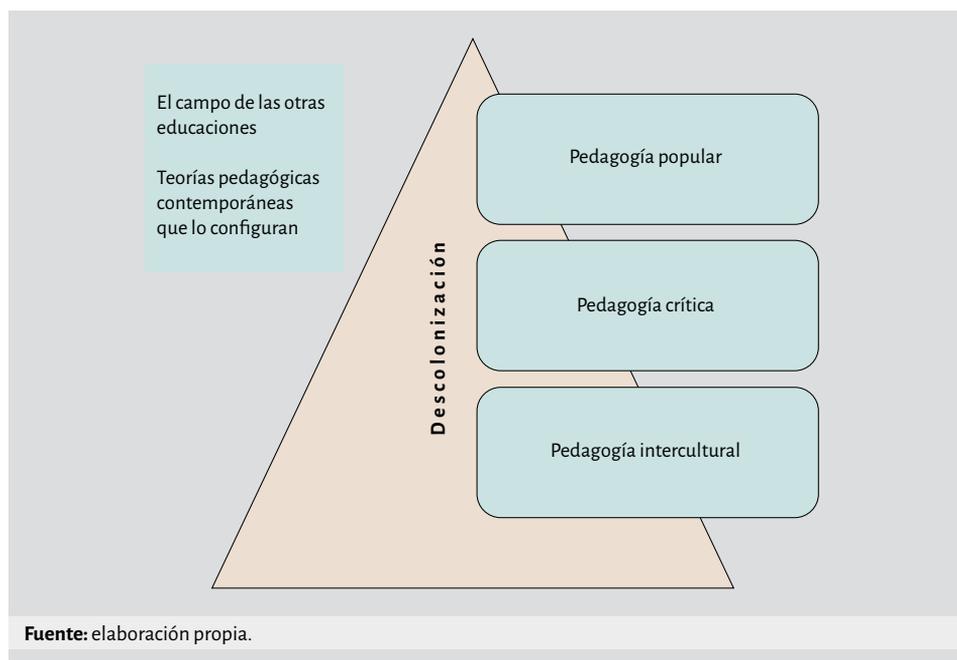
El compromiso por lo humano nos define en términos de horizontes de pensamiento pedagógico, centrados en los sentidos epistémicos, éticos y filosófico-políticos. Por esta razón requerimos del análisis de la historicidad situada a partir de los propios acontecimientos y de los procesos en sus paradojas, contradicciones y desigualdades, situadas. En este sentido, un referente común de las demandas sociales traducidas en su carácter pedagógico, las cuales han gestado movimientos educativos, resulta ser su inscripción al reconocimiento de los actos de la injusticia. A raíz de esto, pedagogía y sociedad se reúnen en los reclamos de resistencia y emancipación, “en actos de injusticia y de conflicto entre el dominio y la sumisión, o bien, en actos insumisos de resistencia y emancipación frente a la injusticia” (Medina-Megarejo, 2016b). Argumentos basados en el imperioso vínculo entre pedagogía, filosofía política e historicidad, en el campo de las epistemologías ético-políticas, referidas a la construcción del campo de “otras opciones de formación”, a partir de otras bases onto-epistémicas, es decir, de conocimientos y prácticas inscritas en otros modos de conocimiento y subalternizados por la mirada colonial; de ahí que constituya un campo descolonizador.

Las encrucijadas y los caminos que se experimentan dentro de los planos de las pedagogías críticas y de las educaciones populares en América Latina (Mejía, 2011) se articulan y se sobreponen desde finales de la década de los ochenta y principios de la de los noventa; aunado a este escenario se formulan y desarrollan las políticas de educación intercultural (PEI).

En este orden, se establecen nodos y articulaciones entre la educación popular (década de los sesenta), la educación y la pedagogía críticas (décadas de los ochenta y los noventa), y la educación intercultural con sus distintas variantes (década de los noventa al 2010).

Las pedagogías interculturales han sido criticadas, con consecuencias en los territorios de la educación indígena debido a los programas interculturales. A partir de esto

FIGURA 1.
El campo complejo de la Otra Educación, de las otras pedagogías.



se han formulado ideas pedagógicas con repercusiones en los espacios de la investigación educativa (Medina-Melgarejo, 2016a). La mayor dificultad que se muestra es en una rama significativa de las PEI, por lo que las conclusiones y los trabajos son conceptos que alojan aparentes referentes sociales en términos de convivencia, en los cuales se invisibilizan las políticas de los organismos financieros internacionales, generando un epistemicidio de los conocimientos y demandas indígenas y afroamericanas, mientras se asevera que se trata de un problema de “dificultades para la comunicación cultural”. Por esta razón, los reclamos históricos de pueblos y organizaciones sociales en el continente involucran un gran cambio en las relaciones de los planes políticos de los países.

Tal como lo señala Segato (2007, p. 37), se requieren distinciones analíticas e histórico políticas para comprender el movimiento y tránsito de las “identidades políticas y de las alteridades históricas”, a partir de “una crítica a las certezas del pluralismo global”; estas disputas y reclamos son históricos, ya sea por los espacios, los conocimientos o las lenguas que conciernen.

Esta correlación entre la educación pública y las pedagogías críticas ocurre con las políticas interculturales en educación de las últimas tres décadas. Estos caminos de la educación pública se han cruzado entre sí en distintos métodos contextuales durante los últimos treinta años, reconociendo la dificultad de los trabajos político-pedagó-

gicos contemporáneos y diferenciando los métodos de coyuntura discursiva de significantes que se constituyen en puntos nodales de articulación (Buenfil, 2010), y que producen trabajos en los planos político-pedagógico igualmente desiguales, pero que se encuentran en distintas cadenas de trascendencia.

Los movimientos sociales en Latinoamérica han configurado un camino importante en las dos últimas décadas, lo que ha producido diversas insumisiones pedagógicas y políticas que se han traducido en intensos y creativos movimientos sociales pedagógicos, sustento de las Otras Educaciones, los cuales intentaremos comprender en sus dimensiones epistémico-políticas, en la definición de los ámbitos de una condición de “no ser” (Fanon, 2009), en su capacidad no solo de resistencia, sino de re-existencia, a partir del impulso de un pensamiento descolonizador.

MOVIMIENTOS SOCIALES PEDAGÓGICOS QUE CONFIGURAN AL CAMPO DE LAS OTRAS EDUCACIONES Y DE LA OTRA FORMACIÓN EN LA ÚLTIMA DÉCADA

En el contexto contemporáneo en América Latina se acrecientan las críticas sociales, por lo que emergen las voces, las prácticas, las formaciones pedagógicas y docentes que representan las memorias de las pedagogías populares, críticas y descolonizadoras, de manera que constituyen un horizonte de conocimientos, prácticas, demandas y acciones que podemos denominar como “las pedagogías del Sur” (Mejía, 2020), las cuales configuran el campo de las Otras Educaciones. Voces que buscan, a partir de otras epistemologías, apropiarse y gestar otras formaciones docentes, con un sentido de irrupción, buscando incidir en los discursos homogeneizadores de la educación pública.

En la última década, la Otra Educación resulta el marco que enuncia, contiene y da sentido a la otra formación docente, como producto de una larga trayectoria de más de cinco décadas; es el proceso de condensación tanto de la producción de conocimiento en el campo educativo y pedagógico en América Latina como de la confluencia de diversas tradiciones educativas y pedagógicas articuladas a los movimientos sociales contemporáneos y sus proyectos de formación contrahegemónicos (Zibechi, 2008).

El campo de las Otras Educaciones señala la necesidad de comprender y connotar “[...] procesos agenciados por comunidades y grupos sociales que han buscado

transformar sus problemáticas sociales, étnicas y culturales, a través de proyectos educativos alternativos [...] diferenciadas de aquellas hegemónicas, como la escuela oficial” (Castillo, 2008, p. 10).

El gran aporte del movimiento pedagógico a la educación colombiana es que construyó unos sujetos sociales educativos que cumplieron una triple función: construir una movilización intelectual en la que la pedagogía fue sacada de los escenarios académicos para ubicarse en la vida de los maestros y en los procesos de organización que en estos se daban, en un doble ejercicio de pensamiento y acción que convirtió toda la práctica social y pedagógica trabajada mediante procesos de sistematización; la práctica fue convertida en saber y experiencia, y estos como saber de resistencias y alternativas en un ejercicio político intelectual y, en algunos sectores, en una forma de construir contrahegemonía cultural (Mejía, 2005, p. 8).

Reconociendo la necesidad para América Latina de la construcción y el desarrollo de una pedagogía sentipensante, parafraseando a Fals-Borda (2009), es indispensable comprender las ideas y prácticas que se gestan a partir de los movimientos pedagógicos, los cuales, con base en su fuerza política y social, generan pedagogías capaces de abrir nuevas fisuras para que emerjan otras formaciones que se sustentan en las luchas sociales y educativas, comandadas tanto por los maestros y maestras como por las comunidades escolares y sociales conocedoras de las realidades educativas de los suelos que pisan. Así, convierten sus pensamientos en acciones de un bienestar educativo para todos y cada uno de los agentes involucrados, lo que ha conducido a una “inteligencia de la esperanza”, pues son productores de otras educaciones, de otras pedagogías y, por consiguiente, de otras concepciones de la formación docente. Lo anterior constituye un campo que disputa las políticas de control y dominio global sustentadas en el capitalismo financiero y cognitivo. Analicemos en el siguiente apartado las ideas-semillas de la voluntad política del campo de las Otras Educaciones como perspectiva descolonizadora.

El movimiento filosófico político del reconocimiento de ser otro: signo y enclave del campo de las Otras Educaciones como movimiento pedagógico

En las dos últimas décadas, los movimientos sociales convocan y emplazan a la construcción de nuevas formas para la inflexión crítica del pensamiento y sus

condiciones de producción, reconociendo las improntas coloniales en los escenarios contemporáneos de nuestros países. Estos hechos no son aislados. Una coyuntura relevante fue el Foro Social Mundial de 1999, en Porto Alegre, Brasil, cuyo lema era: “Otro mundo es posible”³. Como parte de las posturas emergentes de estos colectivos académicos, Arturo Escobar (2003), de manera significativa hace referencia a la idea de la condición de crear una figura de contraparte, de lucha especular, pero que traza y construye formas alternas de pensamiento que generen “la posibilidad misma de hablar sobre ‘mundos y conocimientos *de otro modo*” (Escobar, 2003, p. 51). En este sentido, se declara una ruptura y una apertura epistémica como formas y paradigmas diferentes que compromete al pensamiento mismo.

Las definiciones históricas y políticas de “Somos ‘otros’ y ‘diferentes’” refiere a las configuraciones de otredad/alteridad, definiciones que establecen referentes de subjetivación política frente a la experiencia de injusticia, exclusión y resistencia, tal como señala Villoro (2007):

[...] un dolor causado por el otro. Sólo cuando tenemos la vivencia de que el daño sufrido en nuestra relación con los otros no tiene justificación, tenemos una percepción clara de la injusticia (p. 16). [...] en cada caso, la comprobación de una injusticia conduce a la proyección intelectual de un orden social más justo. (p. 37)

Es el reconocimiento de los actos de injusticia, transformados en resistencias y prácticas creadoras de otras maneras de justicia (Villoro, 2009), lo que implica los sentidos de emancipación social y política, en los que uno de los significantes comunes se expresa a través de las ideas de “otra educación para otro mundo es posible”.

El campo onto-epistémico que genera el movimiento pedagógico de las Otras Educaciones se expresa de forma manifiesta ante la urgencia social, política e histórica de no solo comprender, sino actuar sobre los procesos de colonialismo interno (González-Casanova, 2006), reconociéndose como una condición epistémico-histórica de larga trayectoria cuyas consecuencias producen la racialización de sujetos y conocimientos. En tanto que la otra formación/la otra educación, como una condensación de movimientos sociales descolonizadores busca comprender para transformar las condiciones epistémico-políticas vigentes, por lo que gesta en países como Ecuador, Perú,

.....
 3 El encuentro con distintas organizaciones y movimientos sociales gestó la idea de proyectos epistémicos que dialogan, como lo significan Boaventura de Sousa Santos (“Epistemologías del Sur”) y el grupo académico Estudios de la Modernidad/Colonialidad en América Latina: Quijano, Mignolo, Walsh, Restrepo, Gomez-Castro, Arturo Escobar, Enrique Dussel (Medina-Melgarejo y Baronnet, 2013).

Colombia, Bolivia y Argentina una serie de movimientos sociales pedagógicos, en busca de sistematizar ciertas propuestas pedagógicas para un análisis político de sus bases históricas y epistémicas, contribuyendo en la acción de los procesos de formación de docentes.

Reconocimiento de “lo otro y de los otros”. Notas de su emergencia política en los territorios de movilización social en resonancia con México

Tanto la emergencia de la participación de organizaciones sociales —las amerindias y afroamericanas— como los movimientos magisteriales que se articulan a fuertes movimientos sociales ampliados de base social indígena y popular, proceso que se expresa en México a través de distintas movilizaciones, como son los casos de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), presentan demandas que responden a temporalidades múltiples y a contornos de los territorios de las memorias en cuanto espacios colectivos de alquimias entre silencios, palabras e inéditas formas de recordar que se condensan en el movimiento que transita y “[...] remite 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 políticos” (Cerde, 2012, p. 157). Así, “la memoria de lo que no se cumplió” constituye la prefiguración de una condición contemporánea que señala horizontes de posibilidad.

Este enunciado de “lo otro”, la “otra” vía y camino, en México, y sus resonancias en América Latina, se encuentra en el movimiento social y la organización política del EZLN, lo cual ha resultado fundamental para la idea de “otra” forma distinta de vida. A partir del análisis del concepto de “otro”, “otra” en diferentes comunicados, transcribimos los enunciados de dos de ellos: “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 amanescan todos [1/01/96] (Ceceña. Ornelas y Ornelas, 2002). En otro comunicado, a tres años de distancia del anterior, se lee:

Si vemos el común de todos y todas, veremos que no tienen nada en común, que todos y todas son «diferentes», son «otros». Y esto es precisamente lo que tenemos en común, que somos «otros» y «diferentes». No sólo eso, también tenemos en común que luchamos por seguir siendo «otros» y «diferentes» y por eso resistimos [26/10/99]. (Ceceña, *et al.*, 2002)

En la siguiente década, entre el 2005 y el 2006, en una coyuntura electoral en México, se convocó a diversos sectores sociales a una amplia movilización bajo la idea de “La Otra campaña” (Alonso, 2006). Para el 2008, se convoca a una movilización definida como: “Festival Mundial de la Digna Rabia”, en la que se emite la idea central: “Otros somos, otras, lo otro. Si el mundo no tiene lugar para nosotr@s, entonces otro mundo hay que hacer” (EZLN, 2008)⁴.

Cabe señalar que en Latinoamérica han cobrado distintos rostros y relaciones los proyectos educativos y los complejos vínculos entre movimientos y sus relaciones con o a partir de la educación (Zibechi, 2008). En este sentido, “[...] es importante distinguir de los distintos proyectos de educación alternativa que a veces emergen de los propios movimientos sociales y en otras circunstancias las acciones colectivas organizadas en torno a los proyectos educativos tienden a articularse a movimientos” (Olivier, 2016, p. 34).

CONCLUSIONES Y APERTURAS. EL CAMPO DE LAS OTRAS EDUCACIONES: PERFILES, EJES Y TENSIONES EN LA DISCUSIÓN. POLITIZANDO A LA TEORÍA Y LA FORMACIÓN

Las Otras Educaciones como campo de emergencia de las pedagogías surgidas de los movimientos sociales (indígenas y afroamericanos, campesinos, urbanos, magisteriales, laborales), se configuran a través de la trama compleja de las demandas y acciones de las educaciones populares en Latinoamérica y sus imbricaciones con las pedagogías críticas y las interculturales de carácter descolonizador. De este modo, en la necesidad de la comprensión de estos trayectos históricos y la emergencia de contextos y relaciones que las producen como horizonte y posibilidad, comparten la crítica y reflexividad política sobre las formas de reproducción de prácticas y relaciones coloniales, y a su vez establecen núcleos problematizadores en el terreno de la formación pedagógica requerida para gestar un pensamiento descolonizador a través del ejercicio de distintas propuestas (Medina-Melgarejo y Baronnet, 2013).

.....
4 En México, sobre el EZLN, véanse Baronnet, Mora y Stahler (2011), y Mercedes Ruiz (2010): “Otra educación”, *reconociendo otras educaciones a partir de organizaciones sociales*.

Si bien se tejen *alternativas situadas*, es importante reconocer su imbricación en una trama de educaciones populares, pedagogías críticas e interculturales, articuladas en las complejidades de las propuestas pedagógicas de formación de los propios movimientos sociales contemporáneos. Esto en la medida en que se desarrollan cauces y causas por la transformación de las situaciones de injusticia a partir de los rostros, de las alteridades históricas, en un ejercicio de la construcción de “otro” horizonte de polifonías y memorias, definido como el campo de las Otras Educaciones, que generan propuestas de otra formación docente al compartir diferentes elementos que caracterizan su perfil epistémico y gestan la potencialidad de comprensión de sociedad, conocimiento y acción política. Lo anterior, dados los puntos que se enlista a continuación.

- Reconocen las necesidades de *emancipación y conflicto cognitivo*, en su dimensión política e histórica, inscritas en las demandas de los movimientos sociales, lo que genera y produce pedagógicamente aperturas descolonizadoras (Santos, 2010; 2009).
- Gestan y producen nuevas necesidades al “visibilizar” los procesos pedagógicos y oponerse a las “despedagogizaciones”, proponiendo acciones “geopedagógicas”, situadas y en lucha por reconquistar los espacios sociales locales.
- Reflexionan sobre las relaciones coloniales entre cultura y poder, repensando los territorios educativos y escolares como espacios de disputa y de significación del mundo, por lo que esta apuesta de “otros mundos posibles” implica la capacidad de crear la objetivación material de otras relaciones sociales a partir de nuevas espacialidades, reconociendo la imbricación con las formas de crear subjetividades y corporalidades con base en otras formas epistémicas (pluralismos epistémicos).

Como horizonte pedagógico heterogéneo que problematiza las prácticas y los espacios, después de este esbozo y del trazo de un perfil inicial del “campo de las Otras Educaciones”, retornamos a nuestra pregunta inicial: ¿qué formación necesitamos para qué educación? Esto nos conduce a una revisión teórica, crítica y epistémica de nuestras concepciones sobre formación y formación docente, de nuestros espacios y lugares de construcción de conocimiento, desestabilizando las formas de pensamiento dicotómico y jerarquizado (por ejemplo, la supuesta dualidad entre teoría–práctica). Como señalan Gualdieri y Vázquez (2017), se requiere, a partir del reconocimiento de estos movimientos sociales y pedagógicos que configuran fuertes movimientos epistémicos,

[...] revisar críticamente la idea de “formación”, que en educación sigue estando muy atada a la concepción de “dar forma” a un único sujeto

social, el ciudadano del Estado Moderno, deshistorizado y atravesado por las escisiones entre el pensar, el hacer y el sentir. (p. 34)

La necesidad de generar propuestas para la sistematización de experiencias, a partir de diferentes núcleos de reactuación de sí mismos y sobre el mundo (Zemelman, 2007), en el reconocimiento constitutivo de las realidades y de nuestro papel objetivante, así como de las pluralidades de pensamiento y, por tanto, de pluralismos epistémicos y multisituados, puede llevarnos a comprender nuestros espacios y temporalidades de lo cotidiano como “zonas de experiencia” (Medina-Melgarejo, 2016b) y parte de la formación que nos interpela en nuestras propias realidades, traducidas en corporalidades geopedagógicas y contextualizadas, como rupturas epistémicas necesarias para “[...] un aprendizaje colectivo y autónomo, una forma de pensar que aspira a *con-mover* nuestra propia cotidianeidad y prácticas (simbólicas y materiales), originando una lógica de razonamiento que permita situarnos ante la realidad” (Gualdieri y Vázquez, 2017, p. 34).

Los complejos desafíos y los debates en teoría pedagógica sobre la formación docente que nos plantea el campo de las Otras Educaciones, frente a las disyuntivas históricas que gestan horizontes políticos, resultan compartidos, en la medida en que desde el campo de la teorización de lo político y la politización de la teoría requerimos de la ruptura epistémica de falsas dicotomías y polarizaciones entre educación autónoma, campesina, intercultural, popular e indígena-afro, de cara a una escisión fantasmal que subalterniza y racializa aún más a la supuesta concepción homogénea y divisoria de una sola “escuela pública”, o de una sola teoría pedagógica.

Por último, debemos ser capaces de continuar con la reflexión y la construcción de puentes ante este abigarrado contexto presente, para gestar una amplia convocatoria por el derecho a la educación y disputar el terreno de la formación docente como un espacio de construcción de la facultad de “lo público”, de lo necesariamente compartido en su atribución de lo múltiple y posible.

■ REFERENCIAS

- Alonso, J. (2006). La otra campaña zapatista. *Cátedra Jorge Alonso*. Recuperado de <http://www.catedraalonso-ciesas.udg.mx/content/la-otra-campa%C3%B1a-zapatista>
- Buenfil R. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político del discurso. *Sinéctica*, 35, 1-17.

- Caicedo J. A. y Castillo, E. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana: un acontecimiento de pedagogías insumisas. En P. Medina-Melgarejo (coord.), *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 93-117). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica; Juan Pablo Editor.
- Castells, M. (1997). *La era de la información* (tomos I, II y III). México: Siglo XXI.
- Castillo, E. (2008). Historia y memoria política de las Otras Educaciones. *Revista Educación y Pedagogía*, 52, 9-12. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9878/9075>
- Ceceña, A. E., Ornelas A. y Ornelas, R. (2002). No es necesario conquistar el mundo, basta con que lo hagamos de nuevo nosotros hoy. *Chiapas* 13. Recuperado de <http://revistachiapas.org/No13/ch13.html>
- Cerda, A. (2012). Reclamos de las memorias y usos de los márgenes: movimientos indígenas en América Latina. *Política y Cultura*, 37, 135-157.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericana. *Tabula Rasa*, 1, 51-86.
- EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) (2008). *Convocatoria al Primer Festival Mundial de la Digna Rabia, comunicado del EZLN*. Recuperado de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2008/09/15/comunicado-del-ccri-cg-del-ezln-comision-sexta-comision-intergalactica-del-ezln/>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Fals-Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: Clacso-Siglo XXI. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>
- Gil, R. y Cortez Morales, A. (2018). Formación docente para liberar la educación. Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. En R. Páez, G. Rondón y J. Trejo (eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 24-54). Buenos Aires; México: Clacso; Cresur. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- González, R., Rivera, L. y Guerra, M. (2019). *Guerra luchas reforma educativa*. Buenos Aires: Clacso.

- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2017). ¿Qué formación para qué interculturalidad? Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada. *Boletín de Antropología y Educación*, 8(11), pp. 33-36.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. España: Paidós-Ibérica.
- Larentes-Da-Silva, A. (2018). Paulo Freire, el INEA y la educación de jóvenes y adultos en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 173-188. Recuperado de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/268/992>
- Medina-Melgarejo, 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-Melgarejo, P. (2016b). Zonas de experiencia. Subjetivación política, memorias disidentes. Una profesora de la CNTE. *Tramas*, 45, 207-241.
- Medina-Melgarejo, P. (2016c). Alter-nativas pedagógicas insumisas ante el capitalismo cognitivo. Luchas por el “topos” de la utopía. En J. F. Aguilar (comp.), *Experiencias educativas y prácticas pedagógicas en el contexto universitario. Memorias del tercer encuentro* (pp. 28-44). Bogotá: Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Medina-Melgarejo, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: UNICACH; Cesmeca; Juan Pablos Editores.
- Medina-Melgarejo, P. y Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (eds.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 299-324). Ciudad de México: Comie; Anuies. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%C3%B3n.pdf?fbclid=IwAR2iFJPskdDHXx-gu3strnt-ZVrlxvbXIM9EuPiyhVIW4XmIUbQ-JXAhbN8>
- Mejía, M. R. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma. *Nodos y Nudos*, 18, 4-19.

- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: cartografías de la educación popular*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América* (tomo III). Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Olivier, G. (2016). De lo político en la educación a la irrupción en los movimientos sociales. En G. Olivier (coord.), *Educación, política y movimientos sociales* (pp.19-45). México: UAM, Conacyt.
- Ortiz, F. (2018). Pensamiento crítico y formación docente: retos para la educación superior. En R. Páez, G. Rondón y J. Trejo (eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 158-177). Buenos Aires; México: Clacso; Cresur. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- Páez, R., Rondón, G. y Trejo J. H. (Eds.). (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires; México: Clacso; Cresur. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Restrepo, E. (2010). Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones. Eduardo Restrepo. En N. Richard (comp.), *En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas* (pp. 107-119). Santiago de Chile; Buenos Aires: Universidad Arcis; Clacso.
- Rodrigues-Brandão, C. (2015). Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo. Caminos y convergencias, desvíos y divergencias. *Polifonías. Revista de Educación*, iv(7), 21-68.
- Rodríguez E. y Sánchez, R. (2004). Prólogo. Entre el capitalismo cognitivo y el Commonfare. En Traficantes de Sueños (ed.), *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 13-28). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Santos de Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Clacso; Siglo XXI.
- Santos de Sousa, B. (2010). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. Santos de Sousa, *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (pp. 31-84). Montevideo: Trilce.

- Santos de Sousa, B. (2019). *El fin del Imperio cognitivo: la afirmación de las epistemologías del Sur*. España: Editorial Trotta.
- Segato, R. L. (2007). Identidades políticas/alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global. En R. L. Segato, *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad* (pp. 37-69). Buenos Aires: Prometeo.
- Torres, R. M. (1998). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para que modelo educativo? *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente* (pp. 23-27). Madrid: Fundación Santillana.
- Traficantes de Sueños. (Ed.). (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Unesco. (2017). *Propuesta de nuevo modelo pedagógico de formación y modelo de gestión institucional para los institutos y escuelas de educación superior pedagógica*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370072/PDF/370072spa.pdf.multi>
- Unesco. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Unesco Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146544?posInSet=1&queryId=-729c70e3-077e-4f26-a509-b40bb7d2d2a5>
- Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, L. (2009). *Tres retos de la sociedad por venir. Justicia democracia pluralidad*. México: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina-Melgarejo (coord.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas política* (pp. 27-54). México: UPN; CONACYT; Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (Edit.). (2013). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo I). Quito: Abya-Yala.
- Zemelman, H. (2007). *Ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Antrophos.

- Zibechi, R. (2008). Los movimientos sociales como espacios educativos. En R. Zibechi, *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento* (pp. 29-37). México: Bajo Tierra; Sísifo Ediciones.
- Zukerfeld, M. (2006). Bienes informacionales y capitalismo cognitivo: conocimiento, información y acceso en el siglo XXI. *Razón y Palabra*. Recuperado de www.razonypalabra.org.mx

Capítulo 6

REFLEXIONES INICIALES FRENTE
A LOS PARADIGMAS, LAS EPISTEMOLOGÍAS
Y LOS APRENDIZAJES EN COLOMBIA

*Raquel Patricia Contreras Triana**

* Especialización en Pedagogía y Docencia, Fundación Universitaria del Área Andina. Correo: racontreras2@areandina.edu.co

RESUMEN

El presente capítulo tiene como propósito realizar un análisis preliminar que aborda temas frente a la concepción que se tiene del proceso educativo en Colombia, particularmente al realizar una comprensión de su contexto como factor fundamental en la formación de maestros, así como de cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se suceden en el aula de clase y permean de manera significativa la práctica pedagógica y la manera en que se interpreta el conocimiento. Es un escrito que aborda reflexiones importantes en el quehacer y cómo este se ve influido por su contexto, así como sus nociones o los constructos de cada uno de los maestros que lo desarrollan. Al hablar de educación en Colombia se parte de la idea de que esta está en crisis constante, términos que con frecuencia se reflejan en los discursos de maestros de aula e intelectuales. Este tipo de percepciones generan interrogantes frente al quehacer cotidiano en el aula y nos lleva a reflexionar sobre su calidad, la tipología y la metodología usadas en el aula en los últimos veinte años aproximadamente. Es por esto que se plantean algunas de estas reflexiones en este escrito en búsqueda no de respuestas inmediatas, sino, por el contrario, de la comprensión de su naturaleza y de cómo es posible abordar el tema educativo desde una mirada innovadora y generadora de nuevos paradigmas educativos que nos lleven a la tan anhelada calidad educativa.

Palabras clave: aprendizaje, epistemología, formación, práctica pedagógica.

INTRODUCCIÓN

Al iniciar este documento se presenta nuestro planteamiento frente a varios aspectos. Primero, nos encontramos en un momento histórico importante en nuestro país y en el mundo. Segundo, la educación, como la concebimos, presenta una serie de transformaciones que dan respuesta a los cambios sociales y mundiales. Es por esto que este escrito busca realizar un acercamiento inicial frente al quehacer cotidiano y a esos paradigmas existentes, y de qué manera influyen en el desarrollo del conocimiento y de la perspectiva de cómo afrontamos el mundo en la actualidad.

La educación, como proceso de formación universal de los seres humanos, se presenta permeada por los requerimientos de la sociedad y su cultura tanto en ámbitos económicos como de relaciones sociales. Esta se valida, entonces, en la medida en que mantenga una línea continua frente a los paradigmas, las categorías o las bases epistemológicas de la sociedad en la que se encuentre; por tanto, frente a esto se evidencian problemáticas puntuales que concluyen en una crisis en la educación, ya que estamos correspondiendo no solo al puro placer de conocer, sino que, por el contrario, ahora se buscan otros fines para ese proceso cognoscitivo (trabajo, dinero y estatus, entre otros), instancias articuladas al capitalismo desbordante.

Se busca reflexionar sobre temas educativos en la modernidad y en la posmodernidad que nos rodea y que nos pone en el papel de actores activos para la comprensión de cada uno de estos términos, así como en búsqueda de respuestas a las sensaciones generalizadas de los maestros sobre la calidad y la manera en que los antiguos fundamentos pedagógicos se han reestructurado a causa de los años, los contextos, la tecnología y los múltiples dispositivos que han transformado las metodologías que se aplican en el día a día en las aulas, así como cada una de las áreas y disciplinas y cada uno de los niveles educativos existentes en Colombia.

El siguiente escrito parte, entonces, de una reflexión personal sobre algunos de los procesos que intervienen en el aprendizaje y la experiencia del docente presencial en programas de educación inicial presencial (formación de maestros y trabajo con niños y niñas en edad preescolar), así como en el ámbito virtual en la Especialización en Pedagogía y Docencia de la Fundación Universitaria del Área Andina. Estos planteamientos hacen un llamado personal y colectivo a que se revisen los o el paradigma en el que nos encontramos y los procesos epistemológicos que intervienen en este proceso, para que den pie a nuevos espacios de creación, innovación y compromiso con el acto de enseñar y aprender.

■ ■ ■ PREMISAS

La actualidad, como ya se mencionó, se ve enfrentada a grandes modificaciones y desafíos que están relacionados a cambios mundiales y a sociedades cada vez más cercanas e inmersas en nuevos aspectos, con un caso particular en la tecnología. De forma paralela se hacen evidentes cambios económicos significativos de orden mundial, en mercados e industrias, entre otros ámbitos, los cuales se presentan de manera dinámica y de la mano de dicha tecnología. Estos cambios nos han afectado de forma significativa, ya que nos han permeado en varias instancias (culturales, sociales, económicas y, sobre todo, en el ámbito que nos atañe directamente, las educativas). En este sentido, asumimos una nueva manera de relacionarnos y de compren-

der y estar a la vanguardia en relación con los cambios mundiales, hasta el punto de asumir culturas, propuestas y premisas educativas que no son propias, paradigmas foráneos que no dan respuesta puntual a los procesos particulares de cada sociedad.

La Figura 1 nos plantea cómo el conocimiento está permeado por algunos puntos importantes en la vida de los seres humanos, de la misma manera en que la escuela se enfrenta constantemente a estos puntos y los hace imperar en el proceso educativo.

Teniendo en cuenta estos puntos mencionados cabe aclarar que otro de los puntos importantes en el proceso cognoscitivo es la comunicación. La forma en la que nos comunicamos se ha modificado desde hace algunos años, así como la manera de transportarnos ha cambiado y presenta nuevas posibilidades para que todos puedan acceder; de igual forma, la tecnología se nos presenta en la inmediatez, las guerras incluso han modificado sus estructuras, los medios de comunicación son más amplios y permiten más opciones de acceso a lo que pasa en el mundo. La educación no ha sido ajena a estos cambios, pues el aprendizaje ya no solo se presenta en la presencialidad y en la relación de poder maestro-estudiante, sino que poseemos en la actualidad maneras diferentes de alfabetización (el computador e internet), nuevos paradigmas para acceder al conocimiento e, incluso, un nuevo metalenguaje.

FIGURA 1.
Relaciones epistemológicas.



Fuente: elaboración propia.

Es por esto que en la comprensión de cómo aprendemos y cómo enseñamos hoy es importante tenerla en cuenta frente a la posibilidad de otro paradigma educativo, dado que el sistema económico existente, en la mayoría del mundo, es el capitalismo. Este sistema, desde su aparición, modificó las estructuras económicas y sociales, de modo que revolucionó las formas de producción, de pensamiento y comprensión de la realidad, así como las relaciones de los sujetos; de igual forma, incidió claramente en la formación y, sobre todo, en la educación y la forma de impartir. La reproducción, transmisión y comprensión de esta educación ha cambiado de manera significativa todo lo que nos rodea, desde creencias —como se mencionaba, las maneras de concebir el aula de clase tales como virtualidad, redes, internet, etc.—, hasta planteamientos científicos. Es decir, la educación se presenta desde el capitalismo en una forma determinante para la comprensión del mundo, así como su interacción con la sociedad al permear el proceso educativo de manera importante y definitiva. Ante esto cabría plantearse la siguiente pregunta: ¿cómo diseñar un nuevo paradigma y una nueva episteme para la educación en Colombia?

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la perspectiva epistemológica subyacente a ese sistema económico presente en nuestro contexto. La educación se presenta desde la validación histórica como un conocimiento transmisible, pues ya está todo terminado, fijo, concluido (olvidando que el mundo cambia a pasos agigantados). El maestro se centra en el papel de poseedor de conocimiento y transmite su información (la mayoría presente en un libro de texto), de manera que impide la generación de nuevas ideas, reflexiones, planteamientos e interrelaciones, entre otras. Este planteamiento frente al conocimiento se vuelve definitivo en la forma de abordarlo y entregarlo, por lo cual un diseño educacional y pedagógico reproductivo de conductas e informaciones no conclusas que permee la manera de desarrollo social y cultural de un país se hace necesario en el propósito de reflexionar y construir nuevos paradigmas, nuevas epistemologías frente al conocimiento y a sus procesos educativos, los cuales, a su vez, darán pie para un cambio social y económico.

Se busca, entonces, hacer énfasis también en el planteamiento de los objetivos de la educación en Colombia y en que la guerra no está perdida. Justamente, estas reflexiones parten de las ideas, las propuestas, los programas y las investigaciones de cientos de maestros convencidos de que estos objetivos de calidad son posibles, pero que el camino no es fácil, ya que la educación tradicional está “mandada a recoger” para dar pie a factores decisivos tales como la atención de cada uno de los factores del desarrollo sostenible y la comprensión de que son posibles y son parte fundamental del mejoramiento de la calidad educativa y social de cada uno de nosotros, en favor del equilibrio de las futuras generaciones venideras.

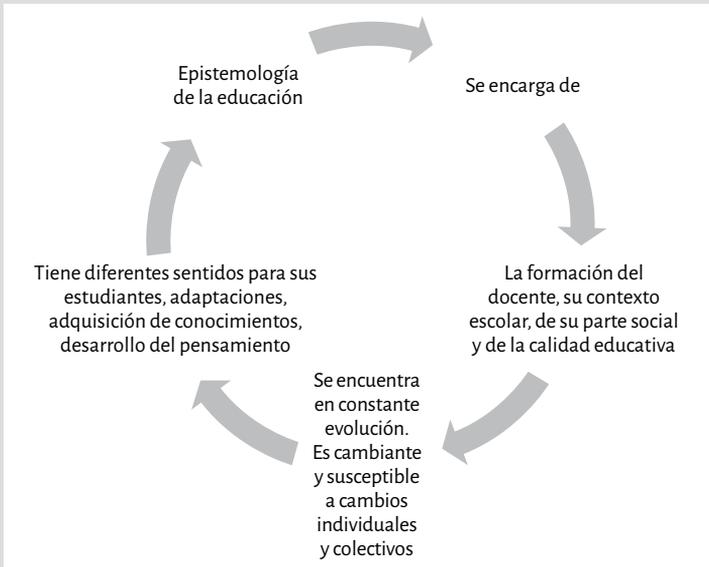
PARADIGMAS Y EPISTEMOLOGÍAS

A fin de iniciar la reflexión frente a los paradigmas y epistemologías se presenta una definición inicial en la Figura 2.

Con base en la Figura 2 podemos iniciar por explicar que la epistemología es una rama de la filosofía que tiene como objeto de estudio el origen, la validez y la naturaleza del conocimiento. La palabra, según la RAE, proviene del griego *επιστημη* *epistēmē*, “conocimiento, y *-logía*. Es así como la idea principal de la epistemología es el estudio de cada uno de los fundamentos y métodos del conocimiento, de modo que abarca factores sociohistóricos, psicológicos, individuales y colectivos para determinar el proceso de construcción de conocimiento.

Ahora bien, al pensar en una definición que presente el concepto de paradigma, inicialmente podemos decir que la palabra *paradigma* proviene del griego *paradigma* (que significa “ejemplo” o, mejor aún, “modelo” o “patrón”). Según esta premisa puede entenderse que está conformado, básicamente, por un conjunto de “supuestos” generales de nuestro mundo (ontología del paradigma). Otro concepto puede abordarse desde los métodos para acceder al conocimiento (epistemología del paradigma).

FIGURA 2.
Epistemología de la educación.



Fuente: elaboración propia.

Hernández Sampieri, por ejemplo, plantea que los paradigmas que se advierten en el campo educativo deben permitir de manera indiscutible el cuestionamiento, la reflexión y el análisis de los diferentes postulados en torno a cada disciplina (la investigativa en la educación). En este contexto, se propone entonces que el concepto de paradigma lo diseña la comunidad científica en búsqueda de modelos que permitan entender, percibir y “comprobar” la realidad, por lo cual se empieza a abordar el concepto de paradigma desde la sociología, en la cual “el paradigma tiene una estructura conformada por supuestos teóricos, fundamentos epistemológicos y criterios metodológicos”.

Se busca hacer énfasis en que los modelos epistemológicos en los que hemos sido formados tienen un corte positivista, por el que se supone que el conocimiento es un cúmulo de información verídica y que se subdivide en disciplinas específicas (español, matemáticas, artes, etc.) que son transmitidas de manera individual y sistemática.

El tipo de enseñanza desde esta postura positivista se caracteriza por la adopción del método científico como válido para todas las ciencias, en la medida en que plantea cómo el conocimiento es un “acto reflejo” que está fuera del sujeto. También parte la investigación científica desde el estudio y la observación minuciosa de sucesos puntuales y, sobre todo, de la teoría. Asimismo, se plantea la ciencia como un proceso continuo pero que se desarrolla inductivamente y, a su vez, acumula información relevante, mientras la educación se plantea como un hecho continuo y fundamentado en la transmisión de conocimientos basados en la visión absolutista del conocimiento científico. De igual forma, la concepción del currículo y las metodologías usadas no surgen desde la necesidad de los estudiantes, sino en la acumulación de datos puntuales; por tanto, la forma como se ha desarrollado el tema educativo pone de antemano que la enseñanza inductiva garantiza de lleno el aprendizaje, lo que pone en tela de juicio su estructura real y la manera como se abordan los contenidos en el aula.

Ahora bien, al realizar una reflexión frente a la epistemología y los paradigmas mediante escritos reflexivos y con base en la realidad educativa colombiana, se intenta responder, desde mi punto de vista, a algunas premisas importantes en el ámbito educativo. ¿En qué tipo de paradigma pedagógico nos encontramos actualmente en Colombia? Al pensar en la actual situación de la educación en Colombia no se pueden desconocer cada uno de los desafíos que se presentan desde hace varios años, así como estos cambios, algunos buenos, otros no tanto, dado que no se tienen en cuenta los contextos y cada uno de los desarrollos industriales, tecnológicos y financieros, entre otros.

La idea que se tiene del proceso enseñanza aprendizaje, del aprender del formar, entra en una serie de reflexiones y discusiones con miras a comprender los procedimientos que durante años se han implementando, y que cada uno de estos

“protocolos educativos” deja en evidencia cómo no se realiza un ejercicio minucioso sobre la verdadera interpretación de la realidad, el saber y cada una de las disciplinas educativas. Este tipo de paradigma no nos ha permitido reflexionar sobre las expectativas, las necesidades del estudiante y sus condiciones socioculturales, políticas, religiosas y, sobre todo, económicas (aspecto que en Colombia juega un papel importante en el acto educativo). También cabe aclarar que el interés de las instituciones seductivas es, en primer lugar, lograr cobertura sin prestar atención completa a los procesos educativos en sí.

Adúriz-Bravo (2004) plantea la importancia de cada una de estas epistemologías nacientes en los docentes a fin de realizar cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que se pase de la didáctica al cómo se aborda el tema investigativo en las ciencias sociales.

La actualidad nos plantea la pregunta por cómo nos encontramos inmersos en una “revolución técnico-científica” que promueve, básicamente, nuevas formas de producir y pensar-asumir la realidad. Cada una de las necesidades y problemas teórico-prácticos que se nos presentan promueven cambios y, obligatoriamente, rupturas epistemológicas; incluso nos lleva a cambiar nuestra propia racionalidad y la manera en que asumimos el mundo circundante. Parafraseando a Thomas Kuhn, estamos frente a cambios de paradigmas, resultantes de revoluciones científicas.

Aguerrondo (1993) plantea que un nuevo paradigma implica cambiar la ecuación conocimiento-docentes-estudiantes, al pasar de los saberes a las competencias. Esto solo será posible si tomamos conciencia, discutimos y redefinimos los ejes básicos que subyacen al actual modelo de educación. Pensar en un paradigma como lo plantea Aguerrondo es complejo de asumir, ya que es necesario un cambio significativo y radical de muchas de las prácticas actuales en la educación. En Colombia se tiene la costumbre de adoptar los movimientos y las construcciones sociales de otros países a fin de mejorar el proceso de calidad y cubrimiento educativo, lo cual aún estamos lejos de cumplir. Podría decirse, entonces, que estamos en un paradigma constructivista con visos de paradigmas tecnológicos, pero no se ha desarrollado plenamente ninguno de estos.

Estamos sin duda, inmersos en una revolución científico-técnica que significa una nueva forma de producir y pensar realidad. Las necesidades y problemas teórico-prácticos, han demandado cambios y rupturas epistemológicas, e incluso, de la propia racionalidad. A la denominación de Thomas Kuhn, podría decirse que estamos frente a cambios de paradigmas, como resultantes de revoluciones científicas. (Taeli, 2010)

Pensar la pregunta, ¿consideran que el paradigma actual de la educación es el más adecuado para Colombia?, nos lleva a reflexionar que el lugar en el que nos encontramos actualmente es un momento crucial en la llamada “revolución educativa en Colombia”, como se planteaba más arriba. Adoptar otro tipo de planteamientos o paradigmas educativos, sin tener en cuenta el contexto, nos ha dado otras orientaciones sociales y pedagógicas con las que nos estamos preparados para competir. Es así como un ejemplo claro son todas las pruebas internacionales con las que nos comparamos. Estas no tienen un punto claro o cierto para evaluar o interpretar el nivel en el que Colombia se encuentra.

Estamos en una sociedad mediática en la que nos encontramos con nuevas formas de comunicación y con un mayor número de mensajes. En ese sentido, todo el sistema educativo debe orientarse hacia una mejor comprensión de estos lenguajes y hacia la incorporación de estos medios en el aula de clase. Afirma Sonia Cristina Prieto, directora de Calidad Educativa de Preescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación: “Primero debemos centrarnos en nuestras capacidades, habilidades y tener claro que la ‘cobertura’ educativa no es suficiente para acceder a una buena calidad y poder desarrollar un paradigma confiable y adaptado a nuestro contexto”.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), según Aguerrondo (1999), plantea que “es necesario situarse fuera de esta óptica, para plantearse un nuevo sistema educativo. Es necesario un cambio de paradigma”. Lo cual una vez más nos permite preguntar: ¿de qué forma el conocimiento que actualmente se imparte en las escuelas entra en la categoría de conocimiento técnico de Habermas? Entendiendo que el interés técnico que plantea Habermas (1986) se basa en la necesidad de reproducirse y de sobrevivir que tiene la especie humana, se muestra una orientación hacia el control del medio que él asocia a las ciencias empíricas- analíticas, por lo que se basa en la experiencia y la observación. Así, se da la predicción para anticipar el ambiente futuro.

En este sentido se presentan varias percepciones en Colombia con respecto a los puntos que se enlistan a continuación.

- Una acción instrumental.
- Un interés por el control del aprendizaje, al final del proceso de enseñanza y aprendizaje el producto del estudiante se ajusta a los intereses de los objetivos.
- Racionalización de los contenidos.
- Industrialización de la educación.
- Progreso científico y técnico.

Colombia ha avanzado hacia un sistema educativo en servicio en el que la práctica pedagógica reclama una relación más armónica con el componente teórico en aras

de lograr mejores niveles de pertinencia y calidad. Sin embargo, lamentablemente, la apropiación de paradigmas de otros países, incluso del eurocentrismo, nos ha planteado desarrollar prácticas externas que no son acordes a las necesidades propias de nuestra sociedad. En el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013), el ministerio reconoce la pedagogía, la investigación y la evaluación como ejes de articulación transversales a la formación inicial, en servicio y avanzada de los educadores, por los que la práctica pedagógica, el diseño curricular, la identidad y el rol del docente actúan como puntos de referencia. Particularmente, pienso que en el papel se ha plasmado un sinnúmero de cambios y paradigmas con el fin de llegar a la calidad educativa en busca de dar relevancia e involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica, con la finalidad de contribuir a la consolidación y conformación del saber y el conocimiento pedagógico y didáctico, fundamentales en la labor educadora, y desarrollar así nuestro propio modelo educativo, nuestro propio paradigma.

Por tanto, se debe considerar posible generar una epistemología educativa propia de Colombia, ya que, como se señaló, los esfuerzos para desarrollar nuevos procesos educativos teniendo en cuenta nuestra idiosincrasia y nuestras necesidades particulares son también posibles. Claro que es un camino largo y reflexivo, ya que en estas necesidades intervienen los sistemas políticos y económicos propios de Colombia, los cuales muchas veces no permiten un buen desarrollo. Pero considero que estamos en un momento trascendental en el que los cambios se hacen inminentes y urgentes para lograr el cambio de paradigma y la mejora de la calidad de la educación en Colombia.

Las bases con las que debemos guiarnos son la Constitución Política colombiana, en su artículo 67:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

El desarrollo y el cumplimiento de las políticas nacionales y la revisión de cada uno de los contenidos planteados en el Ministerio de Educación Nacional, en cuanto regente principal encargado de hacer posible los procesos educativos colombianos. Leonardo Boff (2002) plantea tres tipos de lógica en la modernidad la cual me permite relacionar con la educación: la lógica de la identidad, la lógica de la diferencia y la lógica dialéctica.

La primera hace referencia a la parte del supuesto de que el mundo está constituido por entidades autónomas que se explican a sí mismas. Cada sujeto es único y tiene

sus particularidades específicas. La segunda define objetos o fenómenos en función de otros.

Pensar en la individualidad, bajo el entendido de que no estamos solos en el mundo y que así como existen singularidades, existen particularidades, nos lleva a que debemos trabajar sobre y con todas ellas en búsqueda de la concreción de los objetivos de la educación y la construcción social de conocimientos. La tercera plantea una especie de confrontación entre las dos anteriores para obtener una síntesis: ¿cómo cumplir los objetivos planteados sin alterar las dos anteriores lógicas? Muchos de los interrogantes son solo ideas abiertas al constructo de cada quien, pero deben repensarse y replantearse para lograr la calidad educativa y la calidad vida de los seres humanos, en nuestro caso, de los colombianos.

Ahora bien, otra de las premisas de esta reflexión es el que aprendizaje algo inseparable de ese nuevo paradigma.

■ APRENDIZAJES

A fin de entender cada uno de los procesos pedagógicos que se suceden durante todos los momentos de nuestra vida, pero más aún para comprender cómo docentes y estudiantes trabajamos, aprendemos y enseñamos, debemos tener claro algunos de los modelos o las teorías que intervienen en los procesos, así como sus características principales.

¿Qué es aprender?, ¿cómo aprenden los niños? ¿por qué y para qué aprender?, ¿qué hacer para permitir el proceso de aprendizaje de los estudiantes en nuestras escuelas?, ¿cómo yo, maestro, debo saber y explicar y analizar los tipos de aprendizaje de mis estudiantes y cómo diseñar nuevas estrategias para construir esos nuevos conocimientos?, ¿puedo influir en el aprendizaje de mis estudiantes?

Al intentar responder cada una de estos interrogantes debemos también entender que cada individuo tiene un estilo de aprendizaje particular y que es a partir de esto que debe utilizar las herramientas que le permitan lograr que aprendan los contenidos particulares y se llegue a la construcción de conocimiento. Tener una idea general de las teorías del aprendizaje es tener al alcance una de las más poderosas herramientas a nivel pedagógico, y así estar en capacidad de transformar las formas de enseñanza.

La definición del proceso de aprendizaje lo podemos plantear como la posibilidad de establecer relaciones entre el medio que nos rodea y los objetos que lo conforman. Seguido a esto, a medida que pasa cierto tiempo ese aprendizaje se afianza

mediante la repetición de algunas de las acciones que hicieron que ese aprendizaje sucediera. Cabe aclarar que las predisposiciones fisiológicas, cognitivas y culturales influyen en dicha aprehensión, y que muchos de los aprendizajes también suceden en el ensayo y el error, así como en el condicionamiento de algunas relaciones que se realizan durante el proceso de aprendizaje.

En palabras Schmeck (1988), “el proceso de aprendizaje es un subproducto del pensamiento... Aprendemos pensando, y la calidad del resultado de aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos”. A esto le agregaría que otra relación existente en ese proceso es el sentir (significancia), ya que somos seres sentipensantes, tal como lo expresa el sociólogo Orlando Fals-Borda: “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”. De igual forma, el aprendizaje surge o se construye desde el sentir, el pensar y el hacer.

Todos los seres humanos tenemos la predisposición a aprender, pero basados en lo que nos proporciona lógica y sentido, es decir, lo que resulta significativo; el resto es una simple repetición, mecanización y memorización de acciones y contenidos que con el tiempo se desdibujan y no se concretan en el proceso de cognición; por tanto, el aprendizaje significativo es un aprendizaje relacional y, a su vez, conductual.

¿Cómo reconocer entonces la escuela como un espacio emocional, vivo, en donde confluyen un universo de particularidades y diferencias entre los pensantes, si comprendemos el mundo desde la educación memorística y repetitiva? Se debe comprender con miras a saber integrarse a él, reconociendo que no estamos solos en él sino que, por el contrario, compartimos con el otro, trabajamos no para dar respuesta a exámenes y competencias, sino con el fin de dignificar al hombre.

Frente a esto, Schunk (1991) también plantea que el proceso conductual se utiliza en el sentido amplio del término, de modo que se evita cualquier identificación reduccionista de este. Por tanto, al referir el aprendizaje como proceso de cambio conductual, se asume el hecho de que el aprendizaje implica adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes; en pocas palabras, el aprendizaje.

Claro está que aquí mencionamos solo el aprendizaje significativo como el primordial en el proceso de aprendizaje sin desconocer que existen otros, como, por ejemplo, los que se enlistan a continuación.

- Aprendizaje receptivo.
- Aprendizaje por descubrimiento.
- Aprendizaje repetitivo.

- Aprendizaje significativo.
- Aprendizaje observacional.
- Aprendizaje latente.

Al abordar el aprendizaje también se debe tener en cuenta algunos factores que influyen de manera significativa en este proceso, como lo son la convicción en el momento de aprender, la organización para desarrollar los deberes académicos, la concentración y, en los espacios que proporcionan está, poseer métodos propicios para lograr un correcto aprendizaje y concretar unos hábitos de estudio propios.

Lamentablemente, en la actualidad la escuela se impone a través de modelos y agendas políticas que buscan la tecnificación de la educación, de mercados competentes que empoderen aún más a esa economía neoliberal y global. La escuela y la educación buscan solo tecnificar a sus estudiantes, pero no se les enseña realmente a pensar, crear, inventar, reflexionar y cuestionar. Solo se evidencia un episteme técnica y tecnología, de modo que se desplaza tangencialmente a ese ser sentipensante, quien sueña, vive y está ávido de conocimiento. Asimismo, se desplazan estos conceptos de “libertad” por conceptos tales como calidad, competencias, indicadores, excelencia, estándares, evaluación por resultados, pruebas estandarizadas, oferta y demanda, cliente y servicio, entre otros. De esta manera, se sobrevaloran estos conceptos y se olviden los de otredad, empatía, reflexión, vida, humanidad, etc.

Martin Heidegger (1981) expresó de manera contundente en *Carta sobre el humanismo*: “La educación está en lo seco”. No se equivocó en su planteamiento, dado que la educación se ha distraído con otros temas y se ha olvidado de la condición humana, para dar un lugar equivocado al dinero frente al ser.

Los planteamientos de Heidegger y de otros autores toman fuerza al comprender que, desde una postura moderna y sustentada en el positivismo, el proceso enseñanza-aprendizaje en la actualidad se centra en los contenidos y en la transmisión de conocimientos. Por tanto, desde la visión posmoderna, la visión fresca del proceso, la innovación de sus prácticas debe estar orientada a los procesos y a la búsqueda de nuevas respuestas y nuevas soluciones alternativas y divergentes que brinden nuevos resultados en la calidad académica. En este caso, se debe evidenciar mejores y mayores posibilidades para generar ambientes de aprendizaje óptimos, lúdicos, didácticos e innovadores, y lograr así la calidad académica soñada.

Entonces, pensar en una educación distinta es posible, se logra con maestros con pensamientos como el de Freire, Maturana, Bauman, Zubiría y muchos otros que pensaron la educación con calidad y con sentido como algo viable y no utópico. Justamente es sobre esto que debemos pensar en qué posición estamos y cómo creamos, innovamos, soñamos, sentimos y nos desarrollamos lejos de ese capitalismo recalcitrante,

así como buscamos la libertad del pensamiento y hacemos nuevas voces y nuevos ecos que inviten a pensar otra educación posible.

CONCLUSIONES

Los retos existentes son muchos en cuanto al mejoramiento de la calidad educativa, la utilización de nuevas herramientas, como, por ejemplo, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el diseño de nuevas políticas públicas y la erradicación de la desigualdad social. Sin embargo, si no reflexionamos y actuamos frente a estas no podemos esperar que los demás lo hagan por nosotros.

Las escuelas, entonces, deben reconocer los cambios y exigencias que trae consigo la globalización, así como permitir nuevos espacios de análisis y reflexión sobre los pros y los contras de las nuevas prácticas educativas. Además, deben entender que es necesario tener unas propias y que las copias de modelos en nuestros escenarios no siempre estarán adaptadas y servirán de igual forma que para las que fueron creadas.

Las nuevas prácticas pedagógicas, la globalización, los procesos de modificación, la creación y la implementación de la política pública deben promover la búsqueda de formas que permitan fortalecer el modelo económico existente, que el discurso ideológico se construya en colectivo como respuesta a nuestras necesidades y empezar a concebirnos como ciudadanos del mundo.

Generar sociedades de conocimiento es una herramienta valiosa, ya que esta permite la gestión, participación activa, la organización flexible y la innovación tomando al sujeto como centro del proceso social, cultural, económico y educativo, lo cual, a su vez, genera cambios significativos en el desarrollo del país y la posibilidad de hacer parte del ámbito internacional. Los gobiernos, por tanto, deben aunar esfuerzos por el desarrollo de programas educativos y empresariales que logren cubrir algunas de las partes importantes del desarrollo industrial, tecnológico y cognitivo en sus poblaciones, con el fin de hacer efectivos los objetivos que se plantean en la Constitución, en la Ley 115 de educación y en otras legislaciones internacionales.

La propuesta de esta reflexión parte de la generación de espacios que permitan la capacitación de docentes y estudiantes en búsqueda de nuevas metodologías y concepciones epistemológicas, en el marco de un contexto que facilite cada uno de los procesos formativos en la escuela y en la investigación.

Repensar la escuela es de vital importancia y se hace urgente develar nuevas prácticas por las que se asuma la educación como un valor social le daría a la escuela un giro trascendental por el que se elimine la mercantilización de la educación y pase

a ser un espacio real de construcción de conocimiento que brinda espacios de reflexión y se fija como centro el ser humano. Este cambio de paradigma y de episteme nos debe conducir a una emancipación mental mediante la reinención y construcción de otros mundos posibles.

■ REFERENCIAS

- Adúriz-Bravo, A. (2004). La muerte en el Nilo. Una propuesta para aprender sobre la naturaleza de la ciencia en el aula de ciencias naturales de secundaria. En C. Perafán, *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación. *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, III(116).
- Aguerrondo, I. (1999). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo*. Buenos Aires: OEI.
- Boff, L. (2002.) *Grito de la tierra, grito de los pobres. Hacia una conciencia planetaria*. México, D. F.: Dabar; Impreso.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (19994). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires: Santillana; Aula XXI.
- Delgado, C. (1999), El cambio de racionalidad y la matematización del saber. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 1.
- De Zubiría, M. (1989). *Fundamentos de pedagogía conceptual*. Bogotá: Plaza & Janes.
- Fals-Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Clacso.
- González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y Postgrado*, 20(1),13-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=658/65820102>

- Grosfoguel, R. y Canavate, D. L. (2007). Diálogos des coloniales con Ramón Grosfoguel: transmodernizar los feminismos. *Tabula Rasa: Revista de Humanidades*, 7, 323-340.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. (1981). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Klaus Runge, A. (2002.). Una epistemología histórica de la pedagogía, *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385.
- Ministerio de educación Nacional. (s. f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Santos, M. (1993). Los espacios de la globalización. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 13, 69-77.
- Sánchez, C. (2 de abril de 2019). *Normas APA en español*. Recuperado de <https://normas-apa.org/introduccion/normas-apa-en-espanol/>
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. Nueva York: McMillan.
- Schmeck, R. R. (1988). Individual differences and learning strategies. En C.E. Torres, C. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI.
- Taeli, F. (2010). Creación de nuevas relaciones posibles. El nuevo paradigma de la *complejidad y la educación: una mirada histórica*. *Polis Revista Latinoamericana*, 25(2010).
- Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. Nueva York: Academic Press.

Capítulo 7

PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA: NUEVAS PERSPECTIVAS

*Alexandra Yineth Rodríguez Silva**

* Docente de la Especialización en Pedagogía y Docencia, Fundación
Universitaria del Área Andina. Correo: alrodriguez4@areandina.edu.co

RESUMEN

El presente capítulo expone una reflexión de conceptos sobre la evolución e historia de los diferentes paradigmas en investigación educativa y cómo se abordan los problemas de una realidad compleja y dinámica. Esto con el fin de adoptar una actitud reflexiva, crítica, objetiva, confiable y válida respecto al contexto educativo. A lo largo del capítulo se mencionan generalidades de los paradigmas positivista, interpretativo, crítico y emergente, con referencia a los niveles de análisis epistemológico, metodológico y axiológico en el marco de una búsqueda gradual de conocimiento en el ámbito de la investigación educativa.

Palabras clave: enfoque mixto, investigación educativa, niveles de análisis, paradigma.

INTRODUCCIÓN

Comencemos por definir el término *paradigma* y así situarlo en el contexto educativo. Uno de los más importantes teóricos que se detuvo a pensar en detalle los paradigmas, sus alcances e implicaciones en las revoluciones científicas fue Thomas S. Kuhn (1975, p. 13), quien afirmó que son,

realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. [En] este ensayo, “ciencia normal” significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior.

realizaciones científicas que son reconocidas —al menos por un periodo de tiempo— como ciertas. Lo anterior supone que los paradigmas no son entendidos como verdades absolutas e inmutables, sino que asumen la condición de transformación epistémica.

Junto con lo anterior, es necesario señalar que los paradigmas y los alcances científicos no se dan en una sola vía o a partir de una sola disciplina, sino que, gracias al deseo humano por conocer, por responder los interrogantes más significativos y dar sentido y “orden” a nuestra realidad, históricamente nos hemos dado cuenta de que esta es una labor imposible de desarrollar por un solo camino.

De esta manera, la separación de las ciencias trajo consigo la postulación de diferentes paradigmas que asumen el objeto del conocimiento de manera diversa. En este sentido, se podría decir que el paradigma “se convierte en una especie de gafas que permitirán al investigador poder ver la realidad desde una perspectiva determinada, por tanto, éste determinará en gran medida, la forma en la que desarrolle su proceso investigativo” (Ramos, 2015, p. 10). Los paradigmas nos ayudan a interpretar el mundo y, dependiendo desde cuál nos posicionemos, nos proporcionan diferentes herramientas y perspectivas para que, desde un constructo epistemológico determinado, puedan ser abordados los interrogantes y las preguntas investigativas que se presenten.

Ahora bien, para que los paradigmas científicos se consideren como tales, deben responder a preguntas de tipo ontológico, epistemológico y metodológico, cuyos interrogantes pueden ser anunciados bajo las preguntas que se enlistan a continuación.

1. ¿Cuál es la naturaleza de lo conocible o cuál es la naturaleza de la realidad? Esta es la pregunta ontológica.
2. ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocible? Esta es la pregunta epistemológica.
3. ¿Cómo deberá el investigador proceder en la búsqueda del conocimiento? Esta es la pregunta metodológica (Flores, 2004, p. 3).

Es la manera en cómo estas cuestiones se abordan lo que determina la caracterización de los paradigmas. A continuación, analizaremos los paradigmas positivista, interpretativo, crítico y emergente, y se verá cómo en ellos se tratan los niveles de análisis de los interrogantes enunciados, específicamente desde el campo de la investigación educativa.

■ PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

A continuación, se abordan los paradigmas positivista, interpretativo, crítico y emergente, cómo en ellos están presentes los niveles de análisis (epistemológico, metodológico y axiológico) y cómo pueden ser aprovechados en la investigación educativa.

Partamos del paradigma positivista, el cual se basa en la consideración que toda teoría debía ser explicativa y predictiva, puesto que la realidad (pregunta ontológica) es un ente que está fuera del investigador. Gracias a las relaciones de causalidad entre los fenómenos (pregunta epistemológica) se sustenta que el investigador está apartado del hecho investigado y, por tanto, no interfiere en él. Así, las proposiciones de las teorías son verificadas o falseadas en relación con los procesos empíricos (pregunta metodológica) y los objetivos que buscan establecer verdades estáticas y duraderas.

Gracias al paradigma positivista surgen consideraciones que sostienen que “la investigación educativa es la aplicación de conceptos como conocimiento científico, ciencia, método científico e investigación científica aplicados a todos ellos en el ámbito de la educación” (Puebla, 2013). Este paradigma asume el campo educativo como un proceso jerarquizado, rígido, independiente del contexto y los sujetos, por tanto, con resultados medibles y universalizables.

El modelo educativo, basado en el paradigma positivista, niega el aprendizaje por medios como, por ejemplo, el de la experiencia. El conocimiento se muestra como algo ya dado que puede ser alcanzado por medio de la lectura de libros de texto y el adoctrinamiento de los maestros.

Esta perspectiva tiene vigencia en los discursos educativos en los que se exalta el resultado más que el proceso. Por ejemplo, a todos se nos enseñaron ciertas fórmulas matemáticas que son universales e invariables; sin embargo, en muy pocos casos se nos mostró cómo se llegó a dichas conclusiones, es decir, no hay prevalencia por recorrer el camino de la construcción del conocimiento: lo que importa son los resultados productivos de la educación.

En el campo investigativo, el paradigma positivista asume que el investigador se encuentra aparte del objeto de estudio, es decir, son independientes. Esto significa que, en ningún momento, el investigador se involucra con el fenómeno de estudio, sino que hace uso de herramientas de medición, predicción, explicación y control para obtener los datos que interesan. Uno de los intereses de este paradigma es la identificación de teorías y leyes generales por medio de los cuales sea posible comprender y explicar, para nuestro caso, el mundo educativo. El método usado en el positivismo es el hipotético-deductivo, ya que,

persigue la verificación rigurosa de proposiciones generales (hipótesis) a través de la observación empírica y el experimento en muestras de amplio alcance, y desde una aproximación cuantitativa, con el fin de verificar y perfeccionar leyes referidas a lo educativo. Su finalidad es verificar y controlar. Desde este enfoque, la investigación educativa pretende en-

contrar relaciones causales (causaefecto) para explicar los fenómenos, intentando dar respuesta a cuestiones del tipo: ¿qué acontece en la educación? ¿Por qué un fenómeno educativo determinado se produce en unas condiciones? (Sánchez, 2013, p. 94)

Estas relaciones causales surgen independientemente del contexto y los sujetos, y sus resultados se pueden generalizar.

Ahora bien, en contraposición al paradigma positivista, surge el paradigma interpretativo, que no aspira a una explicación de los fenómenos a partir de regularidades observadas ni a la predicción de eventos futuros, sino que se preocupa por comprender e interpretar las acciones humanas, es decir, se centra en los significados de las acciones humanas y la vida social.

El paradigma interpretativo cuestiona la existencia de una realidad externa (pregunta ontológica), por lo que en el campo educativo se centra en comprender los significados de este desde las creencias, intenciones, motivaciones, etc., de las personas implicadas. Uno de los grandes exponentes de este paradigma es Gadamer (1977), quien afirma que son los sujetos quienes dan sentido al fenómeno social, por lo que se requiere contrastar las diferentes interpretaciones, y con esto asumir la existencia de diferentes significaciones de un mismo fenómeno (pregunta epistemológica), posición que contradice la búsqueda de uniformidad propia del paradigma positivista. Gracias a lo anterior, para el paradigma interpretativo la realidad se concibe como un constructo social y no como algo que existe independientemente de quien la desea conocer (pregunta metodológica); la realidad es dinámica y diversa, y su comprensión se da a partir de las acciones humanas y la práctica social.

La perspectiva interpretativa cambia de manera radical la manera de concebir la labor educativa respecto al modelo positivista. Así, por ejemplo, la relación del docente ya no es vertical sino horizontal, en la medida en que este debe procurar interpretar el significado de realidad que el educando tiene, debe valerse del diálogo, de la vinculación y del interés genuino por comprender sus creencias y acciones.

En este sentido, la investigación etnográfica, por ejemplo, es fundamental. El proceso de intercomunicación, reconocimiento del entorno, observación participante, entre otros, son la base para construir una teoría fruto del ejercicio experiencial y no en sentido contrario, como lo pretende el paradigma positivista.

Con lo anterior se puede decir que la investigación se concibe como una construcción social que surge a partir de las percepciones de sus actores. De este modo,

la realidad educativa es una construcción social que deriva de las interpretaciones subjetivas (universo simbólico) y los significados que los participantes le otorgan, siendo relevante el desarrollo de teorías sobre los fenómenos educativos a partir de las interpretaciones de los actores, no pretendiendo encontrar regularidades sobre la naturaleza de estos fenómenos, ni hacer generalizaciones o inferencias. (Sánchez, 2013, p. 96)

En este sentido, se centra en la descripción de la singularidad de los fenómenos, por lo que cualquier intento de generalización bajo este paradigma sería inocuo.

Con el fin de establecer una medianía entre el extremo de objetividad del paradigma positivista y el de subjetividad del paradigma interpretativo, el paradigma crítico admite la posibilidad de una ciencia social que no sea exclusivamente empírica o interpretativa.

Para el paradigma crítico es fundamental la relación teoría-praxis (pregunta ontológica). Esta perspectiva tiene como finalidad la autorreflexión crítica que lleve a la transformación de la estructura de las relaciones sociales (pregunta metodológica). De esta manera, el conocimiento está dirigido a la emancipación del hombre (pregunta epistemológica), por lo que exige una racionalidad que incluya los juicios e intereses de la humanidad.

En el campo educativo, este paradigma implica el rechazo de las nociones de verdad y objetividad propias del positivismo, y a la vez exige establecer medios para distinguir y superar interpretaciones distorsionadas en las que puede caer el paradigma interpretativo.

El paradigma crítico hace hincapié en la labor educativa como un medio que debe propiciar explicaciones y respuestas a los aspectos de orden social que no permiten la emancipación del hombre. En este sentido, el paradigma crítico se enfoca en el desarrollo de la inteligencia crítica, entendida como un conjunto completo de hábitos de flexibilidad creciente que implican sensibilidad; pericia en discernir las complejidades de las situaciones; imaginación ejercida en descubrir nuevas posibilidades e hipótesis; voluntad de aprender de la experiencia; firmeza y objetividad a la hora de enjuiciar y evaluar opiniones y valoraciones conflictivas; y el coraje de modificar nuestros propios puntos de vista cuando lo requieren las consecuencias de nuestras acciones y las críticas de los otros (Bernstein, 1979, p. 228).

Un aspecto importante que se debe manifestar sobre el paradigma crítico es que su base metodológica es la investigación acción (Guba y Lincoln, 2002). Esta implica que esta forma de realizar investigación sea realmente un puente entre la teoría y la práctica, ya que, en este tipo de investigación, más allá de realizar una descripción del

contexto social de estudio, se busca aplicar una ideología como sustento para modificar una estructura social (Ramos, 2015, p. 13).

Se concibe la realidad educativa dinámica, pues son los mismos sujetos quienes la configuran, de modo que no puede pensarse en una “realidad objetiva” que esté por fuera del sujeto. En este sentido, este tipo de investigaciones tienen una importante carga axiológica, ya que los propios valores e intereses de los investigadores entran a hacer parte del proceso mismo. Además, se entiende que la realidad es un constructo complejo del que hacen parte los factores políticos, económicos, culturales, religiosos, etc.

Para el caso de la investigación educativa, este paradigma concibe que a lo que se debe propender es a la transformación de las prácticas educativas, pues asume que el estudio y la intervención de las prácticas locales se deben situar desde la autorreflexión, encaminada a la transformación, dado que su interés no solo es descriptivo, sino emancipador y liberador, tal como lo concebían Freire y Macedo (1989, p. 157): “Se caracterizaría por desarrollar ‘sujetos’ más que meros ‘objetos’, posibilitando que los ‘oprimidos’ “puedan participar en la transformación sociohistórica de su sociedad”. Esto es posible a través de una educación liberadora en la que los sujetos son activos en sus propios procesos.

Ahora bien, se debe señalar que en la actualidad nos encontramos bajo el umbral de un nuevo paradigma de racionalidad que tiene un carácter interdisciplinario entre las ciencias experimentales y las humanas. Esta concepción muestra que, con el fin de dar respuesta de la realidad compleja y sistémica que nos define, es necesario tener una visión complementaria y no contradictoria que permita un ejercicio mucho más abarcador. El paradigma emergente responde a la pregunta ontológica de la siguiente manera:

Desde este paradigma podemos constatar que la tendencia al orden en los sistemas abiertos supera el carácter simplista de la explicación causal lineal y unidireccional y nos pone ante el hecho de la emergencia de lo nuevo y de lo imprevisto como fuentes de una nueva coherencia. La ontología sistémica y su consiguiente metodología interdisciplinaria que postula este paradigma cambian radicalmente la conceptualización de toda entidad. (Andrzej, 2008, p. 138)

El paradigma emergente recupera el papel de la cultura dentro de los procesos cognitivos y permite la conceptualización de realidades complejas. De este modo, para el campo educativo, esta concepción permite y asume la multiplicidad y la diversidad, de manera que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén mediadas por

el mercado y permita que el docente tenga herramientas para atender las preguntas que suscita determinado tema, que conozca a su estudiante y este, a su vez, abandone el miedo hacia su profesor al eliminarse la estratificación en el aula y asimilarse una igualdad de condiciones.

Así, la educación ya no se percibe como productora de agentes conformes, sino como formadora de personas que duden, piensen e imaginen. Lo anterior supone una apropiación, un respeto y una generalización del derecho a diferir, preguntar, cuestionar; en definitiva, respetar los derechos que en una democracia deberían garantizarse.

Además, este paradigma niega la consideración del conocimiento como ente desconectado del resto de la experiencia. Lo que se muestra es que “la actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo” (Dewey, 1945, p. 53). Lo significativo en el campo educativo y la tarea que deberíamos hacer los docentes es preguntar a los otros qué desean, qué esperan, qué necesitan y cuáles son sus ideas.

De esta manera, se sigue el modelo de igualdad que consideran los pragmatisas: es la idea que debe seguir toda educación sana, esto es, que en ella exista espacio para que se expresen las ideas de todos sus participantes, lo cual permite concebir la democracia como un proceso educacional en el que los individuos pueden contribuir al bienestar social de los otros.

Así, pues, una nueva educación que se base en la importancia de la acción deberá promover la interacción, el cambio y la intercomunicación, de modo que la verdad ya no es una entidad inmutable (como lo creía el paradigma positivista), sino que se considere fruto del consenso.

Educar en este marco de pensamiento, en el que se resaltan los cambios y las incertidumbres, implica proveer a los estudiantes de visiones holísticas de los fenómenos sociales complejos, acompañando sus procesos a través de la posibilidad de otorgarles elementos cognitivos, afectivos y pedagógicos que implican esa visión global y generen un nuevo ámbito pedagógico a partir de la eliminación o reproducción de modelos tradicionales, considerados oficiales y generadores de desorden cognitivo. De esta forma se propicia un aprendizaje de forma diferente, con variados tópicos y una articulación con la realidad (Archila, 2013, p. 144).

Este paradigma estimula la incertidumbre en lugar de centrarse afanosamente en la búsqueda de la verdad. Se asume que la realidad, para nuestro caso educativa, es compleja y dinámica; por tanto, su abordaje supone una posición crítica y reflexiva. En razón a lo anterior, las culturas, el contexto y los currículos ocultos juegan un papel importante en la interpretación y el estudio de la realidad educativa.

Ahora bien, otra diferencia entre el paradigma emergente y el positivista, interpretativo y crítico que hemos analizados, es que estos han sido abordados desde dos

enfoques excluyentes: el cuantitativo y el cualitativo. En el primero se ubica el positivismo, dada su pretensión de objetividad, ya que está orientado a buscar, estudiar, analizar, predecir y controlar el fenómeno sin interferencia del sujeto ni del contexto. Por su parte, en el enfoque cualitativo se ubican los paradigmas interpretativo y crítico, ya que consideran los significados subjetivos y la importancia del contexto en el fenómeno investigado.

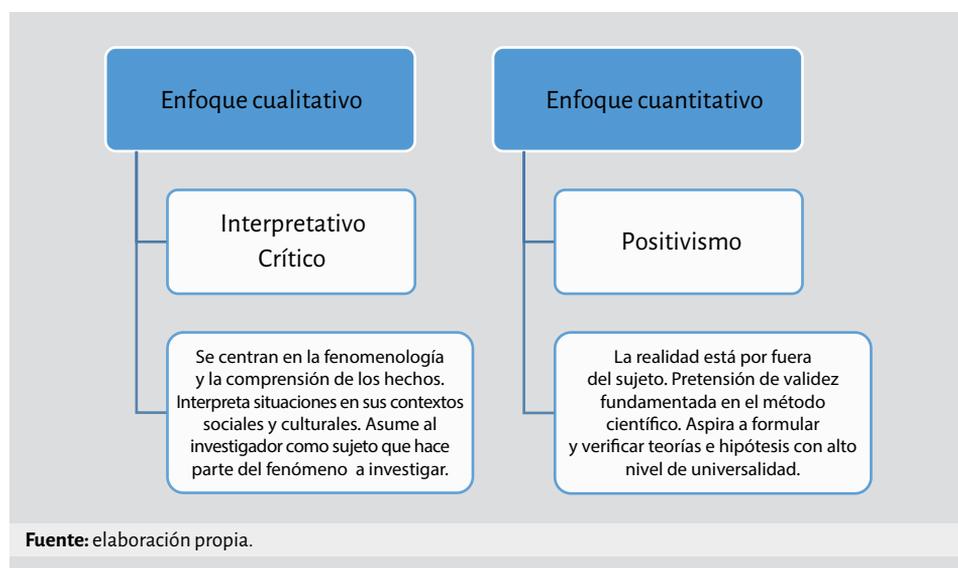
Lo anterior puede visualizarse de manera clara en el esquema de la Figura 1.

Sin embargo, es necesario señalar que estos dos enfoques, si bien pudieron considerarse excluyentes, hoy en día son interlocutores válidos en los procesos de investigación. De este modo, y con el fin de aprovechar las virtudes de cada uno de los enfoques investigativos, ha tomado fuerza el enfoque que los integra, a saber, el enfoque mixto de investigación, del cual hace uso permanente el paradigma emergente.

El enfoque mixto (multimétodo) constituye el mayor nivel de integración entre los enfoques cualitativos y cuantitativos, de manera que ambos se combinan o entremezclan durante todo el proceso de la investigación (o al menos en la mayoría de las etapas). Este método requiere de un manejo completo de los enfoques y una mentalidad abierta, así como agrega complejidad al diseño de estudio, pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques (Vega-Malagón *et al.*, 2014, p. 527).

Con este enfoque se logra que el abordaje del fenómeno a investigar sea mucho más completo, ya que no se queda solo en la mirada cuanti o cualitativa, sino que

FIGURA 1.



asume que las dos tiene elementos importantes para alcanzar la comprensión del fenómeno y, en ese sentido, no puede dejarse de lado ninguna de sus consideraciones. De esta manera, se entiende que la realidad es compleja, de modo que la pluralidad de métodos debe estar presente para estar en capacidad de abordarla.

Desde el paradigma emergente se propone un enfoque interdisciplinario, dialéctico, en el que las ciencias experimentales y las humanas se asumen como complementarias:

Esta teoría de la racionalidad o esquema de comprensión e inteligibilidad de la realidad, en general, y del comportamiento humano en particular, constituye un paradigma emergente, es decir, un paradigma que brota de la dinámica y dialéctica histórica de la vida humana y se impone cada vez con más fuerza y poder convincente, a nuestra mente inquisitiva. (Lukomsky y Mancipe, 2008, p. 138)

Se supera el carácter lineal, acumulativo y unidireccional, propio de la orientación positivista, y se considera la complejidad, la interdisciplinariedad, la integración de ciencias, lenguajes y lógicas que se consideraron disímiles, pero que responden al entramado social, para nuestro caso, del campo educativo, con lo cual es posible aproximarse mejor a la comprensión de los fenómenos que ocurren en este.

CONCLUSIONES

A lo largo del escrito se ha logrado trazar un paralelo comparativo entre los paradigmas cualitativos y cuantitativos de la investigación en educación. Se han definido los paradigmas positivista, interpretativo, crítico y emergente, y se ha mostrado cómo cada uno de ellos se ocupa de las preguntas ontológicas, metodológicas y epistemológicas.

Se ha terminado con el paradigma emergente en investigación que corresponde al enfoque mixto o multimétodo de investigación. Al respecto, debe decirse que “existe una importante tendencia investigativa que busca la integración de los dos enfoques de investigación [cualitativo-cuantitativo], en donde se anhela una conciliación a estas posturas dicotómicas mediante la utilización de los multimétodos o el enfoque de investigación mixto” (Ramos, 2015).

Con este enfoque se asumen los fenómenos investigativos de manera compleja y dialógica entre diferentes disciplinas. En la investigación educativa es importante que su abordaje sea plural, con el fin de ampliar la mirada frente al fenómeno de interés,

esto es, que se rescaten elementos y estrategias tanto de los paradigmas cualitativos como cuantitativos, para así tener un espectro de comprensión mucho más amplio de los fenómenos y que responda a su propia naturaleza compleja y cambiante.

■ REFERENCIAS

- Andrzej, L. (2008). El paradigma emergente y su impacto en la investigación epistemológica de las ciencias sociales. *Hallazgos*, 10, 133-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4138/413835171010.pdf>
- Archila, J. (2013). Educación y pedagogía en el contexto del paradigma emergente: una nueva forma de pensar y percibir el mundo para la formación ciudadana. *Revista Logos*, 5, 139-147.
- Bernstein, R. J. (1979). *Praxis y acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana* (G. Bello Reguera trad.). Madrid: Alianza.
- Dewey, J., (1974) *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Flores, M (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5, 2-9.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós-mec.
- Lukomski, A. y Mancipe, E. (2008). El paradigma emergente y su impacto en la investigación epistemológica de las ciencias sociales. *Hallazgos: Investigación en Perspectiva*, 10,0 133-145.
- Puebla, A. (2013). *Importancia de la investigación educativa*. En Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa. Recuperado de <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/199-importancia-investigacion.html>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17.
- Sánchez, J., (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia*, 16, 91-102.
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A. y Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación: enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10, 523-528.

Capítulo 8

EDUCACIÓN: ¿REPRODUCCIÓN O RESISTENCIA?
TAREA DE CONCIENCIA

*Edward Mozuca-Ruiz**

*Alba Liliana Tique-Calderón***

* Magíster en Educación. Doctorando en Educación. Profesor auxiliar adscrito al Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Fundación Universitaria del Área Andina, grupo Kompetenz, sede Bogotá. Correo: edmozuca@areandina.edu.co

**Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Profesora auxiliar, adscrita al Programa de Licenciatura en Pedagogía, Fundación Universitaria del Área Andina, grupo Kompetenz, sede Bogotá. Correo: atique3@areandina.edu.co

RESUMEN

El presente capítulo tiene como propósito reflexionar en torno a cómo la educación se convierte en una herramienta desde la conciencia colectiva, y cómo a partir de la revisión de literatura nos lleva a tomar un distanciamiento desde la mirada de la reproducción y a reconocer la resistencia, no desde la violencia, sino desde el despertar del análisis de las problemáticas sociales, a fin de retomarlas y dar respuestas a estas, una tarea fundamental de la Facultad de Educación que hace parte de la Fundación Universitaria del Área Andina (Areandina). Se retoman antecedentes desde distintas posturas de autores tales como Giroux, Apple, Brädle y Johnsen, lo que posibilita este punto de vista en el cual se reconoce la necesidad de pensar la educación como puente entre lo obsoleto y lo arcaico, demarcado en la educación tradicional bajo una mirada del diálogo y la construcción colectiva. Cabe anotar que, desde la hermenéutica filosófica, se asume una postura de la interpretación que lleva a develar el sentido de la educación desde la resistencia y su impacto en el contexto. Como conclusiones se reconoce que todos los actores sociales deben comprometerse con su realidad para que se den los cambios sustanciales en todos los órdenes. Además, pensar cómo las diferentes teorías de la reproducción hegemónicas llevan a un mundo más inequitativo e injusto. Se resalta que, dado que la tensión y el conflicto son necesarios, la mediación y la concertación son herramientas que permiten llegar a los acuerdos necesarios para los cambios más relevantes que se requieren con miras a la transformación social.

Palabras clave: actores sociales, conflicto, hegemonía, reproducción, resistencia, tensión.

INTRODUCCIÓN

La intención del presente trabajo de reflexión, mediante una revisión de literatura, es deliberar en torno a la educación como herramienta para la transformación social. De esta manera, se asume una educación de resistencia que se fundamenta en la tensión y el conflicto como las posibilidades de reconocer que se hace necesario un cambio sustancial en torno a los procesos educativos que se viven en estos tiempos. Esta tarea se logra materializar en la Facultad de Educación que hace parte de

la Fundación Universitaria del Área Andina (Areandina), ya que su devenir educativo debe impulsar a la reflexión y a adoptar una postura crítica del sujeto que se está formando como educador con respecto al desarrollo social.

Cabe aclarar que la tensión, tomada como el disenso y la discusión pedagógica, conlleva a la concertación desde y para los diferentes sectores que dan cuenta del desarrollo educativo. En cuanto al conflicto, se asume el concepto del análisis, la discusión y la puesta en marcha de acciones que conduzcan al mejoramiento de lo reconocido de las miradas y políticas educativas que se llevan en torno al quehacer pedagógico, lo cual, como tarea, se vislumbra en el sentido del desarrollo social.

Para alcanzar lo anterior se estructura el documento de la siguiente manera. En un primer momento se resaltan los aspectos más importantes de la teoría de la resistencia que, bajo la percepción de algunos autores como, por ejemplo, Giroux, Apple y Willis, acercan a una nueva propuesta que reconoce la educación con sentido social y, por ende, al “agenciamiento” (Giroux, s. f., p. 43) de vida. Luego, en el segundo aparte se presenta una aproximación a las diferentes teorías de la reproducción, las cuales, no se puede negar, son las que se encuentran en los contextos educativos del momento. En la tercera parte se rescatan dos términos fundamentales, *tensión* y *conflicto*, que bajo la lupa de la cultura se convierten en directrices de reflexión en el propósito de que se dé el cambio en torno al desarrollo social.

En un tercer momento se aclara el sentido del proceso metodológico, el cual asume la hermenéutica filosófica como el camino que lleva a reconocer los tránsitos que se recorren desde la reflexión al pensamiento.

Corresponde invitar al lector a tener en cuenta que la educación de la resistencia nace de las grandes diferencias que se dan en las posibilidades educativas en los contextos colombianos. Esto implica que se retomen las políticas educativas emanadas de diferentes perspectivas tanto económicas como políticas y culturales que, sesgadas desde unas intencionalidades particulares e intereses sociales, deben pensarse e iniciar su transformación para que den cambios sustanciales, así como no permitir la mirada hegemónica de algunos sectores, sino que se logre solidificar el sentido social en todos los aspectos.

■ EDUCACIÓN: ¿REPRODUCCIÓN O RESISTENCIA? TAREA DE CONCIENCIA

¿Cómo promover el sentido de una educación con valor social en los diferentes programas que hacen parte de la Facultad de Educación de Areandina?, ¿cuál es el

compromiso de la comunidad educativa para alcanzar los cambios sustanciales sociales desde la educación?, ¿cuál es la labor del docente, en este caso del docente en formación, en torno a los contextos en los que ejerce su profesión? Estas y otras preguntas son las que surgen luego de analizar diferentes fuentes de reflexión, lo cual implica que el sentido de la formación no solo se da en ciertos acercamientos a la ciencia, a la cultura, al deporte o al desarrollo del pensamiento, sino que se va más allá, pues radica en involucrar al estudiante en su realidad, en su contexto y en su vida, de manera que, como motores, lo llevan a comprometerse¹ en los cambios que le solicita su presente, para luego representarlo en un futuro.

Con respecto a lo anterior, este capítulo pretende reflexionar cómo una educación de resistencia conlleva al desarrollo de una comunidad, tarea que radica, primero, en el giro de pensamiento del docente, quien luego a partir de este acude a los demás miembros de la comunidad para realizar todos los cambios que se necesitan a fin de que el estudiante—quien hace parte de los contextos educativos— sea capaz de asumirse como eslabón fundamental en la tarea de alcanzar sus propios propósitos de vida.

UNA TEORÍA DE LA RESISTENCIA, CAMINO DE DEVENIRES SOCIALES Y CULTURALES

“Resistencia” es un valioso constructo (concepto) teórico e ideológico que provee un foco importante para analizar la relación entre la escuela y la sociedad más amplia y más importante aún, provee un nuevo medio para comprender las complejas maneras en que los grupos subordinados experimentan el fracaso escolar, señalando nuevas maneras de pensar y reestructurar modos (posturas) de pedagogía crítica”.

Giroux (s. f.)

La teoría de la resistencia se convierte en alternativa de cambio. En este sentido, se parte desde su acepción, ya que además de ser un concepto, brinda la oportunidad a los individuos que hacen parte del engranaje educativo de convertirse en hacedores de una política inclusiva, prospectiva y de desarrollo educativo. Por esta razón, se hace necesario involucrar tanto a la política como a la sociología para que estas, en cuanto

.....
¹ Desde el existencialismo se reconoce que en el proceso de comprensión, aceptación y desarrollo en y para el contexto, el individuo debe antes reconocer su realidad, para luego involucrarse en los desafíos que le depara su propia vida.

ciencias, proporcionen los diferentes lineamientos de reflexión. Así, entonces, es perentorio, por parte de los diferentes estamentos que hacen parte del aparato educativo, crear los escenarios propicios para la discusión en torno al sentido de la educación como elemento necesario de transformación.

Corresponde, además, que dentro de estas discusiones se reconozca el poder como camino de transformación, y no solo lo ejerza un grupo, sino que sea compartido desde diferentes aristas de los contextos, de manera que la intencionalidad comunitaria, el sentido común y la mirada de la conducta no discursiva sean las bases fundamentales para el desarrollo social. Desde esta perspectiva, se analizan las diferentes manifestaciones de coerción y hegemonía ejercida por grupos en contextos específicos, lo cual conlleva a que el individuo subyugado sea capaz de desarrollar su pensamiento crítico, realice desde este análisis tanto individuales como colectivos y pueda efectuar cambios sustanciales a su vida y desarrollo social.

Ahora bien, García (2018) señala en este sentido:

En consecuencia, he recuperado las discusiones en torno a producción y apropiación presentes en los trabajos de P. Willis, Levinson y Holland y E. Rockwell, así planteó esta producción cultural como entramado de relaciones sociales de hegemonía y subalternidad en que las apropiaciones de la concepción de sujeto crítico se realizan, configurando construcciones de conocimientos particulares/locales en estos espacios. (p. 43)

Frente a lo anterior, se hace necesario que desde la cultura se sortee cada una de las dicotomías que se han dado en torno al desarrollo social, ya que bajo esta perspectiva se reconoce que el sentido del poder debe estar basado en la equidad, pues cuando se asumen desde las diferentes manifestaciones que hacen parte de una comunidad todos tienen las mismas responsabilidades, los mismos beneficios y, en suma, los sentidos del progreso. Por otra parte, es perentoria la reconstrucción de la educación pública, ya que esta ofrece las posibilidades a aquellos que no tienen las capacidades económicas de ingresar a instituciones privadas, de modo que se hace necesario que los sujetos que hacen parte de las entidades gubernamentales direccionen sus esfuerzos a generar educación de calidad, educación para todos.

Así, entonces, cobra sentido el desarrollo de una ideología que promueva el trabajo en común, el rescate de la equidad y, lo más importante, la apuesta por los cambios sustanciales en todos los sentidos, tarea que debe nacer del docente en formación, en especial en las ciencias sociales y de primera infancia, las cuales tienen como objetivo principal acompañar al sujeto en formación a comprender su mundo y su realidad.

Pero, ¿cómo lograrlo? Es necesario que el significado de la escuela cambie, ya que se le han asignado connotaciones que lo han demarcado como herramienta para la perpetuidad del sistema. En este sentido, es necesario que el conocimiento que se promulga en el interior de la escuela sea igual para todos, no dado en estratificaciones, ni mucho menos que se convierta en la hacedora de mano de obra barata para el mantenimiento de los grandes monopolios económicos. En otro aspecto se hace necesario que la escuela reevalúe el sentido de la cultura, ya que se ha quedado como la reproductora del sistema, es decir, transcribe contenidos, valores, competencias y demás herramientas que llevan al estudiante a convertirse en un sujeto sin autonomía, sin conciencia social y política. Además de las anteriores premisas, la escuela debe reevaluar su participación pasiva en torno al poder político del Estado, ya que en esta reposa el verdadero sentido de la transformación social en todos los órdenes, pues tiene la facultad de brindar herramientas de reflexión, de autoevaluación y de acción a los sujetos que van a educarse.

Por otra parte,

la tarea que deben enfrentar los teóricos de la resistencia es doble: primero, deben estructurar sus propios supuestos para desarrollar un nodo más dialéctico de análisis de escolarización y sociedad; y segundo, deben reconstruir las principales teorías de la reproducción para abstraer de ellas los hallazgos más radicales y emancipadores. (Giroux, s. f.)

Como lo menciona Giroux (s. f.), es necesario que el docente que desea realizar cambios sustanciales en los contextos en los que ejerce su profesión cambie de postura y pensamiento, así como que reflexione en torno a las necesidades sentidas del tejido social. Esto implica que, ante todo, convenga nutrirse de nuevos paradigmas, sobre todo de aquellos que le brinden nuevas visiones en torno al proceso educativo, “siempre con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, con miras a dinámicas de mayor calidad, facilitando el acceso de los y las estudiantes desde los diferentes contextos regionales de Colombia” (Mozuca y Tique, 2018, p. 54).

En segunda medida, debe liberarse de todas aquellas posturas que lo han atado a las políticas públicas que lo coartan del verdadero sentido del proceso educativo, y ser capaz de reconstruirlas para el bien de la comunidad. Es decir, que logre alejarse de aquellas miradas totalitarias, de masificación y, lo más atenuante, ser capaz de liberarse del yugo del sistema.

En fin, de acuerdo con Sastre (2018, pp. 61-62), “[...] esta manera de contemplar el conocimiento conduce a pensar que nuestras representaciones y nuestros pensamientos no son una copia de la realidad, sino una interpretación de esta realidad, que

está dentro de nuestras posibilidades el modificarla”. Esta se fundamenta en evaluar la realidad, en ser capaces de alejarse de las pretensiones de los grupos políticos del momento y en hacer resistencia por el bien del desarrollo cultural y social; es en esto que recae la verdadera tarea de un sujeto comprometido consigo mismo y con la comunidad.

Ahora, corresponde caracterizar las teorías de la reproducción, caminos que se han ido fortaleciendo gracias a las políticas y a la hegemonía de grupos sociales sectorios. Se hace necesario, entonces, reconocerlos, caracterizarlos para que, de alguna manera u otra, se puedan vislumbrar y realizar cambios en pro de un bien común.

■ TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN, MODELOS QUE SE HAN SOLIDIFICADO EN LAS REALIDADES EDUCATIVAS

El primer tipo en mención se refiere al económico, el cual se caracteriza por la hegemonía de grupos del sistema monetario cuyo interés radica en perpetuar y fortalecer el capital, lo cual conlleva a que se dé la desigualdad social y cultural, de modo que la escuela se convierte en la herramienta efectiva para lograr tal propósito. Pero, ¿cómo las instituciones educativas se convierten en herramienta para tal fin? Pues gracias a los diferentes currículos creados, en los que el estudiante es capacitado para aceptar las disposiciones económicas que rigen en el momento, ya que lo ofrecido para su capacitación y desarrollo social radica en fortalecer las industrias y demás demostraciones de poder que refieren a la economía capitalista. Así, entonces, las escuelas se convierten en la “gran máquina de las capacitaciones” que necesitan las empresas y en la manera en que el individuo logra ser parte de la producción, es decir, un eslabón más de la cadena de servicios que hacen parte de la sociedad consumista.

Como lo señala Álvarez (2015, p. 27):

[...] el saber escolar no es el saber de los maestros (este es producto del saber escolarizado), así como el saber pedagógico tampoco lo es (este es un modo de pensar que está disperso en una formación discursiva —recordemos que no buscamos autores ni sujetos de conocimiento—).

Así, entonces, el perpetuo ciclo de las reproducciones sociales se solidifica en las escuelas, ya que no se brindan formas de asumir las nuevas perspectivas del mundo. Solo a algunos que hacen parte de los grupos élites se les ofrecen las herramientas

necesarias para afrontar con éxito cada uno de los retos que hacen parte de una sociedad y de la realidad avasallante en todos los órdenes. Sin embargo, ¿cómo se logra lo anterior? El advenimiento de las nuevas disposiciones de organizar el proceso educativo, es decir, las denominadas competencias, llevan a que el individuo sea clasificado según los puntajes obtenidos en las evaluaciones estandarizadas que se han creado para tal fin. Se vislumbra la manera cómo el estudiante es capaz de responder a dilemas de toda índole, aunque no importa el contexto en el que habite; una misma prueba se aplica a sujetos sin tener en cuenta sus contextos, sus culturas, sus idiosincrasias ni mucho menos sus capacidades intelectuales.

De lo anterior se puede subrayar que lo sustancial en este modelo es que la escuela se convierta en dominación de clase, ya que su labor se ve enfocada en adiestrar a los sujetos que aprenden, de manera que comprendan las reglas sociales y los prepare para solidificar una economía. Además, su mirada hacia el futuro se enfocará en ocupar un puesto preparado para su existencia, y su perspectiva social estará determinada por un sistema que solo le interesa el perpetuo *status quo* que se ha venido eternizando.

Parte de la culpa la tiene el sentido de escuela, ya que no se logra corroborar su tarea en disposición del proceso social con la creación de diferentes currículos: oficial, culto, nulo, operacional, ideológico. En fin, una gama de representaciones y materializaciones de la escuela que hace imposible comprender el sentido de su ideología y de su existencia en la vida contemporánea. Es así que las intenciones del sentido educativo quedan solo en manos de unos pocos y no de la comunidad, mas no debe olvidarse que el currículo nace y se cristaliza desde las necesidades sentidas del contexto que son promulgadas por los sujetos que hacen parte de él.

En el segundo modelo, en este caso el cultural, de acuerdo con Bourdieu, a través de la “violencia simbólica” (como se cita en Posada, 2017), reconocido como dispositivo de poder, el individuo que es educado se moviliza en medio de ciertas reglas, las cuales modelan su conducta y su mirada en torno a lo social y a lo cultural. Así, entonces, cobra relevancia la supremacía de una cultura sobre las demás, lo cual la historia confirma cuando un pueblo desea invadir a otro y asume tanto sus costumbres y miradas en torno al orden social y político, como en el caso de Roma y Grecia.

Bajo la luz de las anteriores argumentaciones, y siguiendo a Bottineli (2017 p. 102), [...] “la función de la escuela es reproducir las desigualdades sociales. El eje de su explicación está centrado en la transmisión cultural”. Frente a esto, entonces, la perpetuidad de la cultura debe analizarse desde “los modos de producción”, en los que se conjugan las técnicas de producción y las condiciones de trabajo. De esta manera, la escuela y la familia se convierten en pilares para el éxito o el fracaso de los sujetos en formación, ya que, desde estas dos realidades, el estudiante reconoce cómo sus relaciones tanto personales como sociales son herramientas idóneas que consolidan su

prospectiva de vida, ya que tiene dos opciones: retomar de nuevo lo que han vivido sus congéneres o apartarse de esta herencia y emprender un nuevo camino, lo cual implica negar su historia, su idiosincrasia y, por supuesto, lo recibido por parte de sus padres (tarea nada fácil cuando se juega con la tradición).

Otro aspecto a resaltar de la teoría de Bourdieu es que con Passeron reconocen el juego de la estrategia de clase, es decir, cómo los diferentes estatus sociales perduran a través de los juegos políticos y económicos que llevan a cabo las clases dirigentes, juegos que, cargados con un alto desinterés de lo comunitario, conllevan a que el individuo de las esferas menos reconocidas a nivel social haga parte de la masa social con menos oportunidades económicas. Siguiendo el hilo conductor de esta reflexión, estos autores afirman que la falencia a resaltar de los programas escolares tradicionales radica en que no preparan a los sujetos que hacen parte del *ethos* educativo frente a las exigencias de los contextos, es decir, sus competencias solo se quedan en repetir, hasta cierta manera, información que imparten, pero no brindan herramientas de reflexión y de materialización de sus conocimientos.

Con relación al tercer modelo, en este caso el Estado hegemónico, es necesario resaltar el concepto de *hegemonía*. Por una parte, retomado como liderazgo, en el que la clase dominante imparte un estilo de moral y una generación de conocimiento que, en cuanto herramientas de desarrollo y progreso económico, se convierten en las instrumentos más efectivos para subyugar a los demás grupos; de esta manera, la escuela se convierte en el espacio en el que se logra tal propósito. Sin embargo, no se puede olvidar que la hegemonía tiene que ver con la fuerza y la ideología, las cuales soteradamente invaden las diferentes manifestaciones tanto sociales como culturales, de modo que es peligroso pensar y actuar en pro de la comunidad. Un ejemplo fehaciente en Colombia es la masacre de los líderes comunitarios que se ha realizado en los últimos meses.

Como característica principal, el Estado trabaja en pro de la producción, la cual se ve enfatizada en la masificación de objetos, servicios y demás elementos que se han creado desde la ideología capitalista. De esta forma, se crean necesidades innecesarias, tales como la moda, la tecnología, las TIC, entre otras, y se convierten en las maneras más fáciles de hacerle entender a los ciudadanos un estatus al cual pertenecen: entre más es asiduo es de estas necesidades, más cerca está de las esferas sociales altas. Cabe resaltar entonces que el sentido de la vida se ve reflejado en el consumo desaforado.

Ahora bien, la relación de Estado y escuela se ha convertido en dilema, ya que las intenciones ocultas del Estado por equiparar su ejercicio de poder retoman tanto la escuela como la universidad en instrumentos para llegar a tal fin. Sin embargo, en ocasiones estas intenciones se ven truncadas por los movimientos que existen, como

es el caso de las universidades públicas en Colombia al ejercer resistencia por la partida económica asignada en el presupuesto nacional, lo que llevó al poder del Estado a doblarse a las peticiones de los estudiantes y así a que se distribuyan de manera más equitativa esos dineros.

Por otra parte, es fundamental subrayar que el Estado ejerce su poder por medio de las manifestaciones de la verdad científica, lo cual lleva a que se promulguen leyes que permitan manipular y ejercer sus intenciones en cuanto a la dominación de la ciencia, de la tecnología y, en sí, de las expresiones tanto sociales como culturales. Entre más se mercantilice la educación es más fácil ejercer presión a resultados que demarcan el desarrollo económico de la sociedad. Por esta razón el concepto de competencia ha ejercido su poder, concepto económico que se ha involucrado peligrosamente en los devenires de la educación, lo cual ha traído grandes problemas en cuanto a la igualdad de oportunidades entre los diferentes sectores que hacen parte de la sociedad.

Se culmina esta segunda parte con la afirmación de Apple (2015, p. 32): “En educación, esta posición está sostenida desde la creencia que cuanto más nos mercantilicemos, cuanto más traigamos modelos corporativos a la educación, cuanto más mantengamos a las escuelas, los administradores y los docentes presionados con la competencia, mejor estarán”.

■ TENSIÓN Y CONFLICTO, CONCEPTOS NECESARIOS PARA UNA RESISTENCIA PENSADA

Conviene ahora retomar dos conceptos fundamentales que llevan a pensar la manera cómo el individuo en formación se enfrenta a nuevas experiencias de vida: tanto la tensión como el conflicto conducen al sujeto que se reconozca como pieza clave para los cambios que conduzcan a un mejor porvenir, una tarea fundamental del docente en formación. Corresponde entonces a la escuela generar conciencia en todos y cada uno de los partícipes del contexto educativo, lo cual implica que se abran escenarios de discusión, espacios de reflexión y, lo más relevante, acuerdos para comenzar a actuar en pro de un bien común.

En cuanto a la tensión, si se retomará desde su significado, se concluiría que es una posible situación que se encuentra en medio de dos polos con cierta fuerza, y que su ejercicio es atraerla según las circunstancias. Un ejemplo irrefutable en Colombia, de hace muy poco tiempo, fue la posibilidad que se tenía de cambiar de dirección po-

lítica, es decir, se abrió la probabilidad de que el pueblo tomará decisiones en torno a ciertas problemáticas que se han ido agudizando en cuanto al desarrollo económico, político y cultural del país, y que gracias al plebiscito anticorrupción se cambiaran ciertas prácticas por parte de políticos que han llevado al fracaso al país. Sin embargo, gracias a ciertos juegos por parte de sectores tanto políticos y económicos no se logró obtener las cifras que se requerían, lo que llevó a que se diluyeran todas las propuestas hasta su desaparición.

Si se reflexiona sobre el anterior ejemplo, se puede comprobar que la tensión juega un papel relevante para la toma de decisiones, pero que si se direcciona de manera errada, conlleva a grandes problemas en todos los órdenes. Es por esto que se hace necesario que el acuerdo entre las partes sea consecuente para ambas y no se vea perjudicada ninguna de ellas.

En cuanto a la educación, la tensión ha llevado a que se den cambios sustanciales. En Colombia, por ejemplo, se reconoce el estatuto docente como uno de los más fuertes, ya que gracias a las diferentes manifestaciones, marchas y discusiones con los entes gubernamentales, se ha logrado su solidez. Otro caso corresponde a las tensiones que se dieron entre los universitarios y el Estado, el cual tuvo que cambiar todas sus estrategias económicas para cumplir las exigencias de mejoramiento de las infraestructuras y demás procesos que hacen parte de lo educativo.

Pero más allá de los anteriores ejemplos, es necesario reconocer que la tensión debe abrir puentes de diálogo, de acuerdos, de nuevas posibilidades que brindan cambios sustanciales, ya que implica la mirada hacia un futuro que deba evitar las equivocaciones del pasado.

Ahora bien, el papel relevante de la familia en la sociedad es fundamental, ya que como núcleo primario del ejercicio de aprendizaje por parte del individuo se convierte en el primer acercamiento del sujeto a las circunstancias que hacen parte de su devenir existencial. En este sentido, si esta no provee de las herramientas necesarias para su accionar, el individuo no tendrá la posibilidad de enfrentarse a las diferentes problemáticas que acarrea la vivencia en un contexto particular.

En cuanto al conflicto, expresado por Redorta (2004), como se cita en Acevedo y Rojas (2016, p. 40), son cinco los detonantes de la confrontación, en los que los polos de la tensión llevan a tomar ciertas actuaciones que, a su vez, llevan a las confrontaciones. Por esta razón, se hacen necesarias las mediaciones que contribuyan al encuentro de nuevas opciones que conduzcan a acuerdos.

Pero es bueno detenerse y reflexionar sobre cada uno de ellos. En cuanto al poder, la coacción se ha convertido en la manera más fácil de subyugar. Esto implica que el polo que tiene el poder busque las maneras de imponer sus propósitos al otro, de

manera que se den confrontaciones. Un ejemplo fidedigno es el caso de Venezuela. El segundo tiene que ver con las necesidades, las cuales se convierten en las razones para que se den las diferentes situaciones de conflicto, lo cual implica que surja violencia entre los dos polos. Referido al tercero, los valores, que se ha perdurado por décadas, estos llevan a que un grupo imponga sus ideologías sobre el otro, como en el caso reciente de la ideología islámica que desea imponer sus preceptos a Occidente, dejando muerte y destrucción. Referido a los intereses, se puede reconocer que tiene unos objetivos por alcanzar, de manera que no importa que el camino que se tome sea el más apropiado (es el caso reciente, que ha involucrado a varios países de América Latina, de Obredecht y su corrupción). En cuanto al de percepción y comunicación, se comprueba con la mala intención y manipulación de la información, la cual, gracias al advenimiento de los medios masivos de comunicación, viene y va sin ética, sin importar los daños causados.

¿Pero qué tiene que ver con la educación la anterior argumentación? Pues no escapa a ninguno de los anteriores detonantes, lo cual lleva a que se pierda en sus verdaderas intencionalidades, es decir, procurar que los individuos que se educan logren realizar sus objetivos principales; adquirir herramientas para enfrentar las realidades que pueden darse en sus contextos sociales y culturales es tarea del educador con conciencia social.

Así, entonces, es necesaria una educación de la resistencia, la cual lleve al agenciamiento humano (Giroux, 1993), el cual consiste en la intención del sujeto de reconocerse dentro y para el contexto y la realidad en la cual vive. Esto implica entonces que se comprenda, se reconozca como sujeto en transformación y, lo más importante, sea capaz de brindar nuevas miradas y respuestas a las dificultades en las que vive. Es así que cobra relevancia el sentido de la resistencia, no solo mediada por la tensión y el conflicto, sino que logra encauzar las fuerzas que nacen de las dificultades vividas en los diferentes escenarios sociales. En este aspecto tiene un papel importante una escuela práctica, una escuela que ve en el sujeto una manera de manifestar su ideología, su desarrollo y, por qué no, el cambio y la transformación en todos los órdenes.

No se debe olvidar que cuando existen fuerzas en común entre estudiantes y docentes se logra crear una resistencia que no es fácil derrotar, por tanto, en las instituciones educativas deben darse esos espacios en los que los sujetos que hacen parte de esta puedan manifestar sus inconformidades, crear escenarios de discusión de las problemáticas que existen en su contexto y generar espacios de concertación y de trabajo comunitario. Esta tarea se ha diluido por el deseo de figurar en los ránquines, es decir, pertenecer a ciertos estatus sociales que ha creado el Estado para dominar los procesos educativos. Así, entonces, se hace necesario que se reconozca el trabajo

comunitario como salida a las situaciones en las que vive cada uno de los sujetos que hacen parte de los escenarios educativos.

Queda una pregunta sobre la cual reflexionar: ¿cómo lograr que la escuela de resistencia se dé en estos momentos tan turbulentos? Es una nada fácil de asumir.

DESDE LA REFLEXIÓN AL PENSAMIENTO

El propósito de este documento es asumir desde la reflexión cómo la resistencia se convierte en la herramienta de la transformación educativa y, por ende, social, ya que la primera es inherente a la segunda. De esta manera, los programas que hacen parte de la Facultad de Educación se convierten en la posibilidad de convocar a sujetos que desean tal cambio: el educador es el llamado a materializar el sentido de la formación como instrumento de la conciencia colectiva. Frente a lo anterior se asume el método hermenéutico filosófico que, según Herrera (2009), como se cita en Moreno (2017, p. 208),

[...] desarrolla el tema de la comprensión, como rasgo esencial de la existencia humana, y en su reflexión sobre lo que, en la tradición alemana, se conoce como “las ciencias del espíritu”, las ciencias sociales contemporáneas pueden hallar la posibilidad de comprenderse más allá del horizonte positivista. (Herrera, 2009, pp. 103-104)

Así, entonces, el sentido de la reflexión, más allá de recuperar un variopinto de posiciones en torno a la resistencia, es comprender cómo esta se revitaliza a partir de la propia experiencia de la existencia, cómo el docente en formación juega un papel importante en teorizar y materializar las ciencias sociales, no solo vista desde los campos literales de estas, sino que asume en sus generalidades el concepto del sentido del hombre en el entramado del proceso relacional.

Pero, ¿cómo desentrañar tal sentido? Pues se asume la vida cotidiana, de manera que se convierte en la vertiente de la propia experiencia: ¿la educación no responde a la comprensión de la vida real y lo acostumbrado de lo cotidiano?, ¿no es ella en la que se reconoce en el diario vivir el sentido de la comprensión del hombre, del mundo y, por ende, de la configuración de los sentidos de la humanidad? De esta manera, el estudiante que hace parte del área de la educación debe procurar comprender el concepto de la resistencia, la cual alberga la fuente de la razón, de la ciencia y de la práctica pedagógica.

La hermenéutica filosófica sirvió como herramienta de análisis, y se recurrió a la elección de aquellos conceptos que abonarán al proceso de reflexión: tensión, conflicto, reproducción, resistencia, hegemonía y actores sociales, entre otros, sirvieron, según Deleuze (2005, p. 367), como se cita en Esperón, Etchegaray, Chicolino y Romano (2016, p. 141), a “los tránsitos” del pensamiento que llevan a los recorridos de concreción y ejecución de las ideas a lo más real, que en este caso desemboca en los devenires educativos. Además, se asume el pensamiento de Giroux, quien brinda la mirada escudriñadora de la educación como la fuente del “agenciamiento” de la educación hacia la vida, en la que el educador, como sujeto activo social, lleva a los cambios sustanciales de la realidad.

Como conclusiones generales, se pueden resaltar tres puntos que se enlistan a continuación.

1. El sentido de resistencia debe sobrepasar el mero concepto, debe convertirse en una realidad, es decir, debe materializarse, ya que es perentorio que todos los actores sociales sean conscientes de las necesidades sentidas que existen en el mundo; es el momento de que se den cambios sustanciales en todos los órdenes.
2. Como actores educativos, es necesario pensarse fuera de las teorías de la reproducción: económica, cultural y del Estado hegemónico, ya que se deben brindar nuevas miradas de asumir el sentido de la educación; no solo se debe recurrir a la acción contestataria, sino que se convierta en un cambio fehaciente que promulgue una realidad más justa y equitativa para todos.
3. Aunque la tensión y el conflicto son necesarios para que se den nuevas perspectivas sociales, es necesario que nazcan nuevas formas de concertación, de mediación, ya que el proceso social radica en la manera cómo los sujetos, a través del diálogo, son capaces de reconocer el problema y, a partir de este, encontrar soluciones; se trata de no quedarse con la dificultad, sino de encontrar respuestas acordes a todos los contextos y a las realidades.

■ REFERENCIAS

- Acevedo, S. A. y Rojas C. Z. (2016). Generalidades del conflicto, los procesos de paz y el posconflicto. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 46(124), 33-45.
- Álvarez G. A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Revista Pedagogía y Saberes*, 42, 21-29

- Apple, M. W. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 2(2), 29-39.
- Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, 37, 95-112. Recuperado de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistasociedad/article/view/2974/2463>
- Brädle, G. García y J. J. Moraes, N. (2013). *Sociología de la educación para educadores*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Esperón, J. P., Etchegaray, R. Chicolino M. y Romano, A. (2016). *Pensar con Deleuze. Pensar de otro modo la realidad, la acción, la creación y el deseo*. Editorial Abierta FAIA/Academia Latinoamericana.
- García, J. A. (2018). *La producción cultural del sujeto crítico: construcciones de conocimientos en "bachilleratos populares"* (tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Giroux, H. (s. .f). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico* (G. Morzade trad.). Buenos Aires. Recuperado de http://files.doctorado-en-educacion-2-cohorte.webnode.es/200000079-37133380f5/teorias%20de%20la%20reproduccion%20y%20la%20resistencia_Giroux.pdf
- Moreno, A. R. (2017). Hermenéutica y ciencias sociales: a propósito del vínculo entre la interpretación de la narración de Paul Ricoeur y el enfoque de investigación biográfico-narrativo. *Revista Análisis*, 49(90), 205-228.
- Mozuca, E. R. y Tique, A. L. C. (2018). El discurso y su incidencia en la formación de docentes en la Licenciatura en Pedagogía Infantil 1. *Diferentes Geografías de la Infancia: Experiencias y Vivencias Investigativas en Latinoamérica*, 51.
- Posada, K. L. (2017). Sobre Bourdieu, El Habitus y la dominación masculina: tres apuntes. *Revista de Filosofía*, 73, 251-257.
- Sastre, V. G. (2018). Encrucijadas sociales y educación del pensamiento. *Revista Catalana de Pedagogía*, 14, 47-66. DOI: 10.2436/20.3007.01.107



AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina