

Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana

II Congreso - Territorios y Éticas para la vida



ISSN 2590-9525

Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo Perspectiva Latinoamericana

II Congreso - Territorios y Éticas para la vida

Kelly Carreño Rangel
Compiladora





Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Rector Sede Principal

Jefferson Enrique Arias Gómez

Directora General de Investigaciones

Amparo Vélez Ramírez

Vicerrectora Académica Sede Principal

Luz Alba Beltrán Agudelo

Director de Investigación Sede Principal

P. Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

Directora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Directora de Responsabilidad Social Sede Principal

Margarita Pérez Carvajal

Directora del Centro de Educación para el Desarrollo Sede Principal

Andrea Neira Cruz

Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana. II Congreso - Territorios y Éticas para la vida

Comité Organizador

Kelly Carreño
Andrea Neira
Diana Peláez
Claudia Sánchez
Diana Patiño
Ángela Herrera
Paola Rodríguez

**Comité del Eje de Reflexión # 1
Territorios y Territorialidades en
Resistencia**

Janneth Arias, coordinadora.
Adira Amaya
Luz Beltrán
Carlos Rincón
Ana Rodríguez
Andrea Quiroga

**Comité del Eje de Reflexión # 3
Educaciones Desestabilizantes,
Territorios y Culturas**

Patricia Izquierdo, coordinadora.
Emily Quevedo
Alexandra Rivero
Adriana Londoño
Yuli Moya
Paola Mususú

**Comité del Eje de Reflexión # 2
Economías para la Vida**

Diana Torres, coordinadora.
Arturo Orrego
Diana Nocua
Lina Saldarriaga
Marcela Gómez

**Comité del Eje de Reflexión # 4
Epistemologías emergentes y
de frontera**

Tatiana Gutiérrez, coordinadora.
Iván Roa Ovalle
Olmo Uscátegui
Norma Moreno
Luis Rico

Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana (2er. 2019: Bogotá, Colombia).

Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana. / II Congreso- Memorias del Territorios y Éticas para la vida. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINTO Sede Principal, 2019.

ISSN: 2590-9525 (En línea)

284p. il.

1.Pedagogía-- Latinoamérica-- Congresos, conferencias, etc. 2.Educación-- Aspectos sociales -- Latinoamérica-- Congresos, conferencias, etc. 3.Sociología Urbana -- Latinoamérica -- Congresos, conferencias, etc. i.Carreño Rangel, Kelly (Compiladora) ii.Neira, Andrea iii. Peláez, Diana iv.Sánchez, Claudia v.Patiño, Diana vi.Herrera, Ángela vii.Arias, Janneth (Coordinadora) viii.Amaya, Adira ix.Beltrán, Luz x.Rincón, Carlos xi.Rodríguez, Ana xii. Quiroga, Andrea xiii.Torres, Diana (Coordinadora) xiv.Orrego, Arturo xv.Nocua, Diana xvi. Saldarriaga, Lina xvii.Gómez, Marcela xviii.Izquierdo, Patricia (Coordinadora) xix.Quevedo, Emily xx.Rivero, Alexandra xxi.Londoño, Adriana xxii.Moya, Yuli xxiii.Mususú, Paola xxiv. Gutiérrez, Tatiana (Coordinadora) xxv.Roa Ovalle, Iván xxvi.Olmo, Uscátegui xxvii.Moreno, Norma xxviii.Rico, Luis.

CDD: 370.98 C65c1 BRGH

Registro Cálculo UNIMINUTO No. 98030

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib098030>

Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana. II Congreso - Territorios y Éticas para la vida

Compiladora

Kelly Carreño Rangel

Corrección de estilo

Juan Carlos Buitrago Sanabria

Diseño y diagramación

Leidy Johanna Rodríguez Vergara

Primera Edición: 2019

Edición digital

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Calle 81B 72B-70

Bogotá D. C. - Colombia 2019

Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. La reproducción parcial de esta obra en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso de los editores y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

Índice

Presentación	11
Palabras de apertura	13
Eje de reflexión 1. Territorios y territorialidades en resistencia	19
<i>Exposición</i> Narrativas fotográficas de los escenarios rurales fotográfica <i>María Teresa Vargas Rojas</i>	21
<i>Exposición fotográfica</i> Granizal: el odio y el perdón <i>Ovidio González Soler</i>	24
<i>Obra teatral</i> Encuentros y desencuentros <i>Rolando Malaver Beltrán</i>	30
<i>Muestra documental</i> Ver...de la Tierra (Cajamarca: colosal victoria) <i>José Germán Castañeda Rojas</i>	34
<i>Ponencia</i> Agencias campesinas territorializando el agua de Usme en contextos de expansión urbana <i>Diana patricia Gómez Zárate</i>	36
<i>Ponencia</i> Resistentes: un diálogo de saberes <i>Yelmin Paola Porras Camacho</i>	46
<i>Ponencia</i> Imaginarios del posconflicto en el departamento del Quindío <i>Damaris Ramírez Bernate</i>	57
<i>Relato</i> Pactos de vida de los cerros orientales: cartografía juvenil, artística y popular <i>Selene Lozano Sotelo</i>	70
<i>Relato</i> Extractivismo y transformaciones socioterritoriales en el Casanare a partir de la actividad petrolera: conflictos y resistencias (1990-2014) <i>Juliana Duarte Ospina</i>	83
<i>Relato</i> "Irse para encontrarse": notas de campo en el sur del Cauca colombiano <i>Luz Nelly Pérez Zapata</i>	89

Eje de reflexión 2. Economías para la vida	103
<i>Libro</i> Sostenibilidad de la agricultura campesina: cómo evaluarla y promoverla <i>Adriana Chaparro</i>	105
<i>Ponencia</i> Mercantilización de las emociones: Medicina tradicional indígena en medio de transiciones de identidad y legitimidad <i>Laura Martínez Apráez</i>	114
Eje de reflexión 3. Procesos educativos desestabilizantes: territorios y culturas	126
<i>Proceso editorial</i> Hariak. Recreando la educación emancipadora: una revista que imagina otros discursos y prácticas educativas <i>Amaia de Río Martínez</i>	129
<i>Ponencia</i> Diversidad étnica y cultural vs. pruebas estandarizadas: resistencias desde las prácticas de aula de los educadores <i>Ingrid Paola Calderón Ramos</i>	141
<i>Ponencia</i> La educación secundaria obligatoria en Salta: reflexiones a partir de una propuesta alternativa de mediación pedagógica en zonas rurales. <i>Gloria Carolina Velarde</i> <i>Iris María de los Ángeles</i>	157
<i>Ponencia</i> Rupturas a la relacionalidad instituida: educación biocéntrica, de lo lineal a lo circular-fractal <i>Gloria Ángela Niebles Gutiérrez</i>	172
<i>Relato</i> Nuestra Escuela de Mujeres <i>Lucía Narváez de López</i>	182
<i>Ponencia</i> El cuidado de sí, a través de la narrativa transmedia en clase de Matemática <i>Liliana Charria Castaño</i>	187
<i>Ponencia</i> Propuestas alternativas para la resignificación de las prácticas educativas tradicionales <i>Andrea Rodríguez Vega</i> <i>Luana Elky Brito</i>	202

<i>Ponencia</i> Dos implicaciones de pensar la educación desde la periferia: resistir y emanciparse creando alternativas <i>Edilberto Cely Rodríguez</i>	215
<i>Ponencia</i> Maestra Vida: experiencia de innovación pedagógica en comunidades rurales del municipio de El Tambo, Cauca <i>Laura Victoria Mamian López</i>	227
<i>Ponencia</i> Colombia, un paseo literario: tejiendo memoria a través de laboratorio social infantil <i>Liza Catalina Jurado Toro</i>	241
<i>Ponencia</i> Inculturación, fe, y la necesaria reorientación de la educación religiosa escolar en Colombia <i>Rolando Beltrán Villalobos</i>	253
Eje de reflexión 4. Epistemologías emergentes y de frontera	265
<i>Iniciativa audiovisual</i> Métodos audiovisuales participativos: Regias Reveladas y el potencial de herramientas audiovisuales para el trabajo comunitario contra el estigma <i>Laura Martínez Apráez</i>	267
<i>Ponencia</i> Decolonizando la memoria desde el cuerpo <i>Constanza del Pilar Cuevas Marín</i>	276

Presentación

Comité Académico¹

*...ante todos estamos reafirmando una voluntad de vivir,
reivindicando una lógica de la vida que permita reorientar la
organización de la sociedad por el imperativo ético de la vida: mi
vida, la vida del otro, la vida de la naturaleza externa al ser humano*

HINKELAMMERT y MORA

Después de una década durante la cual en América Latina confluyeron movimientos sociales con gobiernos que procuraron superar la historia de dependencia en la región, a través de su integración y la generación de un contexto favorable para la redistribución social, asistimos a lo que analistas vienen llamando "agotamiento del ciclo progresista" (Svampa, 2015; Machado y Zibechi, 2016); pues dichos gobiernos dieron continuidad al modelo de desarrollo de extracción y se quedaron atrapados en la imposibilidad de modificar las estructuras que han generado la pobreza y la miseria.

En suma, no cuestionaron un modelo de desarrollo económico y político colonial (Boaventura de Sousa, 2016), cuya presencia durante más de 500 años en estos territorios ha producido la devastación social y ambiental, pues ha atropellado a los seres humanos y a la naturaleza. Así se pone en riesgo la permanencia de la vida en los territorios y la existencia de sus pueblos y sus culturas, generando guerras de exterminio que buscan el despojo y la eliminación de todo uso común de los bienes.

Ante este panorama, son las organizaciones y movimientos sociales los grandes protagonistas de un nuevo ciclo: movimientos indígenas,

1 Comité Académico del II Congreso de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana: Territorios y éticas para la vida, Centro de Educación para el Desarrollo (CED) y Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO Sede Principal, Bogotá, D. C. (Colombia).

campesinos y afrodescendientes, movimientos urbanos territoriales, movimientos socioambientales, colectivos LGTBI, propuestas intelectuales, entre otros. Ellos dan cuenta de la presencia de una pluriversidad de reivindicaciones que, si bien son heterogéneas en sus demandas, transmiten una tendencia a la reafirmación de la diferencia, contribuyendo así a cuestionar las dualidades construidas por el proyecto moderno/colonial y a recrear otras formas de conocer, de relacionarnos con el mundo y de hacer política.

Como lo mencionan varios analistas latinoamericanos, tanto en los movimientos urbanos como en los rurales, el territorio aparece como un espacio de resistencia y, también, como un lugar de resignificación y creación de estas nuevas relaciones sociales. De ahí que, en atención al llamado provocador de la primera versión de este congreso en torno al análisis sobre las educaciones y las pedagogías *otras* para cuestionar ese modelo de desarrollo, en esta segunda versión del Congreso de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana, titulada "Territorios y éticas para la vida", se propone generar conversaciones en torno a las propuestas alternativas para la sostenibilidad de la vida material y concreta en los territorios, como la ecología urbana, la defensa de los bienes comunes, las economías desde la solidaridad y el cuidado, entre otras. Así mismo, se propone cuestionar el lugar que el conocimiento y la educación han tenido en la producción de fronteras geopolíticas que han configurado y dividido simbólicamente los territorios, al fragmentar los saberes y sistemas culturales de pensamiento, cuando lo que se requiere es reconocer propuestas epistemológicas y educativas de frontera que visibilicen otras maneras de conocer y de habitar el mundo.

En otras palabras, este segundo Congreso Internacional que se desarrolló del 24 al 27 de octubre del 2017, espera seguir propiciando espacios de encuentro e intercambios en los que prevalezcan las consideraciones éticas alrededor de las denominadas "alternativas al desarrollo", inscritas en las líneas de reflexión propuestas, a saber: *Territorios y territorialidades en resistencia, Economías para la vida, Procesos educativos desestabilizantes y Epistemologías emergentes y de frontera.*

Palabras de apertura

Andrea Neira Cruz¹

Agradezco de manera especial la presencia de la vicerrectora académica Luz Alba Beltrán y su disponibilidad para acompañarnos en esta mañana. También quiero agradecer y saludar de manera cariñosa y cercana a todas las personas que atendieron a esta invitación, la cual se configura en la posibilidad de dialogar sobre algo que nos parece fundamental: la sostenibilidad de la vida. A nuestros invitados nacionales e internacionales, a Arturo Escobar, es un honor para UNIMINUTO y especialmente para el Centro de Educación para el Desarrollo de esta sede, contar con su presencia y con sus reflexiones; igualmente, agradecemos la compañía de Maristella Svampa (que no nos podrá acompañar presencialmente, pero sí de manera virtual), la presencia de Axel Rojas, Felicia Montes, Gema Celorio, Eduardo Restrepo, Tatiana Roa, Diana Gómez y Fabiana Amaral, quienes participarán como ponentes y comentaristas centrales. A los aliados que aportaron de diferentes maneras a esta iniciativa: la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Javeriana; la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional; el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo (Cider) de la Universidad de los Andes; el Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Cultura y Comunicación de la Universidad de Sao Paulo; el Centro de Alternativas al Desarrollo (Cealdes), la Maestría en Ciudadanía, Paz y Desarrollo de UNIMINUTO. Así como a todas y cada una de las personas presentes.

También quiero saludar y agradecer la presencia de líderes y miembros de colectivos sociales y barriales, representantes de organizaciones sociales y comunitarias que vienen de diferentes lugares y con diferentes experiencias.

1 Trabajadora Social de la Universidad Colegio Mayor De Cundinamarca y magíster en Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Directora del Centro de Educación para el Desarrollo (CED), Sede Principal, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.

El propósito de mi intervención es compartir las reflexiones y discusiones que orientaron la propuesta que encarna este Congreso, para ello, propongo aquí un ejercicio de conocimiento situado que haga evidentes los lugares de enunciación que nos convocan.

Un horizonte utópico

Hace un par de semanas, las 32 personas del equipo del Centro de Educación para el Desarrollo nos encontramos en una jornada de trabajo para seguir construyendo colectivamente sobre las líneas de investigación-acción que orientan el trabajo del Centro. Surgieron, en ese escenario, diferentes preguntas sobre nuestras utopías políticas, epistémicas, metodológicas, pedagógicas y éticas. Para algunas —Utilizo el femenino porque la mayoría de las personas que trabajamos en el Centro somos mujeres y porque sé que de algún modo nuestros colegas hombres se sienten políticamente cercanos a la necesaria transformación del lenguaje— nuestra utopía debe ser acotada, porque consideran que es difícil en esta institucionalidad académica hacer viables prácticas que aterricen dichos horizontes.

A grandes rasgos, nuestras utopías giran en torno a: construir procesos educativos antirracistas, antipatriarcales, anticapitalistas, antisexistas que aporten a la construcción de alternativas al desarrollo y que, de este modo, dentro de la propia vida cotidiana de la academia, logremos fracturar las fuertes jerarquías existentes y las serias pretensiones de objetividad y neutralidad. Nos hemos propuesto tender puentes entre los conocimientos producidos en las academias y aquellos que provienen del privilegio epistémico de la experiencia de comunidades, historias y trayectorias no institucionalizadas. La utopía es eso, sueños deseables que parecen imposibles de alcanzar, y como lo dijo Fernando Birri, si la utopía sirve para algo, para lo que sirve es para caminar.

Este evento, entonces, no es otra cosa que un pretexto para seguir caminando hacia ese horizonte utópico, ese proyecto político que se construye y deconstruye *colectivamente*. En su primera versión, este Congreso situó su mirada en el reconocimiento de perspectivas que nos condujeran

al replanteamiento del papel de la educación en Latinoamérica, así como en la reflexión sobre las consecuencias contextuales del modelo de desarrollo hegemónico. En esta segunda oportunidad, nos reúne para reflexionar en torno a "Los Territorios y las éticas para la vida", esto es, las luchas, las resistencias, las tensiones y las disputas de diferentes actores que se dan en el marco de la recuperación del valor y el sentido de la vida en los territorios.

La producción de conocimiento: entre la academia y el cuidado de la vida

Consideramos que la academia no puede seguir sosteniendo una producción de conocimiento que se pretende objetivo y neutral, sino que, por el contrario, debe consolidar reflexiones cada vez más profundas que cuestionen y dinamicen su propio quehacer, las maneras en las que lo realiza y los retos que demanda hacer fisuras en un escenario con herencias coloniales como este. No pretendemos idealizar la academia, sino reconocerla como un campo de lucha política, pues ella no está por fuera de la sociedad; de hecho, la institución académica ha producido fronteras geopolíticas que han configurado y dividido simbólicamente los territorios, como consecuencia de la fragmentación de los saberes y sistemas culturales de pensamiento. Las ciencias, incluidas las ciencias sociales, se han encargado de reproducir las diferencias y de representar la otredad (Lander, 2000; Santiago-Castro, 2000), es decir, han aportado a la estabilización de las injusticias y las inequidades o, en otras palabras, han ayudado a consolidar las condiciones para la dominación, porque la producción de conocimiento, que en su mayoría tiene pretensiones de neutralidad, realmente está al servicio de las minorías privilegiadas y siempre en búsqueda del sostenimiento de dichos privilegios, sean estos económicos, raciales, de género o de nación.

Por eso, es necesario intervenir políticamente. Comprender las desigualdades sociales y la exclusión en América Latina, particularmente, pero en el Sur global en general, nos debe llevar al análisis de la dimensión económica, política, social, racial, sexual, cultural y sus co-construcciones, para así tener la posibilidad de imaginar propuestas políticas que articulen

la lucha, sin caer en romanticismos. En consecuencia, considero que es fundamental construir un proyecto que nos ayude a comprender mejor las prácticas de los sujetos sin caer en un reduccionismo cultural, que nos acerque a las movilizaciones sociales y a las organizaciones sociales sin opacar la mirada crítica sobre los procesos y las transformaciones sociales que les son propias.

En tal sentido, desde nuestra utopía educativa como CED y desde el marco reflexivo de este congreso reconocemos la necesidad de 1) producir análisis complejos sobre los problemas sociales; 2) apostar por otras metodologías de investigación más participativas y colaborativas, que interrumpen con las jerarquías y las relaciones de poder que han caracterizado la producción de conocimiento científico; 3) reconocer propuestas epistemológicas y educativas de frontera que visibilicen otras maneras de conocer y de habitar el mundo, y 4) Evidenciar nuestro lugar de enunciación, porque no hablamos desde "ninguna parte", siempre hablamos con intereses particulares, los cuales deben ser asumidos.

El privilegio epistémico de la experiencia: los conocimientos de los territorios y del cuidado de la vida

Así como no queremos idealizar la academia, a la que reconocemos como un espacio dotado de privilegios, tampoco pretendemos idealizar las luchas y las resistencias de las gentes que están en otros escenarios; sin embargo, al reconocer la responsabilidad que ha tenido la producción de conocimiento científico y académico —sobre todo cuando este ha pretendido anular los saberes prácticos de las personas y sacar el mayor dividendo para su propio beneficio— sí optamos por reconocer los conocimientos y las éticas construidas en otros escenarios no académicos.

Algunos de los escenarios *otros* que nos proponemos visibilizar son: el de los saberes y prácticas producidos por las mujeres que trabajan por cuidar y sostener la vida; los construidos por personas de diferentes procedencias y culturas que privilegian el trabajo colectivo antes que el individual, o el producido en las propias resistencias de innumerables pueblos

para hacer frente al despojo, al desplazamiento, a la pobreza de áreas rurales, urbanas y de borde.

Un congreso para los territorios y en homenaje al cuidado de la vida

Consideramos que las apuestas del CED y, por ende, de este congreso, constituyen un *punte* que se propone, más que acercar, articular las reflexiones autocríticas que se hacen desde la academia con los conocimientos y luchas que se gestan “fuera” de ella. Así, proponemos generar conversaciones en torno a las experiencias que se disputan ciertas hegemonías económicas, políticas, sociales, con el ánimo de sostener la vida material y concreta en los territorios; diálogos entre quienes, dentro y fuera de los establecimientos e instituciones, piensan procesos educativos que coadyuvan a generar otras representaciones de nosotros mismos y otras éticas para la vida, aquellos que están planteando y poniendo en práctica otras economías que disputen la centralidad y sobrevaloración de la acumulación de capital, y quienes consideramos que es necesario construir otras epistemologías que estén en la frontera del conocimiento logocéntrico.

Por esta razón, metodológicamente, en nuestras mesas de trabajo pueden encontrarse experiencias de luchas y resistencias en los territorios, ponencias académicas resultado de investigaciones y otras maneras de transmitir saberes como las muestras audiovisuales y culturales. Apostamos por este diálogo con el ánimo de reconocer los diferentes lenguajes desde los que se viven, analizan y presentan las diversas realidades.

Agradecimientos finales

La gratitud es el único secreto que no puede revelarse por sí mismo

EMILY DICKINSON

Finalmente, pero no menos importante, quiero agradecer a las 31 profesoras del Centro de Educación para el Desarrollo, que ayudaron a planear y organizar este evento a través del trabajo por ejes de reflexión. A

Kelly Carreño, coequipera en la coordinación general de este evento; a las coordinaciones: académica, Diana Peláez; logística, Claudia Sánchez; financiera, Yuly Moya; de comunicaciones, Ángela Herrera, y a las líderes de cada uno de los ejes: Luisa Arias, Diana Torres, Marcela Sánchez y Tatiana Gutiérrez. A los voluntarios y becarios que están ayudando en todas las labores logísticas. A nuestra asistente administrativa y financiera, Diana López, y por supuesto a Margarita Pérez, quien en calidad de Directora de Proyección Social creyó en esta apuesta política del CED y apoyó en todas las gestiones administrativas que demanda la organización de un evento como este.

A ustedes, ponentes y asistentes, por acompañarnos. Esperamos que puedan aprovechar la programación del Congreso, pero sobre todo que este resulte fructífero para pensar otros mundos posibles.

Eje de reflexión 1

Territorios y territorialidades en resistencia



Las transformaciones socioterritoriales del mundo contemporáneo demandan el reconocimiento de la vigencia de los debates y experiencias sobre los diversos modos de percepción, regulación, control, apropiación y reconfiguración de los territorios en el contexto de la globalización de los mercados y la mundialización de las resistencias. Este escenario de constante cambio posibilita o condiciona el surgimiento, consolidación o desaparición de múltiples territorialidades que se expresan a través de formas espaciales concretas y procesos sociales organizativos.

Concebir el territorio como un escenario simbólico y material en pugna y tensión debe llamar la atención sobre los efectos del proyecto neoliberal y extractivista en las regiones latinoamericanas, la permanencia de las comunidades humanas amenazadas por el desplazamiento forzado, la cuestión de la defensa de la vida, la biodiversidad y la naturaleza, sin perder de vista las luchas identitarias que emergen y se transforman, alrededor de la conservación de modelos de vida alternos al hegemónico.

Con base en lo anterior, esta línea de reflexión pretende acoger saberes y experiencias sobre territorialidades en resistencia ante los impactos ecosociales negativos causados por las actividades humanas, así como diversas formas colectivas de reapropiación de los territorios, en las que se construyen lazos de solidaridad y convivencialidad, que se enmarcan en las siguientes sublíneas de reflexión:

- a. Experiencias e iniciativas comunitarias de ordenamiento territorial alternativo.
- b. Procesos de organización sociocomunitaria frente al extractivismo, la urbanización acelerada y la degradación de los ecosistemas.
- c. Resistencias sociales articuladas a la defensa de los bienes comunes.
- d. Reflexiones y discusiones en torno a las tensiones socioespaciales de las regiones metropolitanas expresadas en procesos de segregación, gentrificación, desplazamiento forzado, migraciones internas, etc.

Narrativas fotográficas de los escenarios rurales¹

María Teresa Vargas Rojas²

Resumen

El ejercicio de construcción de las imágenes es el trabajo largo y arduo de años en la recolección de material que evidencia las condiciones de nuestras poblaciones. Sin lugar a duda, el propósito es hacer un llamado a transformar o sensibilizar, por medio de los escenarios, nuestras posturas ante nuestras condiciones de país. El reto que viene es destacar que muchos de los proyectos relacionados con el tema de la paz que se deben resolver las condiciones rurales para mejorar los procesos y buscar equidad.

Palabras clave:

Fotografía, etnografía, costumbres, vivencias, vivienda, vida en el río.

La exposición fotográfica está conformada por 25 imágenes impresas, que narran y muestran la vida y la apropiación de diferentes escenarios de vida. Las fotos son de 50 × 70 cm y están instaladas en un material fuerte para montar en galería o sala. Adicionalmente se puede instalar una muestra en fotografía digital en proyección de más de 100 fotografías.

-
- 1 Exposición fotográfica se puede ver en <https://drive.google.com/open?id=0B0K-GaZYL9Y01b1JKVUhidXJoNDA>
 - 2 Docente del programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de UNIMINUTO, Sede Principal. Comunicadora social y periodista. Correos electrónicos: mtvfotografia@gmail.com, mvarga26@uniminuto.edu.co

La muestra que se presenta es una recolección de imágenes tomadas en diferentes zonas del territorio colombiano, que evidencian las condiciones sociales, la ineficiencia del Estado en el desarrollo de sus poblaciones y la poca solidaridad por parte de su entorno. La fotografía rural ha sido una experiencia significativa de vida. Es hacer un alto en nuestras vidas y conocer nuevos escenarios, ver rostros que no son familiares, pero nos transmiten algo de familiaridad, y la razón es que estamos dispuestos a dialogar, a ver, e incluso a observar.

La fotografía se transforma en artefacto visual narrativo de las costumbres, la gastronomía y las actividades rurales de estos escenarios, lo que divulga y caracteriza la cultura de una región. El mundo de las TIC, el mundo moderno de la globalización y el desarrollo tecnológico ha permitido a millones de turistas emplear la fotografía como una narrativa del imaginario de su instante.

Una cascada, un rostro o una linda casa abandonada elaboran en la mente del fotógrafo una historia para quienes capturan y muestran estas imágenes, dando sensaciones de placidez, angustia soledad y calidez. Los famosos atardeceres que hacen que se establezca un concepto de paz y tranquilidad, en un quehacer tan agitado y propio de las grandes urbes.

Es por esto que la comunicación, el turismo y la etnografía en la narrativas visuales rurales colombianas, son evidenciadas por los turistas o por las nuevas disciplinas de comunicadores profesionales dedicados a mostrar la aventura o el turismo activo, turismo de paisaje y ecoturismo, narrados en artículos periodísticos, tanto impresos como en formato digital, con el fin de estimular a los nacionales o extranjeros para que visiten zonas rurales turísticas, con atractivos tanto de aventura, paisaje e historias como de nuevas expectativas y tendencias en el turismo.

Hoy el territorio colombiano se ve involucrado en el plan de desarrollo de Ecoturistas por la Paz, un cambio para los municipios, las veredas, los corregimientos; pero más que eso, se ve enfrentado a mostrar las costumbres de nuestras regiones. Allí es donde los comunicadores, fotógrafos y narradores de imágenes, ven transformada la realidad. Sin lugar a duda

aquellos lugares que se aprecian por redes sociales como Instagram, Facebook y otras, motivan a miles de personas para visitar estos escenarios y contar sus historias

En la actualidad hay que mostrar con las imágenes no un ritual de la muerte, sino un devenir de la vida, de la tranquilidad y la paz. Es momento de visitar y recorrer grandes y pequeñas ciudades, municipios y zonas ricas en belleza natural, con el deseo de transformar la economía de estos pobladores, los rostros en blanco y negro de ancianos que circundan los pueblos y las plazas públicas, rostros que deben cambiar de la tristeza y el abandono, por lo menos a rostros que marquen con sus arrugas la experiencia y la satisfacción del deber cumplido.

Los paisajes deben ser resaltados y enriquecidos con el color propio de la alegría y la felicidad de un nuevo día. Las grandes y extensas montañas colombianas deben hacer alarde de su grandiosidad. No deben dejar la incógnita de qué sucede allá, en la montaña impenetrable que por más de cincuenta años algunos no se atrevieron a visitar.

Es hora de salir con nuestras cámaras fotográficas a registrar la ilusión de los nativos del lugar visitado, que reúne esferas propias de la cultura, donde el legado histórico, lo natural y lo auténtico del escenario crea su propio imaginario. Sin embargo, este imaginario no se crea solo por estar allí, sino al divulgar con nuestras fotografías, subjetivas o no, una reproducción de ese mundo externo, el cual se congela en el tiempo en instantes irrepetibles, que se transforman en historias. Como bien lo dice Roland Barthes en su texto *La cámara lúcida*, la fotografía es el registro de la muerte.

La exposición fotográfica puede ser consultada en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/open?id=0BoKGaZYL9Yo1b1JKVUhidXJoNDA>.

Granizal: el odio y el perdón³

Ovidio González Soler⁴

Resumen

El proyecto Granizal nace como una iniciativa personal, sobre mi interés en poblaciones vulnerables y sobre mi sentir sobre la población desplazada. No es mi propósito victimizar a esta población, sino mostrar cómo ha surgido a pesar de haber vivido situaciones tan cargadas de violencia. Por ello, lo que muestra es el perdón que cada uno de los habitantes de la vereda Granizal lleva consigo, a pesar de las circunstancias que vivieron hace aproximadamente 20 años. El proyecto muestra cómo un territorio fue apropiado por una población vulnerable y adaptado durante años, convirtiéndose así en una vereda con más de quince mil habitantes; da cuenta, entonces, de la manera en la que la población desplazada por la violencia se apropia, se adapta y sale adelante. Es un proyecto que sirve como ejemplo de superación e invita a la reflexión sobre población vulnerable, ya que aborda la temática del desplazamiento sin vulnerar a los actores que hacen parte de él. Lo más representativo es el eje de reflexión que se plantea, sin necesidad de vulnerar ni victimizar a ninguno de los personajes que hacen parte de este proyecto; podemos hablar de paz sin mostrar las heridas de la guerra, podemos hablar de víctimas sin vulnerar su persona. Se trata de un proyecto de largo aliento, pues caben allí las historias de muchos personajes de la vereda, hay muchas situaciones por fotografiar. Lo que aquí se presenta es una primera entrega, pues el proyecto Granizal tendrá en su contenido muchos más retratos y actores.

3 Exposición fotográfica. El proyecto completo y el material fotográfico se encuentran disponibles en el sitio web del autor: <http://ovidiogonzalezs.wixsite.com/ogonzalezs/granizal>

4 Diseñador y fotógrafo documental freelance. Contribuidor GettyImages Agencyo. Correo electrónico: ovidiogonzalezs@gmail.com.

Palabras clave:

Vereda Granizal, población desplazada, víctimas de la violencia.

Granizal

Hace 20 años las balas estaban teñidas de sangre. La guerrilla de las FARC y los grupos paramilitares de las AUC aterrorizaban a la población campesina en el Urabá antioqueño, y la única opción que tenían los habitantes de este corregimiento era dejar sus tierras, abandonar todo lo que tenían, para conservar sus vidas. Entre ira, tristeza, voces cortadas y ojos aguados, tres parejas de esposos me relataron sus historias: Blanca creció viendo trabajar a sus hermanos y padre en las bananeras de Mutatá, en Urabá. Su esposo, Gustavo, aprendió a trabajar la madera y heredó de su padre las herramientas y la destreza para trabajarla, se desposó con Blanca y tuvieron una linda hija. Ya se sabía que los paramilitares estaban en la zona, pero a pesar de las amenazas nunca pensaron que la vida les cambiaría de manera tan drástica.

En 1998, al terminar su jornada de trabajo un viernes en la tarde, Gustavo fue a dejar su motosierra donde su abuela; tenían planeado salir con Blanca y su hija ese fin de semana. Partieron con advertencias de vecinos sobre las amenazas de muerte hacia la familia; pero, a la mano de Dios, arrancaron los tres. Las amenazas no eran algo nuevo, eran el pan de cada día; en realidad, casi todos los habitantes tenían problemas con amenazas de este tipo, por eso la angustia no consumió esta familia. Al volver, Blanca se encontró con el asesinato de sus dos hermanos en las bananeras. Gustavo, con mucha angustia, fue a casa de su abuela, donde tenía su motosierra; al llegar la encontró muerta, e inmediatamente, con la ropa que llevaban puesta, tomaron rumbo hacia Medellín.

Dos semanas después, los hermanos de Gustavo lo recibieron muy angustiados y le dijeron: "Gracias Dios se fue, porque usted estaba en la lista". Con tan solo expectativa, pero con mucha fe, Blanca, Gustavo y su hija llegaron a un caserío que se estaba formando en las afueras de Medellín. Allí formaron su ranchito y ahora, veinte años después, Gustavo me cuenta

con tristeza lo ocurrido, pero agradece estar con vida al lado de su esposa y su hija. Él mantiene a su familia con su motosierra y recuerda con mucho dolor su tierra y su familia.

Lizardo Correa tiene cincuenta y cuatro años, formó parte del noveno frente de las FARC y volarse fue su calvario. Sindicalista desde que llegó a Granizal, fue uno de los hombres que vio nacer esta vereda —actualmente trabaja en pro de la comunidad y lidera planes sociales, con el fin de mejorar la calidad de vida de todos sus vecinos, que ya son como sus hermanos—. A unas pocas casas de allí vive Irma, su esposa. Ella tiene dos hijos con los cuales llegó a la vereda, cuando huyó del oriente antioqueño con toda su familia hacia Medellín, ya que a su casa llegó un panfleto que decía: "Absolutamente todos son informantes de la Guerrilla". El miedo la hizo abandonar su casa y se tuvo que asentar en el caserío que ahora se conoce como Granizal. Irma ahora, con mucho orgullo, se dedica a la costura; pero con la voz entrecortada me cuenta cómo estuvo a punto de perder a sus dos pequeños. Su ranchito no tenía las condiciones adecuadas para vivir ni mucho menos cómo mantener bien a dos pequeños de brazos. El Bienestar Familiar, gracias a las acusaciones de sus vecinos, por poco les quita a sus pequeños; sin embargo, recibió una donación para dotar su rancho con un baño y una cocina. Por esa época recibió ayuda de Lizardo y, desde entonces, han crecido juntos. Cada uno vive en su ranchito, pero juntos han visto el progreso y se sienten felices de haber sobrevivido a la ola de violencia que azotó sus hogares hace veinte años. Con su linterna en mano, Lizardo baja a casa de Irma a visitarla y allí come. La vereda no tiene luz, así que los caminos son adornados por las lucecitas de las personas que los transitan. "Yo quisiera volver, pero no hay plata. Igual, el miedo a uno lo persigue a todas partes", me dice Irma, con mucha nostalgia. Si bien en algún momento Lizardo no tuvo más opción que correr, ahora está en brazos en Irma y no deja de luchar para sacar adelante a su comunidad. Después de haber tenido un fusil en la cabeza, agradece a Dios, a la vida, haber tenido una segunda oportunidad.

Sola, con sus tres hijos, Amanda de Jesús también dejó sus tierras para salvar su vida. Una noche llegaron unos tipos armados que gritaban y

echaban tiros al aire; —su vecina de era de las autodefensas, y los guerrilleros de las FARC fueron esa noche a matarlos a todos. Amanda tenía un estanquillo en su casa, allí vendía tinto. Después de escuchar los balazos en casa de su vecina, itocaron a su puerta: “Vecina para que nos colabore con aguardiente y tinto”, pero el pánico no dejó que Amanda y sus tres hijas salieran de debajo de su cama. De repente, luego de tanto alboroto, un incómodo y aterrador silencio se tomó las calles de la vereda en el corregimiento de Dabeiba. Entonces, a la mañana siguiente, apenas salió el sol, la Amanda y sus tres hijas emprendieron su huida hacia Medellín.

Su actual esposo, Luis Emilio —separado en aquel entonces y con un hijo ya mayor de edad—, conoció a Amanda en este corregimiento; mirada va, mirada viene, pero nada más. Por la misma época en que Amanda abandonó sus tierras, también amenazaron a la hermana de Emilio, así que, sin pensarlo, huyeron hacia Medellín también. A su hijo, la terquedad no le permitió huir con su padre, y se quedó en Dabeiba, conservando su trabajo y su casa. “Me mataron a mi hijo”, me dice con llanto y dolor Luis Emilio, a quien el miedo le impidió volver al pueblo: “Yo no pude ir a ver a mi hijo... Desde esa época, yo no voy por allá”. Después de pérdidas, dolor y lágrimas, Luis Emilio encontró a Amanda de Jesús en Medellín y, desde entonces, están juntos y llevan un negocio muy próspero en la vereda Granizal. En medio de las incomodidades de la vereda, dan gracias a Dios por estar vivos y contando esta historia.

Estas tres familias encontraron en el nororiente de Medellín un lugar en el cual asentarse, sin alejarse de la vida rural. Todo comenzó hace algunos años con un caserío de cinco ranchitos que ahora es una vereda con aproximadamente 480.000 familias y 18.000 habitantes —todos ellos, desplazados por la violencia—. Ha sido un nuevo comienzo para muchas familias víctimas del conflicto armado en Colombia.

Aproximadamente 218.000 personas murieron a causa de esta guerra y el 81% eran civiles inocentes. Medellín fue uno de los municipios del país que estuvo en estado crítico. La vereda el Granizal es un ejemplo de superación en Colombia: sus habitantes durante mucho tiempo llevaron odio en el corazón, pues vivieron en carne propia la guerra y la barbarie

de aquella época; perdieron sus tierras, sus seres queridos, pero nunca perdieron la esperanza, y ahora llevan perdón en su corazón. Lizardo, Irma, Luis Emilio, Amanda, Blanca y Gustavo son el testimonio de superación de una guerra que dejó mucho dolor en el país; dolor que fue superado por unos, pero que no dejó "contar el cuento" a muchos otros.

Síntesis de la exposición

El proyecto *Granizal* es una crónica sobre el conflicto armado en Colombia que gira alrededor de las historias de tres familias en Medellín con las cuales trabajé un largo tiempo. Estas tres familias, con el tiempo, se convirtieron en mis amigos; conocí de cerca su dolor, entendí por lo que pasaron y viví con ellos las dificultades con las que tienen que lidiar a diario. Este proyecto reflexiona sobre 52 años de conflicto en Colombia y sobre el proceso de transición surgido de los acuerdos con las FARC y los futuros con el ELN; habla también de la manera como los colombianos nos acomodamos al cambio y seguimos luchando, de cómo estas familias superaron situaciones durísimas y ahora, después de 20 años, cuentan su historia con mucho orgullo, a pesar de que causa dolor.

Ahora bien, el proyecto fue pensado para ser expuesto de manera tal que los retratos verticales estén repartidos en el centro y colgados del techo. Explicaba yo, en el formulario de inscripción, que la intención es que los habitantes de Granizal se tomen el salón de exposición, así como se tomaron el nororiente de Medellín. A continuación, presento una maqueta de la exposición para que sea más clara la idea:

Los retratos van en el centro, colgados del techo, para que adquieran protagonismo y, así, lograr que los espectadores de la exposición interactúen entre ellos, alrededor de ellos. Distribuidas de una manera coherente con la historia, van otras imágenes que complementan el proyecto: situaciones, elementos, y demás imágenes que hablan de la comunidad y de cómo viven y qué hacen.

Cada imagen colgada tiene un tamaño de 70 x 100 cm, con el fin de generar un impacto en los visitantes de la exposición, puesto que los retratos quedan aproximadamente en escala 1:1 con los visitantes. Las demás

imágenes podrían mantener este mismo tamaño para mantener homogeneidad o podrían manejar un tamaño más pequeño para optimizar el espacio.

La exposición fotográfica puede ser consultada en el siguiente enlace:

<http://ovidiogonzalezs.wixsite.com/ogonzalezs/granizal>

Encuentros y desencuentros

Rolando Malaver Beltrán⁵

Resumen

Encuentros y desencuentros nos muestra un conflicto sistemático en el que se han visto inmersas nuestras comunidades. Las diferentes expresiones de violencia que se viven en las zonas rurales y urbanas provocan, a lo largo y ancho del territorio nacional, la movilización forzada de miles de familias que huyen con el fin de resguardar sus vidas de cualquier peligro de muerte o atentado contra la dignidad humana.

Palabras clave:

Arte, política, conflicto, cultura.

El colectivo teatral Eureka está conformado por jóvenes habitantes del municipio de Soacha. Muchos de ellos, provenientes de diferentes regiones del país, arriban con sus familias, bien sea huyendo del conflicto armado colombiano que se desarrolla con más vehemencia en las zonas alejadas del país, o en busca de un porvenir distinto. Estos jóvenes hicieron parte del equipo de comparsa y del grupo de Participación juvenil de la Institución Educativa Soacha Para Vivir Mejor, colegio en el que se adelantaban procesos de formación artística y sociopolítica propuestos por Fe y Alegría Desarrollo Comunitario durante el año 2015. Durante este mismo año, Eureka participó en la construcción de una obra itinerante, tomando elementos técnicos del *clown* teatral y, como base temática, la familia.

Para el año 2016 se proyectó que el colectivo continuara configurando espacios de debate, análisis y reflexión-acción, que motiven la consolidación de equipos, grupos de trabajo o colectivos artísticos o culturales que

5 Coordinador académico, Fe y Alegría, Desarrollo Comunitario. Correo electrónico: shayruroma@gmail.com y shayruarmonia@yahoo.es

entiendan el ejercicio y la práctica de las artes como un acto político que lleva a la transformación personal y social, e impacta de manera asertiva en sus comunidades⁶.

La relación *arte-política* es una conjugación que principalmente se manifiesta de dos maneras:

En primer lugar, encontramos que el arte, como un acto político, se manifiesta permanentemente sin tener como eje principal una *ideología partidista*. Se construye en todas las esferas sociales y sus intencionalidades buscan manifestar idearios —tanto individuales como colectivos—, las libertades del ser humano y sus represiones, constituyendo así conceptos sociales, psicológicos, éticos, estéticos y, por supuesto, políticos, que pueden percibirse como *peligrosos* o no, dependiendo de los contextos de donde estos surjan o a los que se refiera.

En segundo lugar, encontramos la influencia de la política en las expresiones artísticas cuyo objetivo es el de "reconocer una clara postura" que apoya o rechaza modelos políticos locales, nacionales o internacionales bajo unos principios estructurados con los que se delimitan los gobiernos, los Estados, las clases sociales, los sentimientos nacionalistas y regionalistas, entre otros. No obstante, cabe aclarar que, al encontrarnos inmersos en una sociedad pluralista, nos es imposible ceñirnos a una sola de estas relaciones. Todo el tiempo estamos siendo *permeados* por estos dos vínculos; algunas veces, de manera consciente y otras, de manera inconsciente.

Durante tres años, como colectivo, hemos intentado descifrar cuál es el impacto del arte en nuestras comunidades, de qué manera comunica y educa; si este solo se limita a *expresar vivencias y realidades* pasadas o actuales, a manifestar utopías; y si además de lo anterior, el arte transforma a aquellas personas que tienen alguna relación con él, a sus comunidades, a los territorios donde esto sucede; si fundan procesos que perduren y trasciendan en el tiempo, como parte de la historia del municipio.

6 Una muestra de estos procesos de formación artística puede verse en <https://youtu.be/c0LG26tMetw>

Para dar respuesta a las preguntas anteriores, recurrimos al *teatro del oprimido*, diseñado por el brasilero Augusto Boal, así como a algunas técnicas de improvisación sustraídas del *clown* y del teatro silencioso, con el fin de identificar, a través de estas técnicas, en qué situaciones específicas se es un opresor o un oprimido, dando cuenta de qué o quién lo originó.

Las sesiones de encuentro se realizaban un día a la semana, con una intensidad de cinco horas, distribuidas de la siguiente manera: una hora de calentamiento que habitualmente se hacía mediante juegos teatrales basados en el teatro del oprimido; luego, se desarrollaba una rutina de una hora de improvisaciones para exponer experiencias o situaciones conocidas por los participantes en las que quedara en evidencia la presencia de opresores y oprimidos, y determinar qué circunstancias llevan a asumir estas posturas y qué *giros* dramáticos, generan un cambio de rol. En un tercer momento del encuentro, distribuíamos grupos de trabajo más pequeños, con el fin de abordar temas puntuales definidos por cada uno de estos grupos; aquí, debían enmarcar su *maqueta* de escena, teniendo claridad sobre el tema central que deseaban trabajar. Como cuarto momento del encuentro, proseguíamos a presentar los resultados estéticos obtenidos en cada uno de los grupos; allí, era importante enfatizar sobre la importancia de la escucha activa y el análisis de las maquetas que se habían logrado. Luego de haber terminado esta parte, proseguíamos a la concreción de las respectivas maquetas, para que entraran a formar parte de las posibles escenas de nuestro montaje, siempre teniendo en cuenta no hacer juicios de valor sesgados y buscando, en cada propuesta, un paralelo con la realidad actual de los temas escogidos. Para finalizar el encuentro del día, realizábamos una lectura relacionada con las perspectivas que han surgido de algunos autores latinoamericanos en relación a la conjunción *arte-política*.

Como resultado de esta experiencia con el colectivo teatral Eureka, la puesta en escena *Encuentros y desencuentros*⁷ nos ha permitido interactuar con jóvenes de otras localidades, con los que hemos podido socializar nuestra propuesta artística, y participar de encuentros de regionalización

7 Un fragmento de la puesta en escena puede verse en <https://youtu.be/KYn00ZXizts>

liderados por organizaciones sociales que, en el municipio de Soacha, apuestan por la defensa de los recursos naturales, del territorio y de los derechos humanos.

Comprometidos con las comunidades a fortalecer el tejido social, viendo en el arte un acto político que se manifiesta promoviendo la paz, visibilizando la memoria de nuestro territorio y promoviendo una reflexión-acción a favor de la reconciliación, queremos seguir manifestándonos con los lenguajes de las artes, compartir saberes y experiencias con diversos colectivos y organizaciones artísticas, culturales y sociales, con el fin de entablar puentes que nos permitan trabajar en favor de una sociedad más justa e inclusiva.

Ver...de la Tierra (Cajamarca: colosal victoria)⁸

José Germán Castañeda Rojas⁹

Resumen

La pieza audiovisual *Ver...de la Tierra* es la crónica de la dignidad de un pueblo que le dijo "no" a la multinacional AngloGold Ashanti, en la Consulta Popular del 26 de marzo de 2017 "No a la Colosa". No queremos minería en nuestro territorio, nuestra vocación ancestral es la producción de alimentos. Cajamarca, estrella hídrica del Tolima y orgullosamente despensa agrícola de la región, derrotó a esta multinacional así: 6165 personas votaron *No* y solo 76 votaron *Sí*. Los impactos socioambientales de la minería y esta *colosal victoria* son el tema de este documental.

Palabras clave:

Extractivismos, territorio, consulta popular y minería

Desde las voces de los campesinos, líderes sociales y representantes del comité ambiental, se narra el proceso de organización social gestado al alrededor de la consulta popular en el municipio de Cajamarca (Tolima), territorio en el que se pretende realizar uno de los proyectos mineros más grandes del mundo. En el documental se presentan reflexiones que buscan dar a conocer los impactos sociales y ambientales de la minería a cielo abierto, los peligros para el agua, la tierra y la vida, para las presentes y futuras generaciones.

8 Audiovisual. El documental se encuentra disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=t2CIOG4GMJc>

9 Comunicador Social. Correo electrónico: puntocomplices2004@yahoo.es

Una lección de dignidad a toda Colombia ha dado Cajamarca este 26 de marzo de 2017, al decir "No" a la megaminería contaminante que pretendía desarrollar en su territorio la multinacional AngloGold Ashanti con La Colosa, mina de oro a cielo abierto...

BEATRIZ BERMÚDEZ

Agencias campesinas territorializando el agua de Usme en contextos de expansión urbana

Diana Patricia Gómez Zárate¹⁰

Resumen

El presente escrito se desarrolla en un espacio de encuentro entre las dinámicas rurales y urbanas, como son las veredas La Requilina, El Uval y Los Soches de la localidad de Usme, en el suroriente de Bogotá D. C., en cuyo contexto emergen presiones que se relacionan principalmente con los proyectos de expansión urbana vinculados con asentamientos formales e informales, que han venido generando procesos de reconversión de suelos rurales en urbanos. La idea central es la capacidad de agencia del ámbito rural y de sus actores representantes frente a la expansión urbana, a través de la identificación y análisis de las relaciones alrededor de la apropiación y uso del agua en función de la configuración del territorio por medio de una continuidad socioterritorial. En tal sentido, el concepto de territorio desde la geografía humana permite dar cuenta de los procesos dinámicos y relacionales que se desarrollan en torno al agua, a partir de las territorializaciones y teniendo presentes las percepciones, posiciones y agencias rurales en el contexto de la expansión. La explicación y análisis de la territorialidad campesina se da a partir del contexto del manejo del agua, la expansión urbana en el sur de Bogotá y el sustento económico de las comunidades campesinas, temáticas principales que dan cuenta de la construcción del territorio desde la información empírica y permiten detectar la movilidad y los flujos ocasionados por las transformaciones generadas por la expansión urbana.

10 Antropóloga y maestra en Geografía Humana. Correos electrónicos: pgzarate28@gmail.com, patgoza28@hotmail.com.

Palabras clave:

Territorio, agencia, comunidad rural, agua, expansión urbana.

"Amor por todo aquello que existe" es muy probablemente lo que debería estar en el centro de nuestros procesos de territorialización, mediante la construcción de territorios que no fuesen simples territorios funcionales de reproducción (explotación) económica y dominación política, sino efectivamente espacios de apropiación e identificación social, en cuya transformación nos sintiésemos de verdad identificados y comprometidos (Haesbaert, 2012, p. 306).

Las ciudades crecen de manera continua y, por ende, suceden procesos de expansión urbana, que reclasifican los suelos rurales y ocasionan la anexión de terrenos con consecuencias importantes para las relaciones entre lo rural y lo urbano. Se presentan transformaciones en ambos espacios, desde su propia especificidad, generando así "variedad de relaciones que modifican el contenido y la direccionalidad de sus vínculos en un proceso constante de creación de formas socioespaciales diversas, no lineales" (Ramírez y Arias, 2002, p. 11). La relación entre lo rural y lo urbano desde la modernidad capitalista se expone como una relación dicotómica, en la que suceden procesos de imposición sobre los territorios rurales (Rodríguez Wallenius, 2014, p. 200). Es así como se entiende, de manera generalizada, que las alternativas al desarrollo en la relación campo-ciudad se construyen mediante formas de dominio y control del proceso de urbanización sobre las actividades campesinas, en función por ejemplo de la apropiación de los recursos que están en sus territorios, mismos que son despojados para satisfacer las necesidades industriales y de servicios de las ciudades (Rodríguez Wallenius, 2014, p. 213).

Este contexto ha permitido un sinnúmero de reflexiones que principalmente hacen énfasis en las transformaciones que lo urbano causa sobre lo rural, como la usurpación de fuentes de recursos de otras regiones y la urbanización de suelos con aptitud agropecuaria (Barkin, 1980; Ramírez, 1995; Téllez, Weinstein y Franco, 1980). Sin negar que esto sucede, considero

más importantes los procesos de territorialización de los campesinos frente a la expansión urbana a través de una territorialización del agua, y de las agencias estratégicas, para sustentar su continuidad socioterritorial. Tales procesos se han venido desarrollando en las veredas La Requilina, El Uval y Los Soches de la localidad de Usme, ubicadas en la zona que se conoce como *borde urbano-rural del sur de Bogotá*. Allí, las formas espaciales han sido alteradas por los diferentes procesos de expansión de la ciudad que han provocado que el espacio urbano se vaya acercando al rural. Esta situación ha generado reflexión y ha hecho que se asuma la persistencia de ser campesino a través del ser y el hacer. Como consecuencia de ello, se han redefinido las relaciones y las actividades económicas a través de las percepciones y los sentimientos en torno a la discusión sobre la situación del espacio rural frente al urbano; así como también las diferentes posiciones y agencias que se confrontan y se complementan.

La localidad Usme se caracteriza por tener espacios rurales y urbanos, limita con otras localidades y con municipios del departamento de Cundinamarca (Ubaque, Chipaque y Pasca). Parte de su espacio geográfico está en el páramo de Sumapaz, un ecosistema que produce y conserva agua, y regula hídricamente la cuenca alta del río Tunjuelo, que es central en el área de estudio —conformada por tres de las quince veredas que tiene Usme: La Requilina, El Uval y Los Soches—, y su suelo es considerado para la expansión urbana.

Los grupos sociales que habitan en el territorio rural de Usme son campesinos minifundistas, quienes producen alimentos que cubren gran parte de la seguridad alimentaria del área urbana de la capital del país. Son campesinos que han sustentado su permanencia en el territorio y su identidad, a través de la configuración territorial del agua mediante nuevas agencias que implican alianzas con instituciones gubernamentales para desarrollar propuestas de gestión comunitaria del agua —como los acueductos veredales—, así como de ordenamiento y gestión territorial.

El territorio rural en Usme es un ámbito de diversidad socioterritorial, que tiene la capacidad de transformarse de acuerdo a la recreación y reproducción de las formas espaciales campesinas (Ramírez y Arias, 2002, p.

14). Al respecto, es importante tener presente que no hay disociación entre movimiento y estabilidad, porque esto permite reconocer las transformaciones y la permanencia territorial del grupo social campesino, ya que se dan territorializaciones que consisten en "crear mediaciones espaciales que [...] proporcionen un efectivo poder sobre [la] reproducción como grupos sociales" (Haesbaert, 2011, p. 82).

Esto es comprensible gracias a una visión relacional del concepto de *territorio*, en el que se tienen en cuenta todas sus posibles funciones; es decir, entenderlo "como un híbrido, tanto entre el mundo material e ideal como entre naturaleza y sociedad, en sus múltiples esferas la económica, la política y la cultural (Haesbaert, 2011, p. 66). De este modo, el territorio me permite pensar en términos de complementariedad entre diferentes dimensiones sociales, y entre distintas dinámicas, esferas y escalas que se superponen y conviven. Desde tal perspectiva, es posible reconocer la existencia del dinamismo y de una constante construcción gracias a transformaciones que se concretan en procesos de reterritorialización, así como la multiplicidad de relaciones, de actores y de territorios, lo que permite pensar en procesos de conexión y articulación.

Para los habitantes de las veredas en estudio, el territorio es un camino que se ha venido dibujando y se reconoce desde los procesos de asentamiento entre los años treinta y cuarenta del siglo XX, que se dieron gracias a procesos de migración hacia Bogotá y sus alrededores de personas provenientes de los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y Tolima. En esa época, Usme se caracterizaba por la presencia de grandes haciendas —como El Carmen, Santa Helena, Versalles, El Hato, Monteblanco, La Lira— y la falta de trabajadores en estas ocasionó que personas en busca de trabajo conocieran la zona y se establecieran, gracias a que los dueños de las haciendas les daban una casa donde vivir y trabajo en las labores productivas; sin embargo, los arrendatarios debían pagar por tener su ganado y la mitad de las cosechas era destinada a la hacienda (Urrea Uyabán, Del Castillo Daza y Montaña Cuéllar, 2011, p. 41).

Las haciendas y su funcionamiento marcan la configuración territorial de Usme, puesto que las dinámicas económicas manifiestas por este

sistema han generado la presencia de los descendientes de los dueños de las haciendas y de los grupos de personas o familias que llegaron como trabajadores. Estos actores son los campesinos dueños de parcelas o fincas pequeñas que predominan en la actualidad, situación que se dio gracias al proceso de parcelación que vivieron las grandes haciendas a partir de la segunda mitad del siglo XX. Este proceso de fragmentación se ha agudizado a causa de la división de las propiedades entre diferentes generaciones de herederos, algunos de los cuales han vendido, de modo que se ha permitido el establecimiento de otras familias.

La llegada, adquisición y repartición de tierras entre la descendencia ha sido la forma de asegurar la permanencia en el territorio, lo que puedo definir como unas mediaciones espaciales que permitieron la territorialización gracias a la posibilidad de persistencia de la reproducción del grupo social, que además se sustenta en la existencia de vínculos familiares que traspasan los límites veredales, en el trabajo familiar para el cultivo de alimentos, en el mantenimiento de relaciones vecinales para el acceso y uso del agua, y, sobre todo, en el trabajo de relaciones comunitarias de tipo interno y externo con el fin de contener los diferentes procesos de expansión urbana. La configuración del poblamiento da cuenta de que las relaciones con los ecosistemas naturales se han mantenido, así como del manejo de procesos y conjuntos de estrategias (Toledo y Moguel, 2013, p. 82), lo que, a su vez, da cuenta de las prácticas y sus expresiones materiales y simbólicas, en función de la apropiación y permanencia del y en el territorio (Montañez, 2001, p. 22). Permanencia que se sustenta en la relación sociedad-naturaleza en la que el ser humano participa como parte de un sistema social en un ambiente particular, generando transformaciones (Bifani, 2007, p. 33) a través de la acción. Asimismo, se redefinen relaciones, interacciones, actividades económicas y estrategias territoriales que originan nuevas formas de agencia para permanecer y continuar socioterritorialmente.

En este sentido, las distintas formas de acceso al agua se reflejan en la creación de tecnologías para el aprovechamiento de las fuentes de agua; en sus usos, desusos y adaptaciones a nuevas circunstancias. Esto ha implicado un proceso de territorialización que evidencia acciones de control

de flujos, y de establecimiento y dirección de redes (Haesbaert, 2011, p. 249). En consecuencia, la relación con el agua es interactiva con el tiempo y el medio ambiente y tiene una considerable influencia de las actividades económicas y comunitarias. El agua que se reconoce se aprovecha, se usa y se cuida en las veredas La Requilina, El Uval y Los Soches de Usme proviene de escurrimientos que son afluentes del río Tunjuelo. La importancia que se asigna a los cauces de agua va de acuerdo al aprovechamiento que de ella ha hecho y hace cada uno, lo que se relaciona con la cantidad de agua disponible y también con la distancia entre los cauces y las casas o los lugares de uso del agua, como los cultivos.

La territorialización a partir de los cauces de agua comienza con el establecimiento de las viviendas cerca a quebradas o nacimientos de agua, el cual fue cambiando debido al crecimiento de la población, que impidió continuar con esta forma de asentamiento, por lo cual la cercanía a alguna fuente de agua dejó de ser una prioridad para la construcción de viviendas. A partir de ese momento, en el recuerdo de las formas de acceso al agua, está el transporte manual en vasijas desde la quebrada más cercana al lugar de vivienda, o desde nacimientos de agua, el cual podía ser al hombro o con la ayuda de burros. Esta agua se usaba en las labores de la casa, como el baño y los alimentos; pues para el lavado de la ropa, en particular, era esta la que se transportaba hacia las fuentes de agua, "se lavaba la ropa en la quebrada, haciendo piedra".

La necesidad de agua para las labores agrícolas ha sido la mayor razón para la implementación de tecnologías que permitieran intervenir el cauce natural de las quebradas y conducir el agua hasta las zonas de cultivo y de pastoreo, y, de paso, a las viviendas. Por ejemplo, en lo que se denomina localmente como "tomas de agua", que son acequias o zanjas construidas comunitariamente, cuyo uso se reconoce como servidumbre, es decir que no importa la propiedad de tierra por donde sea su curso para que todos se beneficien. El agua conducida por estas tomas se usaba para todas las prácticas del consumo humano y para las actividades económicas como el riego de los cultivos y para el ganado, gallinas, cerdos y otros. Otra forma de garantizar la presencia permanente del agua han sido unas pilas

comunitarias en las cuales se deposita agua que proviene de la represa La Regadera. Este sistema fue patrocinado por la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá, que lo construyó a principios de la década de los ochenta, definiendo que el uso debía ser para preparar los alimentos, por lo que el agua era transportada en baldes hacia las viviendas.

Estas y otras tecnologías del agua, que se enfocan en el transporte y acumulación del recurso, se siguen manteniendo, pero se han transformado con el transcurso del tiempo, lo que se vincula con las transformaciones del ambiente y de las prácticas de las actividades económicas rurales. Por una parte, el uso de agroquímicos y fungicidas para el mejoramiento de los cultivos desde los años ochenta, y su agudización a partir de los noventa, ocasionó contaminación en las fuentes de agua, a causa del escurrimiento de aguas con químicos. Por otra parte, el incremento de la ganadería y la ocupación de zonas de ronda por esta actividad ha causado la contaminación de varias quebradas que han sido fuente de las diferentes tomas. Asimismo, la falta de saneamiento de algunas viviendas y la explotación minera han causado también contaminación. Para hacer frente a dicha situación, han surgido mecanismos para evitar la contaminación del agua durante su conducción por las acequias, entre ellos, el uso de mangueras en algunos tramos de las acequias. Para tal fin, se evalúan los lugares más críticos del tramo de la toma y se entuban con mangueras. La conexión principal es una manguera central que recorre todo el trayecto, a lo largo del cual se van conectando mangueras menores para el beneficio de cada finca. De este modo, la manguera ha sido la forma más usada tiempos recientes para solventar las dificultades que se presentan.

Los acueductos veredales de Usme se crearon con el propósito de tener agua de mejor calidad para el consumo humano y su construcción se inició a principios de la década de 1980. En la zona de estudio los acueductos comenzaron a funcionar en la década pasada: el de El Uval y el de La Requilina, en el año 2003, y el de Los Soches, en 2009. Estos acueductos son un nuevo sistema de acceso y uso del agua que, en términos prácticos y descriptivos, constituyen un paso a paso en el cual el agua es tratada. El funcionamiento de esta nueva forma de acceso y uso del agua se combina

con las que ya existían en el territorio, por lo que en la actualidad coexisten dos formas de manejo del agua. Para ambas formas de acceso, las fuentes son las quebradas y los nacimientos de agua, por lo que las diferencias se dan en torno al tratamiento del agua, los usos, la forma de cuidado de las redes, y las relaciones que se generan en el proceso de gestión.

El agua que se obtiene por medio de las redes del acueducto veredal tiene un proceso de tratamiento para que sea potable, por lo cual es usada para consumo humano —en actividades como cocinar y bañarse—, mientras que el agua de las tomas, acequias o mangueras se usa en las actividades económicas. Por otra parte, el manejo que se aplica desde el acueducto veredal implica un pago monetario por los usuarios para suplir los gastos que generan el tratamiento del agua, el mantenimiento de las redes y las funciones administrativas, en tanto que el acceso al agua a través de las acequias implica un pago con mano de obra para asegurar el funcionamiento de las redes, y para ello existen acuerdos comunitarios de cuidado.

La multiplicidad de formas de territorialización ha configurado las diferentes formas de acceso al agua, en el cual interfieren las nuevas relaciones económicas que se han desarrollado a partir de la década de 1980, a raíz de las cuales los actores rurales dejan de ser trabajadores de una hacienda para convertirse en propietarios de espacios para habitar, en los que desarrollan actividades territoriales que implican acciones sociales, económicas y culturales. La capacidad de ser dueños de sus propios espacios de cultivo y pastoreo ha permitido ampliar las diferenciaciones entre los actores sociales, puesto que ya no se trata únicamente de una diferencia muy marcada entre el hacendado y el trabajador, sino que hay que considerar las diferencias respecto al tamaño y ubicación de la propiedad, a la capacidad de siembra y al lugar en la cadena de producción. Tales diferencias entre actores dan cuenta de que los conflictos que se originan en torno al acceso al agua radican en una individualización de agencias, puesto que la contaminación en las partes altas de las quebradas afecta a los dueños de fincas en las partes bajas, lo que a su vez genera agencias colectivas, como los nuevos procesos organizativos para desarrollar formas alternativas de acceso al agua, que son formas de adaptarse a las nuevas circunstancias.

A pesar de la existencia de agencias individuales que han generado conflictos que pasan al nivel comunitario y ocasionan agencias en función de una solución, se dan agencias colectivas relacionadas con la gestión de cada uno de los procesos de acceso al agua. Estas agencias colectivas conciben una diferenciación de niveles: el comunitario y el institucional. En el primero, claramente, las relaciones entre las veredas están presentes en las dos formas de manejo del agua, debido a que los cauces de agua por lo general no se encuentran en una sola vereda, sino que atraviesan el territorio de varias; por lo tanto, es necesario llegar a acuerdos, tanto para el aprovechamiento de los cauces como en torno a conflictos de usos, es decir, afectaciones generadas por los usos que realiza una parte de la población. El nivel institucional es el ámbito de la gestión del agua desde los acueductos veredales, pues su carácter de asociación es reconocido en las instituciones distritales y nacionales, y a través de ellas se reciben beneficios para el funcionamiento de estos.

Las implicaciones, afectaciones y agencias que se desarrollan frente al proceso de expansión urbana del sur de Bogotá, y las nuevas construcciones del territorio que se generan, han ocasionado que los campesinos se relacionen en y con el territorio en sus acciones conjuntas, por lo cual establecen "alianzas y divergencias [...] a partir de sus acciones con otros, las que pueden derivar en tensiones o conflictos entre ellos, presentándose procesos colaborativos o de disputa en lugares y tiempos específicos" (Palacio, 2015, pp. 14-15). Todo ello genera procesos autocríticos y autoreflexivos sobre las problemáticas que afectan los usos y las prácticas del agua, en los que además de reconocerse los perjuicios externos de la minería y la cercanía de los barrios urbanos, se aceptan los internos. Estos procesos de autorreflexión son muestra de la conciencia que existe de la importancia del agua, la cual, a su vez, fundamenta las agencias que promueven cuidados tendientes a la conservación de este recurso. De esta manera, la territorialidad campesina se sustenta fuertemente en los cauces de agua y en esta como elemento vital para su reproducción física, pero, sobre todo, para su continuidad socioterritorial; es decir: el agua es un elemento territorializador de las comunidades campesinas de La Requilina, El Uval y Los Soches.

La territorialización a partir de las formas de acceso al agua da cuenta de que conviven diversas formas de territorio que se acumulan de manera histórica y, a su vez, dan paso a nuevas territorializaciones que se van originando en función de mantener una continuidad social en el espacio, como forma de agencia estratégica. Es así como, aparte de la apropiación del agua, el proceso de configuración territorial en las veredas de Usme se sostiene en el amor por el campo, lo que, por medio del arraigo, genera motivaciones de identificación social para plantear y desarrollar agencias nuevas que tienen como estrategia permanecer territorializando y manteniendo la territorialidad, a través de dar a conocer su existencia en la zona rural del sur de Bogotá, y del desarrollo de nuevas actividades económicas y de producción de alimentos. En consecuencia, es necesaria la permanencia en las veredas, puesto que su desplazamiento a otros lugares generaría una desterritorialización y, según Haesbaert, una siguiente territorialización; sin embargo, esta no permitiría mantener los aspectos estables que identifican a esta población como campesinos de la zona rural del sur de Bogotá, puesto que al perderse el contacto directo con el agua, no sería posible desarrollar las actividades agropecuarias ni conservar los vínculos familiares y vecinales a través de la cercanía.

Bibliografía

- Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas –CAOI y Huanacuni, Fernando (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien* filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales Andinas, Lima: Perú, OXFAM y Solidaridad Suecia América Latina
- Ibañez, Alonso y Aguirre Ledezma, Noel (2013). *Buen vivir, Vivir bien*. Una utopía en proceso de construcción, En: revista *Contextualizaciones Latinoamericana*, Año 5, No 9 (julio –dic). México.
- Menchú, R. (21 de 08 de 2013). El valor del conocimiento ancestral. Obtenido de Agencia latinoamericana de información (alai): <http://www.alainet.org/es/active/66611>
- Red internacional del Buen Vivir. (21 de 12 de 2015). Las personas adultas mayores una fuente de experiencia y sabiduría. Obtenido de Red internacional del Buen Vivir: <http://buenvivir.ec/2015/12/21/las-personas-adultas-mayores-una-fuente-de-experiencia-sabiduria/>

Resistentes: un diálogo de saberes

Yelmin Paola Porras Camacho¹¹

Resumen

Resistentes pretende visibilizar las complejas relaciones e interacciones que tienen lugar en torno al territorio como una dimensión de representación y apropiación cultural (Sosa, 2012, p. 99) y los sujetos que allí entretienen su actuar social. Es una producción académica e investigativa de incidencia en las apreciaciones acerca de la configuración de la noción de territorialidad, desde la resistencia. Esta investigación le apuesta a la visibilización y reconocimiento del ejercicio de resistencia que realiza la Asociación de Pescadores y Acuicultores de El Llanito (APALL) en pro de la defensa de la ciénaga de El Llanito, ubicada en Santander (Colombia), a través del empoderamiento de sus propias cosmovisiones. Así, surge un contradiscurso, teniendo en cuenta que, generalmente, los relatos que circundan este territorio han sido cimentados a partir de una mirada institucional de las empresas extractivas ubicadas en el entorno, que promueven el pensar y contar la territorialidad desde discursos desarrollistas que acentúan las relaciones con el territorio con una mirada netamente mercantilista. Asimismo, se pretende concebir la territorialidad como una relación que posibilita una reivindicación de lo que los sujetos sociales significan como comunidad, la forma como se perciben a sí mismos, y la magia que rodea a su territorio y que caracteriza a sus ciudadanos.

Palabras clave:

Territorio, territorialidad, investigación social, colectivo, ciénaga.

A inicios de 1991, millones de peces aparecieron muertos en la ciénaga de El Llanito, un cuerpo de agua que alimenta el río Magdalena y que hace

11 Maestrante en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

parte del municipio de Barrancabermeja. Los pobladores de la zona, pescadores artesanales que habían emigrado de la Costa Caribe colombiana, señalaron a Ecopetrol como responsable de esta tragedia ecológica, debido a la explotación petrolera en el área y al vertimiento de sus residuos y filtraciones de crudo en numerosas ocasiones. Los habitantes consideraban que su oficio y su territorio estaban siendo amenazados y que el daño que esta empresa estaba causando al cuerpo del agua era irreparable, de proporciones descomunales, pues afectaba no solo el ecosistema de la Ciénaga, como hábitat de numerosas especies, sino que repercutía en su principal actividad productiva, la pesca artesanal.

Por tal razón, los pescadores tomaron la decisión de organizarse por medio del Comité de Pescadores, que luego fue consolidándose como la Asociación de Pescadores y Acuicultores de El Llanito (APALL). Este cambio se gestó por la necesidad de que no fueran solamente unos líderes quienes participaran del proceso; si no que, por el contrario, se lograra la inclusión de toda la comunidad en la protección de su territorio y su oficio ancestral. Posteriormente, se interpuso una demanda y se desarrolló una lucha jurídica que se prolongó durante varios meses; Ecopetrol negó todas las acusaciones. "En abril de 1991, el Juez 14 de Instrucción Criminal de Barrancabermeja archivó la investigación y exoneró a Ecopetrol de cualquier responsabilidad, porque la posible causa del desastre fue la sobresaturación fecal generada por la población ictiológica" (*El Tiempo*, como se citó en Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p. 87)

A pesar de que no se logró determinar la responsabilidad en la empresa de hidrocarburos, este conflicto permitió visibilizar a la comunidad, legitimarlos como pobladores de un territorio y empoderar a los pescadores para iniciar un proceso de resistencia y protección ambiental. La Ciénaga, entonces, adquiere significación como un entorno natural esencial para la supervivencia de la pesca artesanal y, por ende, constituye una parte trascendental de su identidad colectiva. Después de ello, cabe resaltar que, por primera vez, iban a ser tenidos en cuenta al establecer un compromiso con la empresa de hidrocarburos para aminorar los daños ambientales. Fue así como la APALL se consolidó en el territorio y opuso resistencia a

estas prácticas que iban en contravía de sus anclajes físicos y espirituales. En contraposición a ese acuerdo manifiesto, Ecopetrol mejoró algunas de sus prácticas, pero se siguieron registrando filtraciones de crudo y otros desechos. Ejemplo de ello es que el 7 de mayo de 1999 hubo un derrame de 250 barriles de crudo y gas en la Ciénaga. Las autoridades ambientales estimaron que la descontaminación del recurso hídrico tardaría entre 50 y 60 años por la magnitud del derramamiento (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

El corregimiento El Llanito se ha identificado como uno de los territorios en Colombia con mayor afectación ambiental debida a los campos de producción de Ecopetrol. Un estudio de impacto ambiental enfatiza en el detrimento del ecosistema e identifica como principales factores de contaminación asociados a la explotación de hidrocarburos: "cobre, bario, plomo, mercurio, cobalto, zinc, hierro, níquel, vanadio, molibdeno, estroncio, sodio, cloruros, sulfatos, cianuros, fenoles, y olefínicos, ácidos orgánicos e inorgánicos, BTX y detergentes no biodegradables" (Avellaneda, citado por Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 90). Además de ello, las aguas residuales de esta actividad productiva provocan la salinización de la Ciénaga, que, a su vez, impide la reproducción de los peces.

Es así como se generan tensiones en el territorio a finales de la década de 1990. Por un lado, la perspectiva de las empresas privadas que conciben a la Ciénaga como un recurso que debe ser explotado, justificando de esta manera su contaminación por la obtención de capital, —es decir, a partir de la *monocultura de la productividad occidental*— y que además, toman decisiones sobre los recursos y vidas de los pobladores, dejando a un lado las perspectivas, características identitarias y cosmovisiones de los Llaniteros, además de concebir este entorno natural desde una visión utilitarista. Por otro lado, la APALL, liderada por el pescador Lucho Arango, realiza una lucha pacífica y de resistencia para la protección de su Ciénaga, mediante la erradicación de prácticas pesqueras nocivas para el territorio como el *trasmallo* o la denuncia de la contaminación del recurso hídrico por parte de Ecopetrol y la exigencia ante los órganos gubernamentales para la generación de proyectos que garantizaran la calidad de vida de los Llaniteros.

La asociación estaba compuesta por casi 200 pescadores que intentaban regular la pesca artesanal, no solo en El Llanito, sino en toda la región. Con estas regulaciones buscaban la sostenibilidad de sus actividades productivas tradicionales a largo plazo. Ante el abandono estatal y la falta de regulación y vigilancia en los caños, los líderes de la organización se reunieron con los representantes de las juntas de acción comunal y establecieron una normativa propia y las respectivas sanciones para quienes la incumplieran. Entre las medidas que adoptaron se destacan: la creación de comités de vigilancia en la Ciénaga, la definición de horarios de pesca, la prohibición del trasmallo y otras prácticas nocivas.

Después de varios años de resistencia, demostrando con acciones que no estaban dispuestos a negociar su tierra o permitir que un actor externo controlara el territorio, además de ser un ejemplo de procesos participativos y empoderamiento en el territorio, en enero de 2009 logran construir el Acuerdo Río Sogamoso - Complejo El Llanito, entre los pescadores del río Sogamoso y la ciénaga El Llanito. Solo un mes después de firmar este acuerdo, el 12 de febrero, el grupo armado ilegal Los Rastrojos asesina al presidente y líder de la APALL, Lucho Arango.

El asesinato de Lucho Arango fue ante todo un asesinato político. Lucho era la voz de unas fuerzas sociales que, amparadas en su soporte histórico, social y cultural, defendían una noción de territorio basada en el saber tradicional de la pesca artesanal. Defender esos intereses, esas condiciones, esa tradición, contra los intereses privados, estatales e incluso contra los intereses de una economía ilícita, fue para Lucho su sentencia de muerte. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, pp. 27-28).

Este hecho delictivo fracturó el tejido social y organizativo del corregimiento, además de la confianza del colectivo. El temor se apoderó de la comunidad y, por ende, los procesos de participación, movilización social, empoderamiento y resistencia se vieron afectados. Lucho Arango aportaba cohesión mediante la premisa y convicción de defender la autonomía y ecología de saberes de la organización que debían caracterizar todas las acciones de la APALL, además de no ceder ante las demandas de los agentes externos (empresas, conflicto armado).

El territorio y la sostenibilidad del mismo no se podían negociar. Las prácticas solidarias que caracterizaban a los Llaniteros y que partían de los aprendizajes colectivos y de sus relaciones como comunidad debían enmarcar sus acciones productivas.

Tras su asesinato, el temor hizo presa fácil a los integrantes de todas las organizaciones de pescadores, quienes nunca han entendido cómo alguien pudo perder su vida por intentar proteger la pesca artesanal, los ríos, las ciénagas y los caños. Su asesinato debilitó la organización pesquera, y dejó secuelas graves en los integrantes de la comunidad. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p. 17).

Territorialidad: un vínculo narrativo

El agua se vincula con el ser humano y se construye territorio. En Colombia, comunidades diversas articulan saberes y sentires desde este líquido que se concibe como cuerpo viviente. Desde allí se crean relatos, lazos como colectivos y saberes productivos. Sin embargo, el agua como territorio, se ha configurado como herramienta de poder. Empresas extractivas, el Estado y nosotros mismos la hemos asumido como recurso, objeto de consumo.

Como es sabido, la noción de desarrollo capitalista y su transición neoliberal han circunscrito la simbiosis naturaleza-humanidad a una noción de dominación y explotación de recursos, en la que los cuerpos de vida son vistos simplemente como un capital o bien comercial. En términos de Jessop (2002), la definición de una mercancía ficticia. Se trata de una postura eurocéntrica y occidental que considera que el desarrollo solo es posible si le apunta a "una transformación de la sociedad que trastoca sus relaciones, sus ámbitos de funcionamiento, sus cadenas simbólicas, sus circuitos significantes" (Prada, 2010, p. 81). En otras palabras, este modelo capitalista solo está "comprometido con el proceso de acumulación de capital" (p. 55)

Asimismo, esta práctica económica evidencia una monocultura y colonización de la productividad, que como bien menciona Boaventura de Sousa Santos, se sustenta en la idea del desarrollo económico que excluye

los relatos simbólicos, la ecología de saberes productivos e identitarios de las comunidades emergentes del sur. Línea de pensamiento que no desconoce Catherine Walsh (2009), porque plantea que la colonización tiene como matriz central las relaciones de dominación. Sin embargo, clarifica que estas también trastocan elementos del ser, tan fundamentales como la identidad y cultura:

Es la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no modernas, "primitivas", y "paganas" las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros como seres vivos. Así pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir la continuidad civilizatoria de las comunidades indígenas y las de la diáspora africana. (p. 3)

En consecuencia, el desarrollismo también ha generado una visión hegemónica frente a la relación que los sujetos sociales pueden tener o no tener con la naturaleza. Al respecto, Seoane (2006) afirma:

En la medida que el modelo neoliberal se tornó hegemónico en la región a lo largo de la década de los noventa, los procesos de privatización y mercantilización se extendieron más allá de la tradicional estructura de empresas y servicios públicos-estatales a un cada vez más amplio terreno societal signado por lo que algunos autores han llamado acumulación por desposesión [...] Así, si la primera generación del concepto de privatización se enfocó sobre los activos del Estado y la segunda a los servicios, la tercera se orienta particularmente sobre los recursos naturales y estratégicos. (p. 95).

Así, como lo señalan Santos, Valdomir, Iglesias, y Renfrew (2006):

Es posible definir en el contexto latinoamericano la existencia de un modelo neoliberal sobre el agua en base a la aplicación en su conjunto de tales principios, por intermedio del accionar combinado y sistemático de convertir en mercancía algo que considerábamos un bien común, que hora sale del reino del bien común para ingresar al mercado. (p. 23).

Sin embargo, es evidente que la privatización del agua no está simplemente ligada al valor de uso y cambio que esta pueda tener desde las lógicas del mercado. Hoy en día, en Colombia, es tangible que la nueva forma de privatización está ligada a la contaminación que tiene como protagonistas a “las industrias mineras, petroleras, papeleras, eléctricas, junto a la contaminación por agrotóxicos de la agricultura industrial y a otras industrias sucias [...] al contaminar las fuentes de agua estos actores se apropian de facto de un recurso que es de todos, al imposibilitar que otros las puedan usar” (Ribeiro, como se citó en Santos y Valdomir, 30 de Junio, 2006).

El agua como cuerpo de vida

Esta investigación entiende el agua, no como un recurso, sino como un cuerpo de vida. Al concebirlo como cuerpo, hacemos hincapié en que es “un escenario emocional, sensitivo, perceptivo y sensorial, que se construye y alimenta a partir de la relación con otras corporeidades” (Muñoz, 2016)¹².

Frente a la visión moderna del agua, las comunidades generan procesos de resistencia desde sus producciones de sentidos en torno al agua como territorio y sujeto. La definición de “la ciénaga de El Llanito” no se reduce a un entorno, lugar o recurso; en cambio, se concibe como un *otro*. Un otro que comparte una conexión y diálogo con este colectivo, que se consolida como eje estructurante de sus relatos, dinámicas productivas y comunitarias. Por ello, con la presente investigación se busca acentuar la relación que esta comunidad establece con el agua, debido a que, por la injerencia del Estado, el conflicto armado, las empresas trasnacionales y las políticas extractivas se pretendía imponer una relación con el territorio. En términos de Walsh (2013), una “matriz de colonialidad”. Sin embargo, pese a estos actores y hechos, el colectivo resiste desde su cosmovisión y cultura.

12 Concepto del docente Germán Muñoz, en el marco de la Maestría de Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de UNIMINUTO.

El territorio es una red, un tejido que articula componentes físicos, procesos ecológicos y procesos sociales e históricos que delinean su configuración en tanto forma sistémica peculiar asociada a la disposición, pero también a relaciones de dependencia, proximidad, propiedad, inherencia, información, etc. Es un contenedor y un escenario de procesos y dinámicas ecológicas, poblacionales, relaciones de poder interconectadas con el contexto inmediato y mediato. (Sosa, 2012, p. 17).

Tomando como referencia esta conceptualización, la práctica que aquí se expone busca posibilitar un mapeo, un viaje hacia las cinco dimensiones de la territorialidad que sustentan la vida y cosmovisión de esta comunidad.

a) El significado del agua. En el caso de los pescadores de la ciénaga de El Llanito, existe una distinción entre los sentidos que se configuran alrededor del agua y la ciénaga. El agua se vacía de sentido para quienes habitan en esta zona. Esta es representada como un alcantarillado, pozo, un objeto inerte, pero indispensable. Un artefacto memorioso que prueba el abandono estatal. Un servicio que no existe, una promesa que se renueva cada cuatro años en época de elecciones. La ciénaga, en cambio, es para esta comunidad un cuerpo de vida que articula la ecología de sus saberes productivos y comunitarios. Las personas de esta comunidad se autodenominan como seres anfibios que se "conectan" con la ciénaga y su matriz cultural se articula desde esta.

b) La relación entre la pervivencia de la comunidad y el agua. Desde la perspectiva de esta comunidad, su pervivencia como colectivo depende de la pervivencia de la ciénaga y del oficio de la pesca. Para ellos el deterioro de la ciénaga ha significado el debilitamiento del corregimiento y de sus dinámicas comunitarias. Por eso, históricamente han emergido procesos de organización y resistencia. Es decir, las distintas afectaciones que la ciénaga ha recibido por la injerencia de diversos actores han configurado los rasgos de las acciones colectivas y, en esta medida, una dimensión importante de su territorialidad.

Y es que, en el territorio, los sujetos con construcciones significativas diversas interactúan, desarrollando relaciones de complementariedad o confrontación,

expresando sus diversas y divergentes concepciones del mundo y de la vida en relación con "lo nuestro", "lo que somos", los imaginarios, intereses y políticas que cada sujeto y actor colectivo intenta realizar. (Sosa, 2012, p. 103).

Tal como lo expone Sosa (2012), los individuos y colectivos le asignan un valor simbólico y económico al territorio. En el caso de los pescadores y las pescadoras de la ciénaga de El Llanito, una de las dimensiones de la territorialidad se construye desde la concepción de la ciénaga como empresa, como proveedora de los alimentos. Y, en esta línea, sus saberes productivos.

c) Territorialidad desde las resistencias. La resistencia es asumida desde el reconocimiento de los sujetos y colectivos frente a una postura política y decolonial. Además de ello, estas resistencias se manifiestan desde las formas en que ellos y ellas conciben para estar en el mundo: sus subjetividades.

Aquí se concibe la resistencia como posibilidad de pensar, sentir y vivir en condiciones realmente humanas; resistencia como alternativa para producir sentidos a través de la palabra en sus diversas manifestaciones y soportes físicos, desde los sonidos, las piedras las cavernas, las tablillas, el papiro, el níveo papel, hasta la incandescente pantalla que nos recrea y abre las ventanas a mundos cercanos y lejanos; resistencia como uno de los tantos caminos posibles para formar e interpelar a sujetos críticos, autónomos, quienes conocen su realidad local en tensión con la global, que experimentan los cambios de época y tejen redes que potencian las transformaciones de la sociedad contemporánea". (Nieto Useche, 2014, p. 19).

d) Territorio y espiritualidad. Respecto a la relación de territorio y espiritualidad frente a la cosmogonía y relaciones espirituales que se establecen en el territorio, en esta dimensión se narran las conexiones profundas y sensibilidades que los sujetos establecen con la ciénaga. Como ejemplo de ello, Hainer, un niño llanitero expresaba emocionado su conexión con el territorio desde las historias de los animales que allí habitan. Él relataba cómo el caimán le cuenta que va a llover o las plantas favoritas de los peces para alimentarse. Existe una conexión y un respeto por la ciénaga, sin embargo, estas territorialidades poseen diversos matices, sensibilidades y conexiones.

Conclusión

Existe un imperativo ético y político como estudiantes de la Maestría en Comunicación para el Desarrollo y Cambio social con el ánimo de visibilizar y compartir diversos modos de vivir y ser. A partir del reconocimiento de la multiplicidad de producciones de sentidos, resistencias y dimensiones que entrecruzan la territorialidad, este proyecto apuesta por la interculturalidad crítica, por el diálogo de saberes y visibilización de la resistencia y lucha continua de la Asociación de Pescadores y Acuicultores de El Llanito.

Bibliografía

- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Lucho Arango: el defensor de la pesca artesanal*. Bogotá: Autor. Recuperado de https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2015-1/lucho-arango/download/221_f2boed04222a0d7b9ae298a844c4970c
- Jessop, R. (2002). *El futuro del Estado capitalista*. Cambridge: Catarata.
- Nieto Useche, S. (2014). Introducción. En A. I. Mora (comp.), *Comunicación educación: un campo de resistencias*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Prada, R. (2010). Umbrales y horizontes de la descolonización. En A. García, R. Prada, L. Tapia & O. Vega, *El Estado. Campo de lucha*. La Paz: Muela del Diablo.
- Santos, C. & Valdomir, S. (30 de junio de 2006). *Agua: la construcción social de un derecho humano. Situación y perspectivas en América Latina*. Recuperado de <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=2049&opcion=documento#s1>
- Santos, C., Valdomir, S., Iglesias, V & Renfrew, D. (2006). *Aguas en movimiento. La resistencia a la privatización del agua en Uruguay*. Recuperado de http://www.fb.es.org.br/biblioteca22/aguas_en_movimiento.pdf
- Seoane, J. (2006). *Movimientos sociales y recursos naturales en América Latina: resistencias al neoliberalismo, configuración de alternativas. Sociedade e Estado*, 21(1), 85-107.
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: Cara Parens.

Walsh, C (2009) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Melgarejo (comp.), *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional; CONACIT, Plaza y Valdés.

Imaginarios del posconflicto en los ciudadanos del departamento del Quindío

Damaris Ramírez Bernate¹³

Resumen

Al reconocer los imaginarios urbanos del posconflicto que tienen los habitantes de los municipios del departamento del Quindío en Colombia, se contribuye al rescate de la memoria, a través de la búsqueda e identificación de narrativas orales para que sean registradas en medios textuales, sonoros, gráficos y audiovisuales que son plasmados en una estrategia de narración multimedia digital. Para este proyecto se aplica la teoría de los imaginarios urbanos a partir de la obra del semiólogo colombiano Armando Silva, y con el fin de entender cómo se construye la genealogía y la forma de los imaginarios, mediante una propuesta metodológica e investigativa con reconocimiento en el campo de los estudios de la comunicación, y disciplinas afines. También se indaga sobre la construcción colectiva que tienen los ciudadanos de los municipios del Quindío con respecto al posconflicto. Dichas narrativas son sistematizadas como tradición oral que da pie para la construcción de una multiplataforma *online* que permite la socialización de imaginarios, relacionando el mensaje de paz que integra a la población colombiana en estos momentos. El trabajo se desarrolla a través de la implementación de las metodologías planteadas por Armando Silva para comprender los pensamientos urbanos, y en él se identifican los imaginarios ciudadanos, visibilizándolos y visualizándolos en una cartografía

13 Magíster en Comunicación Digital de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín. Licenciada en Tecnología Educativa de la Universidad del Quindío Colombia. Asesora de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes. dramirez@uniquindio.edu.co

web. Es importante reconocer una subjetividad dominante en la percepción grupal urbana en la que se documentan los aspectos más relevantes en el espacio público de la región y el país, con el fin de incentivar los procesos de paz y no repetición de los hechos violentos. Para tener claridad del abordaje teórico, se hace una contextualización inicial del concepto de imaginario urbano, con el fin de comprender los procesos de construcción del significado social a partir de las percepciones ciudadanas, pasando luego al tema del posconflicto y la relevancia de su estudio mediante este ejercicio teórico y metodológico, para finalmente hablar de la multimedia en el ciberespacio, como herramienta capaz de poner a circular dichos significados en espacios virtualizados.

Palabras clave:

Imaginarios, comunicación, posconflicto, cartografía, cultura de paz

Sobre el imaginario

Armando Silva, a través de sus investigaciones sobre los *imaginarios urbanos*, aborda implícitamente la distinción entre *imaginario* y *representación*. Al establecer las tres instancias de los imaginarios, expresa:

Lo imaginario no solo es una inscripción psíquica individual, ni la manifestación de una técnica que permite materializar un tipo de representación, sino que nos brinda una condición cognitiva. Si distinguimos entre lo real de la realidad sabremos que la realidad es construida, es un hecho del lenguaje y de la imaginación humana. Así que los imaginarios sociales serían precisamente aquellas representaciones colectivas que rigen los procesos de identificación social y con los cuales interactuamos en nuestras culturas haciendo de ellos unos modos particulares de comunicarnos e interactuar socialmente. Desde esta perspectiva los imaginarios corresponden a construcciones colectivas que pueden manifestarse en ámbitos tanto locales como globales (Silva, 2006, p. 104).

Silva también menciona sobre las metáforas urbanas que son "las figuras topográficas de la ciudad (de proyección estética) donde se producen

los sentidos urbanos desplazados de los ciudadanos y que se sitúan en su permanente actitud social de irse urbanizando" (Silva, 2007, p. 56).

Uno de los primeros autores que habla a profundidad sobre los espacios públicos como territorios de argumentación y creación de lo social —y, por consiguiente, lugar de expresión y difusión de los imaginarios—, es Habermas, quien hace un recuento histórico sobre los intercambios sociales presentes en la época clásica, la Edad Media y la época burguesa, y afirma que es en esta última en donde existe una esfera ideal.

Los procesos de comunicación deben apuntar a la decodificación de los signos en que se nos presentan los lenguajes para que mediante su desciframiento podamos entrar a la estructura profunda donde está el verdadero significado de los fenómenos urbanos (Silva, 1978). Lo que nos lleva a pensar en la forma como se elaboran los *contenidos* para su interacción social y adaptación cultural, mediática y tecnológica; además de cómo se leen y entienden.

Los imaginarios como construcción social de la realidad

Entender los imaginarios como construcción social de la realidad implica entenderlos, al igual que el investigador español Pintos, en calidad de "representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación social y hacen visible la invisibilidad social" (Silva, 2003, p. 22). Sin embargo, según Silva, ese carácter de representación colectiva no les otorga a los imaginarios "la condición de un arquetipo fundamental, sino la condición de una forma transitoria de expresión, de un mecanismo indirecto de producción social, de una sustancia cultural histórica" (p. 22).

La propuesta de Armando Silva establece tres categorías que han servido como derrotero para el proceso tanto de recolección como de sistematización e interpretación de la información. Estas se derivan de los estudios realizados en distintas ciudades de América Latina y España, en el marco de su propuesta metodológica denominada *Imaginarios urbanos: hacia el desarrollo de un urbanismo desde los ciudadanos*, desde la cual propone, siguiendo una orientación de las tríadas peirceanas, una interrelación con

cada una de dichas categorías, de modo que las cualidades de la primera se relacionan e impregnan de las temporalidades de la segunda, o bien las calificaciones con las marcas o bien los escenarios con las rutinas.

Sobre posconflicto

Durante más de cinco décadas el territorio colombiano se ha visto enfrentado a uno de los más prolongados conflictos armados internos en América Latina. Ciudadanos, instituciones, medios de comunicación, entidades del Estado y muchos otros grupos poblacionales han presenciado una serie de historias y narrativas orales y mediáticas que narran dichos episodios de violencia para el país; sin embargo, durante los últimos cuatro años se ha venido adelantando una negociación de paz con las FARC, el mayor grupo armado del país y causante de la mayoría de afectaciones por la violencia. Dichas historias comunicativas han sido entregadas mediante los relatos de periodistas y se ha dejado de un lado el imaginario de los ciudadanos.

El histórico apretón de manos representa un paso adelante de gran importancia, pero es solo uno de los muchos que quedan por recorrer; entre ellos, un cambio en la orientación de los medios de comunicación que, ante un inminente escenario de posconflicto, tienen el reto de llevar a cabo un proceso de renovación en la dinámica de sus narrativas, anquilosadas, hace ya tiempo, en un escenario belicista. (Gómez & Ramos, 2015, p. 253).

En el caso de esta investigación, tales imaginarios de la población en general pasarán entonces por la teoría de Silva basada en tres etapas (ciudades, ciudadanos y otredades), con el fin de representar el pensamiento que sobre el postconflicto tienen los habitantes del Quindío de sus cascos urbanos, sus ciudadanos y sus vecinos.

En esa imaginación académica de lo político, se precisa la construcción de un nuevo tipo de ciudadanos, puesto que se ha comprobado que el que nos rige se desplomó y se pervirtió respecto de los ideales humanistas que pudieron darle nacimiento. El posconflicto requiere ciudadanos que tengan la capacidad de aprender de las múltiples historias de la violencia, desde todas

sus aristas; que comprendan o procuren comprender qué posibilitó la adhesión a los bandos. (Cogollo & Durán, 2015, p. 65).

Sobre mediatización y multimedia

Los productos mediáticos siempre tendrán en su etapa de conceptualización un acercamiento al contenido o la narrativa; por tal razón, la convergencia mediática adquiere un papel importante, puesto que se convierte en un elemento indispensable para comprender las dinámicas de producción y comercialización de los productos comunicativos e informativos en la actualidad. Teniendo en cuenta este acercamiento inicial, es importante comprender el concepto de *convergencia* según los estudios de Alina Pérez y Heriberto Acosta, quienes en el artículo titulado *La convergencia mediática: un nuevo escenario para la gestión de la información* plantean que "la idea de la convergencia descansa en la homogeneización de los soportes, productos, lógicas de emisión y consumo de las industrias infocomunicacionales, incluidas la prensa escrita, las telecomunicaciones, la informática y la industria audiovisual" (Pérez & Acosta, 2003, párr. 11).

Sobre el ciberespacio como territorio

Los primeros acercamientos teóricos que hablan sobre la constitución de un ciberespacio se remontan a los aportes de Hannah Arendt, quien señala, entre los primeros aspectos que llevan a los hombres a cambiar su condición de seres individuales por la de seres colectivos, el cambio de la sociedad rural por la sociedad urbana, que trae inquietudes relacionadas con la manera en que se van a comportar los miembros de la sociedad de la época (Arendt, 2005).

La concepción del mundo que conocemos en nuestros días es el resultado del gran cambio social y económico al que se vio enfrentada la sociedad occidental del siglo XIX con la llegada de la sociedad industrial. Con la llegada de esta revolución nacen lo que conocemos como modernidad, que según autores como Ulrich Beck (2006) ha permitido un avance

significativo en los desarrollos tecnológicos, la prosperidad económica y, sobre todo, en la racionalidad individual y colectiva, que nos permite hablar de ideas inexistentes anteriormente, como es el caso de la democracia, el progreso y la educación.

Estudiar el espacio público como territorio de intercambio es de vital importancia para descubrir cómo se constituyen los territorios normativos propiciados por las herramientas digitales propias de la internet. Por esta razón, es necesario desarrollar una contextualización teórica e histórica para conocer la manera en la que estos ambientes “virtuales” pueden ser mapeados a través de los procesos de cartografía web.

Hasta el momento se ha hecho referencia a territorios de intercambio social basados en la idea de la conflictualidad; sin embargo, es vital mostrar la importancia que han tenido los medios de comunicación como ágoras públicas o espacios de intercambio político, cultural y social. Por ello cobra especial relevancia preguntarnos: ¿La internet permite evidenciar y darles más importancia a los imaginarios urbanos relacionados a temas del posconflicto?

Para resolver esta cuestión es pertinente mostrar cómo ese espacio público de corte tradicional es estudiado como territorio digital normativo donde los intercambios producen creación de significados individuales y colectivos, al mismo tiempo que un sinnúmero de relaciones poco identificadas hasta ahora. Es en este punto donde convergen los tres temas sobre los cuales se trabajará —imaginarios, posconflicto y multimedia—, ya que finalmente queremos evidenciar en un territorio digital multimedia los imaginarios que tienen los ciudadanos del Quindío de sus propias reflexiones en torno al posconflicto y su inserción en la ciudad, los ciudadanos y sus vecinos. Esto, con el fin de lograr una convergencia temática y mediática en esta propuesta de investigación.

Impacto social y económico

El impacto social de este proyecto se sustenta en la posibilidad de reconstruir la memoria histórica de los pobladores del territorio quindiano

en esta época de paz y la coyuntura que esto trae. Al mismo tiempo, es un impacto social el reconocimiento de los imaginarios urbanos como constructores del significado social, así como del significado de ciudad, ciudadano y vecino del posconflicto.

Desde la perspectiva económica, podríamos decir que este proyecto genera un impacto en las políticas públicas y en la comprensión del devenir ciudadano en épocas de posconflicto, puesto que apoya la construcción y lineamiento de dichas acciones institucionales, así como la identificación y gestión de escenarios de integración en entidades del orden local y nacional.

En cuanto al aspecto investigativo, este proyecto genera un alto impacto, ya que existe la posibilidad de replicarlo en el resto de los departamentos de Colombia, con el fin de informar a la ciudadanía a través de su pensamiento e imaginario y no exclusivamente desde la mirada del periodista. Además, existe un impacto narrativo, dado que las propuestas multimedia son de vital importancia en la actualidad y constituyen una apuesta informativa de la nación para sus ciudadanos y para el mundo.

Se trata entonces de una teoría que ha logrado una amplia repercusión, reflejada en la apropiación, conformación y realización de diversas investigaciones adelantadas en otros países a partir de los imaginarios urbanos: con los relatos de sus habitantes; de la memoria histórica colectiva; de sus recorridos y flujos de desplazamiento; de sus miedos; de sus referentes culturales; de las cualidades simbólicas surgidas a partir de la experiencia cotidiana en la urbe, cuyas características se inscriben en los imaginarios urbanos colectivos; de la ciudad vista desde sus evocaciones, ubicada en los croquis imaginarios que trazan los habitantes con el fin de reconocer las diferentes formas de lo urbano que cada ciudadano construye desde sus diversas formas de vivirla; de la manera como edifican sus realidades desde los imaginarios y deseos colectivos; es decir, de "...los ciudadanos como creadores de la realidad social, la actividad ciudadana como constructora de sus culturas urbanas" (Silva, 2004, pp. 33-34).

En este sentido, cabe preguntarse: ¿Cuáles son los imaginarios urbanos que tienen los ciudadanos del Quindío sobre el posconflicto? ¿Cuáles

son los relatos que los ciudadanos comparten sobre esta temática? ¿Cómo pueden servir estos imaginarios para reconstruir la memoria histórica del departamento? ¿Es posible identificar las cualidades simbólicas que generan los ciudadanos de su cotidianidad?

Estas preguntas, a su vez, nos generan otros interrogantes: ¿Los ciudadanos de los diferentes municipios del Quindío tienen imaginarios similares o diferentes? ¿Las historias sobre el postconflicto que se generan en los municipios son las mismas o existen diferencias? ¿Es posible que los ciudadanos quindianos compartan un mismo imaginario o que existan diferencias según el territorio geográfico donde se produce? Cabe aclarar que la mayoría de los municipios cordilleranos del Quindío han sido los más afectados por la violencia; por lo tanto, sería pertinente conocer la diferencia entre los imaginarios de dichos municipios y los del resto. En tal orden de ideas, es preciso que los imaginarios que se identifiquen no solamente se evidencien en un proyecto de investigación, sino que puedan ser mediatizados en el espacio público del departamento; por ello, también es importante saber si dichos imaginarios pueden ser mediatizados a través de herramientas multimedia.

En nuestros municipios quindianos se muestran diversas realidades que nos dejó la violencia y comprender desde sus habitantes la temática del posconflicto y de los fenómenos urbanos cobra importancia porque nos acerca a la realidad. Por ello, cobra validez esta propuesta que no solo aporta a la construcción de memoria de nuestra región, sino que también deja un documento histórico y de consulta que será útil para la construcción y apropiación del conocimiento, mediante su divulgación a través de plataformas digitales.

Es importante resaltar que esta investigación, además de reconocer los imaginarios del posconflicto que tienen los habitantes de los municipios del departamento del Quindío, puede contribuir significativamente a la narrativa oral, partiendo de la genealogía y la forma de los imaginarios, a través de una propuesta metodológica e investigativa de alcance mundial en el ámbito de la semiótica.

Preguntarse por las construcciones imaginarias y simbólicas de los habitantes de la ciudad permite evidenciar los diversos modos de construcción realizados por el ciudadano y no desde la imagen tradicional de ciudad edificada desde el urbanismo: la ciudad físicamente construida. Vale decir que este urbanismo ciudadano que propone Armando Silva genera unos lazos coyunturales entre la percepción de los ciudadanos y la manera como usan la ciudad y se apropian de los espacios para resignificarlos, dentro de una carga simbólica que permite hablar de un modo de construcción de ciudad mediado desde la percepción colectiva. Para abordar esta percepción colectiva se debe tener en cuenta el orden imaginario, al que Silva denomina *fantasmagoría urbana*, que se transforma constantemente de acuerdo con los procesos de urbanización.

El presente proyecto de investigación es relevante para el campo de estudio de las ciencias de la comunicación y de la educación, puesto que pretende mostrar cómo las plataformas multimedia permiten procesar y producir información de corte social, al mismo tiempo que permiten comprender los imaginarios urbanos como constructores de lo social y la mejor manera de representar las necesidades sociales a la hora de construir políticas públicas. Este estudio se sustenta además en el hecho de darle la voz al ciudadano de a pie que se siente poco visible en los espacios públicos tradicionales y, mucho más, en los ciberespacios como territorios digitales de intercambio; por consiguiente, servirá para reconocer las dinámicas conversacionales existentes hasta el momento en los territorios urbanos del departamento del Quindío, así como los ideales de ciudad, ciudadano y vecinos que cada uno de ellos quiere.

Sin embargo, la justificación fundamental del proyecto radica en la oportunidad que ofrece para visibilizar el sentir ciudadano, con el fin de darle voz a cada uno de esos habitantes que se han visto afectados por el conflicto y que en esta época de posconflicto se convierten en actores sociales de cambio que buscan un reconocimiento en la esfera política y ciudadana del país.

Se trata de un trabajo que, desde el punto de vista científico, es relevante para las áreas de la comunicación y la semiótica, puesto que no se

han desarrollado estudios de este tipo y, por consiguiente, los resultados no solamente serán innovadores, sino que también permitirán la construcción de productos de referencia para que estudiantes y profesores conozcan la relevancia de estas nuevas alternativas de construcción del conocimiento.

Metodología

La investigación indaga sobre una serie de características que develan los estudios de la fenomenología planteados en la creación y desarrollo de la obra de Armando Silva. El estudio se enmarca en la temática de los imaginarios urbanos, como un proyecto cuyo propósito es analizar el *ser ciudadano* y su significado en las ciudades actuales, el fenómeno de *ser urbano*, cómo transita y se conecta con redes académicas en la construcción y apropiación en los estudios culturales y urbanos en los contextos donde se aplicó la propuesta de Silva.

La metodología de Armando Silva se caracteriza por evaluar tres categorías fundamentales: la ciudad, los ciudadanos y las otredades, por consiguiente para el presente proyecto de investigación mixto se implementarán estrategias cuantitativas y cualitativas que permitan cartografiar los imaginarios ciudadanos con respecto al posconflicto, mediante la implementación de tres instrumentos de carácter exploratorio:

Encuestas

Se aplicarán encuestas de percepción en las áreas urbanas de los 12 municipios del departamento del Quindío con el fin de analizar los siguientes aspectos:

- *La ciudad en el posconflicto*. Cualidades urbanas, calificaciones urbanas, escenarios urbanos que representan el posconflicto en cada municipio. Por ejemplo: el lugar que consideran fue el más violento de su ciudad, el espacio físico promotor de paz, entre otros.
- *Ciudadanos en territorios de Posconflicto*. Temporalidades, marcas ciudadanas, rutinas ciudadanas. Por ejemplo: las historias de ciudadanos de paz del municipio que deban ser reconocidos por sus cualidades,

las historias de violencia que jamás se deben repetir, las organizaciones ciudadanas de paz, entre otras, que permitan comprender la manera como el ciudadano ha vivido la violencia y llega a transitar en este territorio de paz que propone el posconflicto

- *Otredades (pensamientos comparativos entre municipios)*. Desde afuera, desde otros, desde los vecinos. En este apartado queremos saber cuál es el imaginario de pueblos vecinos que tienen los ciudadanos, ya que muchas veces la construcción de lo propio pasa por el sentir ciudadano de los no habitantes del territorio, razón por la cual, en el departamento se han generado ciertos imaginarios de municipios violentos o pacíficos, entre otros, que se deben reconocer con el fin de comprender el imaginario del otro, es decir, la otredad.

Estas encuestas nos darán entonces resultados precisos sobre el pensamiento o imaginario ciudadano con respecto a su municipio, sus habitantes y sus vecinos, en temas relacionados con el posconflicto. Los resultados numéricos y estadísticos obtenidos se presentarán en gráficas en donde incluso las opciones de respuesta son dadas por los ciudadanos, ya que dentro de la teoría de Silva, son ellos mismos los generadores de opción de respuesta. Por tal razón no se pueden exponer aún las opciones de respuesta, ya que no se derivan de los investigadores sino de los ciudadanos.

Entrevistas

Se aplicarán una serie de entrevistas representativas de cada municipio, con el fin de conocer los relatos de la tradición oral sobre el posconflicto. En dichas entrevistas se recopilará el material suficiente para mediatizar los imaginarios de dichos ciudadanos.

En las diferentes entrevistas se aplicará la teoría de Silva de la *primeridad*, la *segundidad* y la *terceridad*. Es decir, se evaluarán, en un primer momento, las cualidades que derivan los relatos urbanos en los ciudadanos; en segunda instancia, lo factual, o sea los hechos que generan estos imaginarios; y en tercer lugar, algo que se conoce como las mediaciones y

que llevan a la obligación de mediatizar dichas cualidades y hechos ciudadanos en el espacio público de los territorios.

Con estas entrevistas lo que se pretende es narrar las historias de la ciudad, los ciudadanos y los vecinos que expresan los ciudadanos mediante las encuestas, como ejemplo podríamos trabajar este apartado de la siguiente manera:

Los habitantes del municipio de Montenegro identifican que el sector más violento e inseguro de su territorio es la Galería Municipal o Plaza de Mercado, este resultado se deriva de las encuestas y se dará por la frecuencia estadística de repetición que se dé en el instrumento. Por parte de los ciudadanos, sin embargo, en este proyecto de investigación no se pretende exclusivamente reconocer que ese territorio es imaginado por sus ciudadanos de esa manera, sino que se necesita contar su historia; en este caso, a partir de una narración periodística multimedia (texto, audios, videos, gráficos, etc.) que permitan la comprensión del imaginario urbano y evidenciarlo en las esferas públicas del municipio para diseñar propuestas públicas que puedan disminuir dicho indicador de percepción. Este ejemplo sería del componente de ciudad.

Otro ejemplo, basado en la idea de otredades, es el siguiente: Los habitantes de 10 de los 12 municipios reflejaron en la encuesta de imaginarios que el municipio que consideran más violento del departamento es el de Génova, mientras que el más pacífico es Buenavista. Estas cifras estadísticas requieren de historias que permitan comprender por qué los ciudadanos piensan esto de cada municipio y que, como en el anterior ejemplo, podrían ser la fuente para el diseño de políticas públicas y ciudadanas que ayuden a eliminar el estigma negativo en el primer caso y replicar la experiencia exitosa del segundo.

La metodología utilizada es de carácter mixto, que nos permite, en una primera etapa, conocer mediante una encuesta los imaginarios urbanos que tienen los ciudadanos quindianos de su territorio, sus habitantes y los otros municipios, para continuar luego con entrevistas específicas que identifiquen las cualidades y los hechos de dichos ciudadanos, con el fin de mediatizarlos en plataformas digitales e interactivas.

Bibliografía

- Arendt, H. (2005). *La condición del hombre moderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo global*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Castillo, J. (2006). *Institución de la Ciudadanía: Imaginarios y representaciones de jóvenes estudiantes universitarios participantes en procesos de proyección*. Universidad Autónoma de Manizales.
- Cogollo, S. & Durán, N. (2015). Paz y posconflicto: compromiso de los ciudadanos para un horizonte imaginado. En S. Cogollo, *Imaginar la paz en Colombia, cavilaciones desde la academia* (pp. 62-71). Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gómez, A. & Ramos, J. (2015). Medios de comunicación en Colombia: del conflicto al posconflicto. En D. Borrajo, E. Compains, D. Cubilledo Daniel; I. Perea O, C. Puelleiro (coords.), *América Latina y el Caribe, entre la encrucijada hemisférica y los nuevos retos globales*. Universidad del País Vasco.
- Habermas, J. (1988). *L'espace public: archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Paris: Payot.
- Pérez, A. & Acosta, H. (2003). La convergencia mediática: un nuevo escenario para la gestión de la información. *ACIMED*, 11(5). Recuperado de <http://eprints.rclis.org/5074/>
- Silva, A. (1978). *La comunicación visual*. Bogotá: Fondo editorial suramericana.
- Silva, A. (2006). *Imaginarios urbanos*. Bogotá: Arango Editores.
- Silva, A. (ed.) (2003). *Urban Imaginaries from Latin America. Documenta 11*. Ostfildern-Ruit, Alemania: Hatje Cantz.
- Silva, A. (2004). *Imaginarios urbanos: hacia el desarrollo de un urbanismo desde los ciudadanos. Metodología*. Bogotá: Convenio Andrés Bello y Universidad Nacional de Colombia.
- Silva, A. (2007). *Imaginarios Urbanos en América Latina: Archivos*. En A. Silva (dir.), *Imaginarios urbanos en América Latina: Urbanismos ciudadanos*. Barcelona: Fundación Antoni Tàpies.

Pactos de vida de los cerros orientales: cartografía juvenil, artística y popular¹⁴

Selene Lozano Sotelo¹⁵

Resumen

La intervención busca construir colectivamente reflexiones, interpelaciones y propuestas de trabajo para la implementación de la metodología de reflexión-acción comunitaria denominada cartografía juvenil, artística y popular. Se espera una participación abierta y activa de los espectadores, de manera que sea posible dilucidar rutas que permitan la articulación del trabajo académico y comunitario en la creación de pactos de vida en los cerros orientales. Estos comprenden estrategias de planeación territorial popular cuyo fin es construir alternativas de ciudad en los cerros orientales de Bogotá, a través de la construcción de territorios de vida humanos y naturales. De esta manera, se expondrá el contexto de emergencia de la propuesta metodológica, así como sus principales referentes teóricos y políticos; se realizará la puesta en escena de tres creaciones artísticas construidas durante la implementación de la propuesta; finalmente, a manera de conclusión, habrá un diálogo de saberes por medio del cual los

14 Relato-exposición, puesta en escena y diálogo de saberes.

15 Antropóloga y estudiante de la maestría en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes. Sus investigaciones se orientan por la interrelación entre: territorio, prácticas artísticas, coproducción de conocimientos e infancia y juventud. Formada como artista y educadora transdisciplinar a través de la participación en diferentes grupos de trabajo, la realización de obras individuales y colectivas, y la enseñanza en escenarios comunitarios y académicos. Actualmente es miembro del Consejo Territorial de Planeación del municipio de La Calera, participa en la Veeduría Ciudadana para la Protección de los Cerros Orientales, hace parte de la de la Mesa de Cerros Orientales y coordina el espacio cultural y comunitario La Casa de los Colores. Correo electrónico: lozanosotelo@gmail.com

participantes podrán exponer sus percepciones y propuestas en torno a la apuesta metodológica cartografía juvenil, artística y popular.

Palabras clave:

Cerros orientales de Bogotá, Pactos de Vida, cartografía social, apuesta metodológica, prácticas artísticas

El propósito de esta intervención es entablar un diálogo entre los presentes y los cerros orientales de Bogotá, a través de la participación e interpelación de la metodología de reflexión-acción comunitaria denominada *cartografía juvenil artística y popular* de los cerros orientales. Para tal efecto, se iniciará con la exposición del contexto de emergencia de la propuesta y la descripción de la metodología, con el fin de comprender sus principales referentes teóricos y políticos; luego, se presentarán tres creaciones artísticas realizadas durante el proceso de investigación para que los participantes puedan experimentar la propuesta metodológica; finalmente, se entablará un diálogo de saberes en torno a la aplicación de la metodología en la construcción de *pactos de vida*, estrategias de planeación territorial popular, a través de la apertura de escenarios de encuentro entre la academia y las organizaciones sociales en los territorios de los cerros orientales.

Contexto

Emergencia de la propuesta

Los cerros orientales de Bogotá constituyen un tejido territorial y cultural, habitado e imaginado de maneras complejas y dinámicas, asociadas a las tensiones propias que caracterizan las periferias urbanas latinoamericanas (Zibechi, 2008). Históricamente, el territorio se ha transformado como parte del proceso de expansión urbana y, consecuentemente, de las dinámicas propias del sistema capitalista, con lo cual se han generado crisis de carácter ambiental y cultural. Este conflicto se puede rastrear mediante el seguimiento de las contradicciones en torno la Reserva

Forestal Protectora Bosque Oriental de Bogotá, constituida con el fin de proteger los ecosistemas de las montañas de la Sabana de Bogotá. En primer lugar, la reserva se constituyó a partir de una noción dicotómica de la relación cultura-naturaleza, desde la cual se asume que la conservación es posible únicamente al margen de la intervención humana (Meza, 2008). En segundo lugar, se desarrollaron actividades que afectaron la función protectora de la reserva a través de acciones legitimadas por las instituciones gubernamentales. Y, en tercer lugar, la reserva se ha constituido en el hábitat de miles de personas que han llegado históricamente en situación de vulnerabilidad.

Estas contradicciones han estado acompañadas por acciones jurídicas que han incidido en la calidad de vida de los habitantes y el estado de los ecosistemas de los cerros orientales. Entre ellas se encuentra el Fallo de Cerros orientales, emitido el 5 de noviembre de 2013 por el Consejo de Estado. Este escenario abrió una coyuntura frente a las posibilidades y limitaciones que tienen los habitantes de los sectores populares para la consolidación de alternativas de vida digna en los cerros orientales.

En consecuencia con lo anterior, el proyecto surgió como una alternativa para comprender y socializar el contexto cultural y ambiental del Fallo de Cerros Orientales desde una perspectiva crítica y propositiva. La *cartografía juvenil, artística y popular de los cerros orientales* se hizo posible gracias a una alianza entre la Mesa de Cerros Orientales (MCO) y la Escuela Pedagógica Experimental (EPE). La MCO surgió en el año 2005, como una plataforma que articula diferentes organizaciones sociales en su lucha por el reconocimiento de los procesos históricos de poblamiento, la valoración de los procesos de autogestión comunitaria y la participación incidente en el ordenamiento del territorio. La EPE, ubicada en los cerros orientales, es un proyecto educativo y cultural autónomo y alternativo con una trayectoria de 35 años, que busca la formación de sujetos críticos y creativos, así como la construcción de conocimientos innovadores, pertinentes, prácticos e incidentes para a la comprensión de problemáticas contextuales y su solución.

Puntos de partida

Los puntos de partida constituyen los referentes teóricos y metodológicos desde los cuales se orienta la *cartografía juvenil, artística y popular de los cerros orientales*.

Reflexiones en torno al territorio

Desde la cuestión ecológica planteada por Marx se retoma la interacción capital-naturaleza, en la que la naturaleza, siendo la fuente de toda riqueza, se distancia del ser humano y se convierte en un objeto de propiedad permanentemente depredado en función de la expansión del capital, lo que además implica su posesión por parte de unos y su desposesión por parte de otros, cuestión que se convierte en un eje central de las relaciones sociales de dominación y de liberación (Dussel, 2011). Estas reflexiones se complementan con la propuesta de Henry Lefebvre ([1969] 1979), según la cual el espacio es una construcción social, desde la que se expande el capitalismo y al tiempo se fractura. Es así como las crisis que devienen del proceso de expansión urbana, conducen al cuestionamiento del *statu quo* y, simultáneamente, son el germen de nuevas maneras de construir el espacio en lo que el autor concibe como "el derecho a la ciudad" (Lefebvre [1969] 1979). Llevando este análisis al contexto Latinoamericano, retomamos los planteamientos de Raúl Zibechi (2008), quien señala que en las periferias urbanas latinoamericanas se están generando tendencias asociadas a la construcción de "territorios otros", en resistencia frente a las dinámicas culturales propias del capitalismo, que se caracterizan por la autonomía frente al Estado y el mercado, y por la organización social horizontal. La mecánica de estos movimientos sociales se puede entender a la luz de las políticas del lugar, entendidas como "un discurso del deseo y la posibilidad que se construye sobre las prácticas subalternas de la diferencia para la reconstrucción de mundos socio-naturales alternativos" (Escobar, 2005, p.44).

Referencias metodológicas

La propuesta se nutre de los aportes de la pedagogía crítica y decolonial (Walsh, 2012; Freire 1997; Giroux 1994) y de la investigación social

colaborativa (Vasco, 2002; Fals Borda, 1987 y 1999) que sitúan la crítica cultural como parte fundamental de los procesos de construcción de conocimientos, para el ejercicio de la praxis liberadora. En este sentido, la propuesta posiciona la reflexión y acción desde la cartografía del territorio como un escenario estratégico (Gupta & Ferguson 2008; De Sousa Santos, 1991) para la comprensión e intervención de las dinámicas de circulación del poder propias del sistema capitalista (Lefebvre, 1979; Harvey, 2007; Zibechi, 2008). Es así como la metodología articula tres elementos fundamentales: 1) las prácticas artísticas, como formas alternativas testimoniar la realidad (Caicedo, 2003; Cortés, 2009); 2) la colaboración, como la posibilidad de construir conocimientos pertinentes de manera colectiva (Vasco, 2002, Fals Borda, 1999); y 3) los jóvenes, situados como sujetos políticos y de conocimiento capaces de comprender y transformar la realidad (Giroux, 2003).

Descripción de la metodología

Esta propuesta de reflexión-acción se ha construido desde hace diez años, a través de varias experiencias de trabajo con niños en escenarios de educación formal y comunitaria que se han realizado en los cerros orientales (Lozano, 2013) y otros territorios. Así mismo, la propuesta se alinea con las acciones de varios procesos de organización comunitaria y con sus estrategias de movilización social. Por este motivo, más allá de hablar de una autoría, la emergencia de la propuesta se puede entender como una estrategia que surge como parte de un movimiento.

Puntualmente, la cartografía juvenil artística y popular de los cerros orientales se desarrolló en el marco del proyecto de Servicio social, con un grupo de trabajo conformado por 15 jóvenes, entre los 15 y los 17 años, estudiantes de la EPE, y por dos investigadores y educadores miembros de la MCO. El recorrido se realizó, durante nueve meses, a través de una ruta guiada por los participantes de tres organizaciones sociales articuladas a la MCO.

La metodología se condensó en cuatro cauces, desde los cuales se articuló la construcción y el desarrollo de acciones concretas en los cerros

orientales: expediciones populares, mingas, diálogo de saberes, performances y reflexiones en aula.

Desde los territorios: nueva posición ética y política desde de los cerros orientales

Con el propósito de ser consecuentes con el propósito y las posibilidades que brinda este congreso, desde el cual se busca reconocer *otras* formas de ética, política y epistemología para la construcción de territorios de vida, a continuación, se intentará generar un espacio para la construcción de conocimientos *otros* de manera alternativa. Para tal fin, se realizará un recorrido a través de tres creaciones artísticas construidas en el marco de la cartografía juvenil, artística y popular de los cerros orientales, con el fin de dejar que las obras se comuniquen por sí mismas. Se presentará una breve contextualización de las obras, se describirá cada una y se expondrán algunas interpretaciones sobre ellas.

Forma de presentación

Se contextualiza la propuesta metodológica y se exponen tres obras artísticas creadas durante la investigación, una por una: un video experimental, un mural y una canción. Para ello se relata la forma de construcción de la obra, se exponen las obras en sí mismas y se hace una breve interpretación de cada una con la posibilidad de que los asistentes intervengan; finalmente, se entabla un diálogo de saberes orientado por una reflexión en torno a las posibilidades de aplicar la metodología *cartografía, juvenil, artística y popular* en la construcción de *pactos de vida* en los cerros orientales. Para su desarrollo, se necesita un salón amplio en el que se pueda trabajar en mesa redonda; debe tener computador, *video beam* y conexión a internet. Es importante que el video y el sonido tengan buena calidad.

Video experimental: Un cambio de perspectiva frente al "otro"

La exploración en el barrio Cerro Norte, ubicado en la localidad de Usaquén, se llevó a cabo en conjunto con un grupo de 7 jóvenes y 2 educadores vinculados al proceso de educación popular de la Casa-Taller

Juvenil de Cerro Norte, quienes estaban desarrollando un proyecto de formación política.

Se presentará un video que hizo parte de un "performance" compuesto por varias obras que se expusieron durante la Novena Feria del Maíz. Este fue realizado después de varias sesiones de trabajo y su historia se construyó colectivamente: los estudiantes se organizaron en grupos y construyeron diferentes narrativas a través de escritos y dibujos; todos grabaron imágenes durante las actividades y, finalmente, Jessica González, estudiante de la EPE, lo editó.

El eje conductor del video fue evidenciar el contraste entre la imagen negativa de los cerros orientales y la imagen positiva que se construyó en los estudiantes a través de la experiencia. Para ello, los jóvenes expusieron el proyecto pedagógico de la EPE y resaltaron algunos elementos que comparte con el proyecto pedagógico y político de la Casa-Taller de Cerro Norte, destacando el reconocimiento de la capacidad que tienen jóvenes y niños de construir conocimientos pertinentes frente a la realidad a través de procesos autónomos. Además, expusieron la mirada que tenían algunos estudiantes y maestros sobre los cerros orientales, de manera que mostraron la imagen de marginalidad que existe sobre el territorio y el desconocimiento acerca del impacto de los movimientos sociales.

A partir de las creaciones artísticas inspiradas en Cerro Norte, se muestra la manera como los jóvenes reconocieron el papel que han jugado los habitantes y las organizaciones sociales en la construcción de alternativas de vida digna para los cerros orientales. Gracias a ello, identificamos que, en Cerro Norte, existe una expresión clara de lo que Zibechi (2008) concibe como "territorios otros", entendidos como escenarios estratégicos donde se subvierten las relaciones de poder del sistema capitalista.

Este reconocimiento permitió que los jóvenes de la EPE se confrontaran con la imagen de un *otro* que ha sido socialmente invisibilizado, discriminado y deshumanizado por mecanismos de gubernamentalidad que producen discursos hegemónicos y que posicionan a los habitantes de los sectores populares de los cerros orientales como ilegales, peligrosos,

violentos y desordenados. Mediante la experiencia vivida en Cerro Norte fue posible comprender lo que Loic Wacquant (2006) denomina "la criminalización de la pobreza", entendida como un mecanismo institucional que se encarga de "transformar un problema político, enraizado en la desigualdad económica y en la seguridad social, en un problema de criminalidad" (2006, p. 61).

Mural: *La ciudad se sostiene del campo*

Por su trayectoria histórica y sus características culturales y ambientales, el territorio que dentro del proyecto llamamos "El Verjón", representa la zona rural de los cerros orientales y comprende las veredas El Verjón Alto; El Verjón Bajo, localidad de Chapinero; y el Verjón Bajo, localidad de Santa Fe. Fue en esta última vereda donde el proyecto se desarrolló, con la colaboración de cuatro líderes comunitarios que son miembros de la Junta de Acción comunal.

En esta parte de la intervención se analizará el mural construido colectivamente sobre El Verjón; a partir de este, se expondrán algunas de las paradojas con las cuales nos encontramos durante el recorrido y los conocimientos que tejimos a partir de las mismas.

El territorio como cuerpo y el cuerpo como territorio

A partir del diálogo sobre las consecuencias nocivas que trae para el medio ambiente y para el cuerpo humano, la producción y el consumo de alimentos transgénicos, Diego Rodríguez nos llevó a reflexionar sobre el cuerpo y el territorio como dos organismos que están íntimamente vinculados.

Él interpeló a los jóvenes EPE al hacerles un llamado de atención respecto a la coherencia que debe existir entre aquellos que se identifican como ambientalistas y sus prácticas cotidianas; cuestionó temas como el consumo de medicamentos, el sedentarismo y las prácticas de alimentación. Durante las sesiones de reflexión este llamado hizo eco en los jóvenes, pues, como lo manifestó Laura Forero, para ellos fue uno de los aprendizajes más importantes del recorrido y, por este motivo, en el mural se plasmó el mensaje "cuerpo = territorio = cuerpo".

Un territorio con campesinos invisibles

Una de las formas de dependencia de Bogotá hacia El Verjón radica en su importancia ambiental, pues comprende fuentes hídricas como la laguna El Verjón y el río Teusacá, así como grandes áreas con ecosistemas de páramo, subpáramo y bosque alto andino que aún se conservan (imagen 7). Por estas características ambientales se constituyó la Reserva Bosque Oriental de Bogotá sobre este territorio, desconociendo la larga trayectoria de ocupación campesina que había tenido, pues, según nos contaron don Fabio, don Franco y Gladis Rico, El Verjón ha sido habitado por sus ancestros desde tiempos inmemoriales. Esto se evidencia en el mural a través del cuerpo de la mujer, que además de ser negro, está de rodillas, lo que representa los procesos de racialización y subordinación que se han ejercido sobre los campesinos.

Los jóvenes ya no quieren ser campesinos

Durante las sesiones de reflexión, llegamos a vincular la emergencia de la organización social como un mecanismo a través del cual se despliega una política de la identidad (Hall, 2010). No obstante, junto con los jóvenes, encontramos que esta estrategia de permanencia se encuentra en crisis, pues los jóvenes de El Verjón están distanciados de las organizaciones sociales del territorio, a diferencia de lo observado en la experiencia de Cerro Norte. Este fenómeno se encuentra estrechamente ligado con la colonialidad del ser (Maldonado Torres, 2008), por cuanto los mecanismos de subordinación y discriminación social son interiorizados incluso por los sujetos que son objeto de la marginalización. Ante esta situación, en el mural los jóvenes plantearon el mensaje "Aún hay esperanza", como una manera de interpelar a los jóvenes y motivarlos para que formen parte de la organización.

El Rap de los cerros orientales

El rap que se presenta a continuación fue compuesto por Carlos Barcelo, estudiante de la EPE, de manera autónoma, inspirado en la experiencia que vivió durante la cartografía juvenil artística y popular de cerros orientales. La canción se presentó a los habitantes de los cerros orientales

durante el carnaval ECO (Expedición Artística de los Cerros Orientales), que se realizó durante la Audiencia Pública Popular organizada por la MCO con el objetivo de interpelar a las instituciones gubernamentales sobre la implementación del Fallo de Cerros Orientales.

La siguiente es la primera estrofa de la canción:

No te dejes caer, no te dejes perder, no dejes que la burocracia te vuelva a vencer.

No dejes tu camino a un lado,

porque ese camino lo recorrerán tus hijos para volver al ranchito.

Hermano, ese ranchito fue luchado por tu madre, tu abuelo y el resto de antepasados.

No te rindas.

Que no se acabe la fé, porque un día los buenos dejarán de perecer por lo suyo.

Y por el lucro de algunos, el terreno no es estable, tendrán que salir tú y los tuyos.

¿Te parece eso justo?

No entiendo por qué la ley es solo para algunos que se parten el lomo.

Aunque el Estado dice: "Todos serán exitosos", eso no es cierto.

¿Ves el cerro de allá? Le falta luz, agua, pero nunca paz, belleza y dignidad

Después de presentar la canción, para concluir la intervención, se invitará a los participantes a responder la siguiente pregunta: ¿Esta puede ser una estrategia de construcción de conocimientos otra?

Conclusión: diálogo de saberes

Lo que se espera al generar este espacio de discusión es llegar a conclusiones conjuntas a través del diálogo de saberes con los espectadores, con quienes se pretende comprender los alcances de la propuesta, sus puntos débiles y las posibilidades que brinda su implementación para la construcción de *pactos de vida* en los cerros orientales.

A continuación, expondré el concepto de Pactos de vida construido por la Mesa de Cerros Orientales:

Proceso de planeación y movilización popular de carácter autónomo y dinámico de la Mesa de Cerros Orientales, que sobre la base de experiencias y visiones compartidas del territorio, apoyadas en elementos técnicos, jurídicos y políticos permite: el reconocimiento y fortalecimiento de las organizaciones sociales y las iniciativas comunitarias, la interlocución y articulación con otros movimientos sociales de defensa del territorio, y la exigibilidad y negociación con diferentes niveles de la institucionalidad gubernamental; con el fin de garantizar la permanencia de los habitantes de los sectores populares de los Cerros Orientales en condiciones de vida digna a través de alternativas de ciudad que armonicen la relación humanidad naturaleza que surjan desde lo local y se articulen a nivel regional.

Para la consolidación de la propuesta se plantea la conformación de grupos de trabajo en los diferentes microterritorios de los cerros orientales, compuestos por miembros de organizaciones sociales, estudiantes universitarios y jóvenes que realicen su práctica social. El objetivo es crear una cartografía de los cerros orientales —desde la cual sea posible conocer los territorios, articular las acciones de los procesos comunitarios y crear estrategias para permanecer en los territorios—, alrededor de los siguientes temas: medio ambiente, alternativas de hábitat, economía popular y educación comunitaria.

Bibliografía

- Albán, A. y Rosero, J. (2016, octubre). Colonialidad de la naturaleza: imposición tecnológica y usurpación epistémica. *Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. Nómadas*, 45, 27-41.
- Álvarez, H. (2010). *Pensando en Ecobarrios. Una propuesta a las políticas de reasentamiento y políticas de hábitat*. Bogotá: Cinep.
- Biersack, A. (2011). Reimaginar la ecología política: cultura poder historia y naturaleza. En Leonardo Montenegro (ed). *Cultura y naturaleza. Reflexiones a propósito del bicentenario ende la independencia en Colombia*. Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis. Pp. 135-194.

- Caicedo, A. (2003). Aproximaciones a una antropología reflexiva. *Tabula Rasa*, 1, pp. 165-181.
- Cortés, C. (2009). Recolecciones sonoras y visuales de escenarios de memorias de violencia. *Antípoda*, 91, pp. 65-198. De Sousa-Santos, B. (1991). Una cartografía simbólica de las representaciones sociales. *Prolegómenos a una concepción posmoderna del derecho*. Nueva Sociedad, 116, pp. 18-38.
- Dussel, E. (2011). La cuestión ecológica en Marx. En Leonardo Montenegro (ed). *Cultura y naturaleza. Reflexiones a propósito del bicentenario ende la independencia en Colombia*. Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis. Pp. 195-226.
- Escobar, A. (2005). Más allá del tercer mundo. *Globalización y diferencia*. Bogotá: Icanh. ([2008] 2010) *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida y redes*. Popayán: Envión Editores.
- Foucault, M. ([1997] 2000). *Historia de los sistemas de pensamiento. Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo xxi Editores. Giroux, H. (1994). *Doing Cultural Studies: Youth and the Politics of Neoliberalism*. *Harvard Educational Review* 64(3), pp. 278-308.
- Gupta, K. y Ferguson, J. (2008). Más allá de la cultura: espacio, identidad y las políticas de la diferencia. *Antípoda*, 7, pp. 233-257. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Hall, S. (2010). Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (ed.). Disponible en: www.ram-wan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf
- Harvey, D. (2007). *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid: Ediciones Akal. Inderena.
- Acuerdo 0030 de 1976. Por medio del cual se alindan unas áreas de reserva forestal y se delegan unas funciones. Bogotá.
- Lefebvre, H. ([1969] 1979). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península
- Lozano, A. (2017) *Polémica alrededor de la urbanización de los cerros orientales*. Recuperado el 5 de febrero de 2018 de: <http://angelicalozano.com/polemica-alrededor-la-urbanizacion-los-cerros-orientales/>

- Lozano, S. (2013). Los niños entre la ciudad y el campo. Cartografía artística infantil de la Escuela El Líbano (municipio de La Calera, Cundinamarca, Colombia). Monografía de grado en antropología. Universidad de Los Andes. Bogotá
- Mesa de Cerros Orientales de Bogotá (2017). Ponencias para la audiencia de Cerros Orientales 2017: 1. Franja de adecuación, 2. Zona de reserva y 3. Uso común de los Cerros Orientales. Bogotá.
- Maldonado-Torres, N. (2008). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, *El giro decolonial*. Bogotá: Hombres Editores, pp. 127-161.
- Martínez, H. (2006). Asegurar el futuro de los Cerros Orientales de Bogotá. Mandato Verde. Documento técnico, Contraloría de Bogotá. Bogotá.
- Meza, C. (2008). Urbanización, conservación y ruralidad en los Cerros Orientales de Bogotá. *Revista colombiana de antropología* 44(2), pp. 439-480. Mesa de Cerros Orientales de Bogotá (2017). Ponencia para la audiencia de Cerros Orientales 2017. Franja de adecuación: No es sólo una franja, es nuestro hogar. Bogotá, sin publicar. Ponencia para la audiencia de Cerros Orientales 2017. Zona de reserva Ponencia para la audiencia de Cerros Orientales 2017. Uso comunitario de los Cerros Orientales. Bogotá, sin publicar Niños y niñas del barrio Villa Nidia (2002). *La historia de Nuestro Cerro. Una Historia explicada por niños y niñas*. Mery Chávez Coordinadora. Bogotá: Seden.
- Rojas, M. (2013). Fallo de la Acción Popular de Zonia Andrea Ramírez Lamy. Consejo de Estado, Sala plena de lo Contencioso Administrativo. Bogotá. Secretaría Distrital de Planeación (2013). *Cerros orientales de Bogotá, Patrimonio de todos*.
- Plan de Manejo Área de Ocupación Pública Prioritaria. Bogotá (S.F.) Cerros Orientales de Bogotá y Franja de adecuación. Infografía 3. Recuperado el 5 de febrero de 2018 de: <http://www.sdp.gov.co/PortalSDP/CerrosOrientales/Multimedia/InfografiasSguerra>,
- Wlsh, C. (2012). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En Catherine Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Editorial Abya Yala, pp. 23-68.
- Vasco, L. (2002). *Entre selva y páramo. Pensando la lucha india*. Bogotá: Icanh.
- Zibechi, R. (2008). *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Buenos Aires: La Vaca Editora

Extractivismo y transformaciones socioterritoriales en el Casanare a partir de la actividad petrolera: conflictos y resistencias (1990-2014)

Juliana Duarte Ospina¹⁶

Resumen

La extracción petrolera, la construcción de infraestructura y la imposición de un modelo de desarrollo extractivo son elementos que generan un impacto sobre los territorios. Así, este relato busca dar cuenta de las relaciones que, en el territorio del Casanare, Colombia, han propiciado la actividad petrolera. Lo anterior, en el marco de los conflictos y resistencias que supone esta actividad extractivista.

Palabras clave:

Extractivismo, petróleo, conflictos socioterritoriales, movimientos socioterritoriales, desarrollo.

Sentido y elementos principales del proceso

El departamento de Casanare se encuentra al oriente de Colombia; tiene una extensión de 44.460 km², aproximadamente; cuenta con 19 municipios, y su capital es Yopal. Su denominación viene del nombre en lengua sáliba *Casanari*, que significa 'Río de Aguas Negras'. Dentro de su

16 Socióloga y estudiante de Maestría en Geografía de la Universidad Nacional de Colombia. Trabaja con el Centro Nacional de Memoria Histórica. Correo electrónico: juduarteos@unal.edu.co y juduarteos@gmail.com

territorio comparte el sistema montañoso de la Cordillera Oriental; colinda con el departamento de Boyacá al norte y una extensa sabana lo integra a la región de los Llanos Orientales y la Orinoquía colombiana. Esta ubicación geográfica permite gran variedad de cultivos de pancoger como yuca, arroz, maíz y algodón. De igual forma, esta riqueza ha permitido que a lo largo de la historia se desarrollen algunas actividades productivas que comprenden desde la agricultura hasta la ganadería, que han sido vinculadas en las últimas décadas a procesos extractivos.

Durante la última década del siglo XX, se dio el fortalecimiento de actividades extractivas a partir del auge de la actividad petrolera en varios de sus municipios principalmente en Tauramena, Yopal y Aguazul. Lo anterior sucedió como consecuencia del hallazgo de dos de los pozos más importantes en la historia petrolera en Colombia: Cusiana y Cupiagua, en los municipios de Tauramena y Aguazul, respectivamente. Este hecho incentivó la entrada de empresas transnacionales petroleras en la década de 1990, lo cual permitió el fortalecimiento de actividad extractiva que afianzaría un modelo de desarrollo que responde a demandas mundiales y de otras escalas, y que implica una explotación sistemática de recursos naturales no renovables y un patrón de acumulación de los mismos en rentas. En ese sentido, Astrid Ulloa (2014) menciona que el extractivismo genera cambios sociales y territoriales con altos grados de transformación ambiental y territorial, además de generar transformaciones socioterritoriales a nivel local, en su mayoría, irreversibles.

En consecuencia, la producción acelerada de petróleo en el Casanare empezó a tener un papel preponderante, configurando así en el territorio una economía basada en la intensificación de la explotación de recursos naturales, con lo cual se ha fortalecido un modelo de desarrollo capitalista. Este hecho reconfiguraría las relaciones socioterritoriales presentes allí en las comunidades (relaciones laborales, sociales, culturales) y afianzaría una noción de naturaleza que se basa en la explotación, concentración y limitación del acceso a las rentas que produce la actividad petrolera y responde a una lógica económica capitalista.

Respecto a lo anterior, cabe anotar que, desde la Conquista, y con el avance del capitalismo, la naturaleza ha tenido una concepción relacionada con lo salvaje, lo inhóspito, que debe ser dominado y domesticado. Es así como la política y la ciencia desarrollan una visión en la cual la naturaleza es algo aparte de la sociedad y debe ser dominada, "domesticada y con frecuencia arrasada, por las demandas crecientes del capital internacional" (Nouzeilles, 2002). Además, con esta noción de desarrollo surgen demandas, ofertas y excedentes que, a su vez, empiezan a generar problemáticas en el entorno y respecto a cómo la sociedad se relaciona con el ambiente.

La actividad petrolera en el Casanare, además de reforzar esta noción de la naturaleza, también generó la disminución de actividades económicas locales por el auge de la actividad extractiva, ya que el petróleo pasó a representar una fuente de trabajo para sus habitantes y a vincular a las comunidades con la empresa. A la luz de lo anterior, el análisis de la dimensión laboral para esta investigación permite comprender la reproducción y el fortalecimiento de este modelo de desarrollo, al igual que el vínculo que empiezan a tener las comunidades que habitaban allí con las empresas petroleras. Es importante precisar que el acceso al trabajo se estructura como un eje fundamental para las comunidades y que sustenta el modelo de desarrollo implantado por la actividad petrolera; que se basa en las rentas que produce este modelo a nivel nacional y el trabajo que brinda a nivel local.

El discurso del desarrollo es uno de los ejes centrales que configuran la noción de naturaleza, así como la relación que la sociedad establece con ella, de modo que las nociones sobre la naturaleza reflejan una concepción sobre su uso y control. Así mismo, se desarrollan mecanismos de legitimación de estas nociones por medio de leyes e instituciones que regulan esta relación. La extracción petrolera, en este caso, ayuda a afianzar este modelo y a fortalecer las relaciones sociales alrededor del mismo.

Cabe anotar en este punto, que por la misma época —a finales del siglo XX— empiezan a surgir movimientos socioambientales que proponen otro modelo de desarrollo y otra forma de relacionamiento con la naturaleza. Sin embargo, se generan conflictos y transformaciones en el territorio,

por lo cual es importante tener presente que los actores que están en el territorio producen ideas y prácticas que modifican la noción del mismo, y construyen procesos de control sobre él. Quienes habitan el territorio construyen diferentes formas de apropiarse del espacio, de usarlo, de sentirlo, y diferentes grados de hacerlo.

En ese sentido, la pregunta de investigación que se plantea es: ¿Cómo la producción de petróleo en el departamento del Casanare se articula al modelo de desarrollo generando transformaciones locales? De igual forma, en el desarrollo de la investigación resolveré la pregunta respecto a ¿cómo el desarrollo se articula a los procesos de producción de petróleo en el Casanare? Esto con el interés de analizar lo que sucedió en el Casanare a raíz de los procesos de extracción petrolera.

Para responder tales interrogantes, se plantea como objetivo general de la investigación: analizar las transformaciones socioterritoriales, culturales y ambientales a partir del desarrollo del sector petrolero en Casanare, en el municipio de Aguazul durante el período 1990-2014. Como objetivos específicos, se consideraron los siguientes: en primer lugar, identificar y analizar cuáles son los actores y su incidencia en el proceso de construcción territorial; en segundo lugar, identificar y analizar las transformaciones en las dinámicas socioterritoriales de las comunidades del Casanare en el periodo establecido, las dinámicas y rupturas que se presentan a partir de la actividad petrolera.

Argumento que en el siglo XXI el extractivismo responde al fortalecimiento de una noción de desarrollo específica que está ligada a políticas neoliberales que intensifican las demandas ligadas a la extracción de "recursos naturales" en diferentes escalas y que configuran relaciones de poder entre los actores involucrados (empresas, comunidad, Estado). Asimismo, implementa una noción neoliberal que consolida una visión de la naturaleza como mercancía. Este modelo de desarrollo capitalista configura lo económico, político, sociocultural y ambiental.

Finalmente, se analizará la trayectoria de las comunidades que se vieron afectadas por estas actividades y sus reivindicaciones socioterritoriales actuales. Estos movimientos socioterritoriales surgen en un contexto

donde la actividad petrolera sufre un bajón debido a la crisis del petróleo a nivel internacional; en ese sentido, tales movimientos surgen debido a procesos de exclusión social provocados por políticas neoliberales.

Pertinencia de la propuesta

La reflexión que este ejercicio de investigación planea es alrededor del modelo de desarrollo que se fortalece con el extractivismo y la noción de la naturaleza que este modelo plantea. Igualmente, refleja las transformaciones socioterritoriales que conllevan estos grandes proyectos extractivistas en el territorio. Por esa razón, uno de los principales ejes de reflexión es el territorio; igualmente, las implicaciones que tiene para los habitantes de la ruralidad Casanareña y sus transformaciones; y, finalmente, las relaciones de poder que se construyen alrededor de estas actividades sobre el territorio.

Bibliografía

- Agnew, J., & Oslender, U. (2010). Territorialidades superpuestas soberanía en disputa: lecciones empíricas desde América Latina. *Tabula Rasa* (13), 191-213.
- Bermúdez, A. L. (2015). Las leyes del llano, 1952-1953: conceptos fundamentales. *Dialéctica Libertadora*, (8), 160-176.
- Dietz, K. & Losada, A. M. (2014). Dimensiones socioambientales de la desigualdad. En B. Göbel M. Góngora-Mera & A. Ulloa (eds.), *Desigualdades socioambientales en América Latina* (pp. 49-84). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/ Ibero-Amerikanisches Institut.
- Duarte, J. (2016). Transformaciones socioterritoriales en Casanare por la actividad petrolera: conflictos y resistencias (1990-2010). En A. Ulloa & S. Coronado (eds.), *Extractivismos y posconflicto en Colombia: retos para la paz territorial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep).
- Escobar, A. (1999). *El final del salvaje: naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología (ICAN); Centro de Estudios de la Realidad Colombiana (CEREC).

- Gómez, G. M. (2001). *Razón y pasión del espacio y el territorio*. Bogotá: Unibiblios.
- Guzmán, G. (1994). *Cusiana, o la bonanza al revés*. Bogotá: Promover.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización. Del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad*. México: Siglo XXI.
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. *Science*, 162(3859), 1243-1248.
- Hardin, G. (1998). Extensions of The Tragedy of the Commons. *Science*, 280(5364), 682-683.
- Mançano Fernández, B. (2004). Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales: Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales. 2004. www.acaoterra.org/IMG/pdf/Movimientos-socioterritoriales-y-movimientos-socioespaciales.pdf
- Nouzeilles, G. (2002). Introducción. En G. Nouzeilles (comp.), *La naturaleza en disputa: retóricas del cuerpo y el paisaje en América Latina*. (pp. 11-38.). Buenos Aires: Paidós.
- Raush, J. (2003). Colombia, el Gobierno nacional y la región fronteriza de los llanos. Bogotá: CLío.
- Romero, M. E. & Romero, C. (1989). *Desde el Orinoco hasta el siglo XXI: el hombre, la fauna y su medio*. Bogotá: FEN Presencia.
- Soluri, J. (2013). Culturas bananeras: producción, consumo y transformaciones socioambientales. Estudios Sociales de Tecnociencia Desde América Latina. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Siglo del Hombre.
- Trujillo, L. (2009). Ecología Política del Desarrollo Sostenible. En S. S. Balestro, *Agroecología e os desafios da transição agroecológica*. São Paulo, Brasil: Expressão Popular.
- Trujillo, L. (2009). Ecología Política del Desarrollo Sostenible. En S. S. Balestro, *En Agroecología e os desafios da transição agroecológica*. São Paulo: Expressão Popular.
- Ulloa, A. (2014). Geopolíticas del desarrollo y la confrontación extractivista minera: elementos para el análisis de territorios indígenas. En B. Göbel & A. Ulloa (eds.), *Extractivismo minero en Colombia y América Latina* (pp. 425-458). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Ibero-amerikanisches Institut.
- Vega, M. (2010). *Por dentro e'soga*. Bogotá: Desde abajo.

“Irse para Encontrarse”: Notas de Campo en el Sur del Cauca Colombiano

Luz Nelly Pérez Zapata¹⁷

Resumen

En el año 2016 con el fin de cumplir el requisito de práctica profesional, apliqué a la convocatoria nacional ofertada por Naciones Unidas (PNUD) denominada “Manos a la Paz”. En el marco del trabajo en campo nace el presente relato, producto de la vivencia en territorio, el programa del cual hice parte me permitió vivir la experiencia en acerca del contexto político y social que emergía en Colombia, fue un acercamiento a las comunidades rurales apartadas para construir y pensar la anhelada Paz, el escenario político nos llamaba a tratar de entender las implicaciones de la negociación con la guerrilla Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP), el proceso de la dejación de sus armas y la reintegración a la vida civil de sus integrantes. Fue en esta coyuntura, en la que decidí “recoger los conceptos en la vida”, metodología de investigación solidaria planteada por el profesor Luis Guillermo Vasco Uribe (2007) la cual conocí cuando cursé el pregrado en Antropología en la Universidad del Magdalena, pero que hasta el momento no había incorporado en mí que hacer como investigadora; Esta herramienta conceptual permitió la construcción del presente relato, que da cuenta de este tránsito: “del irse para encontrarse”, del lugar del profesional egresado, quien debe materializar la formación que recibió en la academia, pero sobre todo se enfrenta

17 Estudiante de Grado del Programa de Antropología de la Universidad del Magdalena. Feminista perteneciente al colectivo Hijos e Hijas por la memoria y contra la impunidad. Correo electrónico: nellyperez584@gmail.com

a la decisión de ser corresponsable con su posición frente a la vida, la sociedad, la naturaleza, donde se aprende a sortear los problemas en el territorio como aprendizaje para la vida.

Palabras clave:

Extractivismo, petróleo, conflictos socioterritoriales, movimientos socioterritoriales, desarrollo

Contexto

En el año 2016 con el fin de cumplir el requisito de práctica profesional debía aplicar a convocatorias laborales que me permitieran poner en práctica los conocimientos adquiridos en cinco años de carrera profesional en Antropología; Decidí explorar posibilidades entorno a las temáticas que me habían interesado en el pregrado, por lo cual aplique a la convocatoria nacional ofertada por Naciones Unidas (PNUD) denominada "Manos a la Paz": "iniciativa del Ministerio del Posconflicto, orientado a fortalecer las capacidades de construcción de paz en los territorios, vinculando estudiantes comprometidos con el desarrollo del país, aportando desde distintos ámbitos, tales como: la superación de pobreza y desarrollo económico, el desarrollo sostenible y medio ambiente, la gobernabilidad local, la convivencia y la reconciliación".

Luego de asistir a las jornadas de capacitación y de aprobar varios filtros, fui elegida para participar en el programa e irme por cinco meses a una zona de conflicto del país; al ser procedente de la zona norte del caribe colombiano, se me asignó acompañar a la Institucionalidad Local del Municipio Santa Rosa, Cauca desde el mes de agosto de 2016, pues el programa buscaba permitir el intercambio de saberes y el fortalecimiento de las capacidades profesionales del pasante a través de la permanencia en territorios ajenos a sus lugares de origen.

Inició el camino con el compromiso de permanecer cinco meses en el sur occidente del país, tiempo en el cual se adelantaron diferentes actividades con la población de la zona asignada; En términos generales se pactó con funcionarios de la alcaldía brindar acompañamiento a la

dependencia Enlace de víctimas de la Alcaldía municipal revisando la ejecución de los procedimientos de registro y verificación de la plataforma para el Registro Único de Víctimas (RUV), presentar y hacer seguimientos a proyectos donde esta población es beneficiaria y así proponer iniciativas (proyectos) donde se garantice el bienestar a mujeres, niñas, niños y adolescentes.

Recorriendo las montañas: Contexto Territorial y/o Municipal.

El municipio de Santa Rosa se encuentra ubicado al Sur Occidente del territorio colombiano, en el sur del departamento del Cauca, a 270 kilómetros de la capital del Departamento (Popayán). Los tutores que nos asignaron en la inducción del programa nos comentaron acerca de las acciones que se habían adelantado con el primer grupo de pasantes del programa en el año anterior, los aciertos y retos que se presentaban con la comunidad campesina santa roseña; hasta ese momento no entendía las implicaciones de ir a un territorio de difícil acceso, rodeado de montañas con una clara historia marcada por el conflicto armado que no estaba documentado en el escenario académico o institucional; poco a poco la intriga crecía y la desilusión también ya que la información previa fue insuficiente, pues son nulos los documentos para revisión y fotografías.

El recorrido desde Popayán inició a las seis de la mañana del 6 de agosto de 2016 el cual se realizó en 10 horas aproximadamente, atravesando todos los municipios del sur del cauca y tres parques naturales, ya que el municipio asignado era más cercano al putumayo pues solo hay una vía de acceso y el camino termina al llegar a la Cabecera Municipal – compuesta por Santa Rosa y cuatro corregimientos de los cuales en la zona alta se encuentra el Carmelo y Descanse y en la zona media los corregimientos de San Juan de Villalobos y Santa Martha todos con sus respectivas veredas.

Además de la subdivisión territorial en parte Alta y Media, existen los cabildos y resguardos que tienen su propia organización político social y cada vereda cuenta con una junta de acción comunal, siendo esta la

máxima representación la comunidad en los consejos comunitarios e instancias municipales de otra índole. Cuenta con una población de 10.587 personas de las cuales 1.548 están registradas en el Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas (SNARIV) con uno o varios hechos victimizantes como persona natural o núcleo familiar.

La población en territorio se compone por campesinos, colonos e indígenas (etnia Inga y Yanacona):

- Campesinos: el municipio se caracteriza por la actividad productiva agrícola y en menor medida agropecuaria; encontramos que esta población cultiva el maíz, caña panelera, plátano, frijol, yuca, café, papa, chontaduro, lulo, mora, tomate de árbol, piña, guayaba y especies nativas de flora y fauna. De igual forma la actividad pecuaria (bovina, equina, porcina) es una fuente de ingreso, siendo estos productos partes de la canasta familiar y a su vez sustento económico.
- Colonos: esta población proviene de capitales y municipios aledaños, que llegan al territorio buscando oportunidades de inversión en tierras actas para el cultivo o la cría de animal, su principal actividad económica es la pecuaria.
- Indígenas: La comunidad indígena se encuentra compuesta por las etnias Yanacona e Inga, los cuales componen tres resguardos: Yanacona, Inga San José, Inga Mandiyaco que a su vez están organizados políticamente en Cabildos: San Carlos, Tandarido, Sumayuyu Signo, Yanacona.

Las primeras salidas de campo se realizaron entorno a la identificación de la población víctima, visitando sus casas y los lugares de reunión de jóvenes y adultos identificando que actores armados tuvieron presencia en el territorio, tratando de cartografiar los sucesos o hechos victimizantes que tipifican las instituciones del estado, pues por ser un municipio alejado y por la presencia de grupos al margen de la ley se enmarca en la dinámica del Conflicto como un municipio expulsor.

A manera de hito fue importante consolidar información alrededor de la presencia de Los grupos armados los cuales transitaron y vivieron en el municipio a mediados de la década de los 80 cuando Santa Rosa se

convirtió en un paso obligado y corredor estratégico para materializar acciones de guerra como zona de enfrentamientos y continuos combates; el flagelo de la violencia no ha cesado intensificándose en las zonas rurales en donde las familias campesinas se han visto en la obligación de salir de sus territorios.

Los actores armados que transitan en esta zona son las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), los cuales tomaron el dominio del municipio, volviendo un campo de batalla campal el territorio ocasionando el confinamiento del mismo en un periodo de tiempo mayor a 20 años, ocasionando desplazamientos masivos, reclutamientos, asesinatos entre otros once hechos victimizantes reconocidos actualmente en la ley 1448.

Según cuenta los pobladores, Santa Rosa por más de dos décadas fue sometido a un confinamiento obligado por ser territorio de tránsito de grupos al margen de la ley y lugar de combate entre los mismos, ocasionando el desplazamiento masivo de sus pobladores por más de dos décadas; los que se quedaron en el territorio resistieron a la guerra a través de la apropiación de la tierra como medio de subsistencia, en ocasiones eran obligados a entregar animales, o hortalizas, una especie de trueque a cambio de seguridad; Hacia el año 2003 hubo por parte del estado y sus fuerzas militares recuperación de la zona, siendo constante la presencia de la Policía Nacional y el Ejército, dicha presencia desplaza a sangre y fuego a los milicianos permitiendo instaurar en el municipio tranquilidad; este estado de aparente calma, se ha mantenido los últimos años viéndose afectado esporádicamente con la ocurrencia de algunos hechos como homicidio y amenazas.

En la actualidad se sabe que milicianos del ELN visitan el municipio vestido de civiles, pero hasta la fecha en el segundo periodo de 2016 no se ha presentado ningún tipo de enfrentamiento. He de anotar que según la ley 1448 de 2011 y los demás decretos de ley que protegen a las víctimas en Colombia la situación del confinamiento forzado se ha configurado alrededor de una experiencia de resistencia de las comunidades, a través de la cual se han negado a abandonar sus territorios, manifestando su rechazo

pacífico y contundente contra aquellos que pretenden despojarlos y encontrando alternativas autónomas y colectivas para la exigencia de sus derechos, sin el apoyo estatal adecuado para ello.

Ruta de acompañamiento: Confrontando el conocimiento con la práctica.

Al ser pasante de Naciones Unidas las acciones adelantadas en territorio debían consolidarse en modo de informes en el marco del proyecto Alianzas Territoriales para la paz y el desarrollo, el cual tiene como objetivo contribuir a que Colombia avance hacia el goce de una paz sostenible y duradera con satisfacción plena de derechos; el PNUD ha creado alianzas territoriales, gubernamentales y locales para el desarrollo de iniciativas enmarcadas en 4 ejes; En Santa Rosa se implementó el eje cuatro: CULTURA DE PAZ, el cual contempla iniciativas de educación para la paz, articulada a las políticas públicas, programas, e iniciativas productivas con el fin de promover el cambio de una cultura de violencia.

El trabajo en territorio se direccionó en la línea de trabajo "Participación de víctimas en construcción de paz" y "procesos de innovación empresarial, social e institucional" ya que se ejecutó proyecto productivo para garantizar la seguridad alimentaria de 83 familias víctimas del conflicto armado; Denominado "Implementación de huertas caseras para la seguridad alimentaria de familias víctimas del conflicto en Santa Rosa, Cauca"; el objetivo del proyecto consistió en garantizar la Seguridad Alimentaria como medio de superación del conflicto armado, a través de la construcción de huertas caseras donde se propende por implementar estrategias sustentables de producción y consumo de alimentos que garanticen el derecho a la alimentación para toda la población, con base en la pequeña producción, respetando su propia cultura y la diversidad de los modos campesinos, de comercialización y de gestión de los espacios rurales.

Desde la perspectiva metodológica propuesta por Vasco era necesario transitar el territorio, recoger los conceptos en la vida, y de construir las maneras aprendidas, naturalizadas de cómo leer las comunidades rurales para ello fue necesario vivir con los santa roseños, y participar en sus

jornales de trabajo, como compartir su mesa, su comida, ayudar a limpiar los niños y las casas, donde parte clave de esa vida es el sembrar. El proyecto entonces se replantea buscando entender la agricultura orgánica como una alternativa de producción sostenible a pequeña escala, ya que al garantizar la seguridad alimentaria, de los núcleos familiares se fortalece sus prácticas alimenticias y a su vez la relación con la institucional ya que la seguridad alimentaria en el marco de este proyecto buscaba reconocer que todas las personas tienen acceso (ya sea físico, social y económico) a alimentos suficientes, seguros y nutritivos para cubrir sus necesidades y las preferencias culturales para una vida sana y activa.

Se focalizó a Santa Rosa por la vocación de la tierra y la tradición campesina de sus comunidades ya que las pequeñas y medianas parcelas distribuidas por el territorio se dedican en su mayoría a garantizar la soberanía alimentaria y la oferta de productos para la demanda local aprovechando la variedad climática presente en los andes colombianos.

Empoderamiento y desarrollo de capacidades.

Como práctica intelectual la Antropología solo tiene sentido si está orientada a transformar la realidad, Vasco un académico de convicciones marxistas descrito por Mauricio Pardo Rojas como (...) "solidario con la lucha indígena, un activista en el sentido marxista de la praxis, es decir ha ido construyendo un conocimiento basado en esa práctica, una práctica basada en ese conocimiento y ha teorizado a partir de ese proceso" (Pardo, 2007,p15) , el conocer haciendo con los sujetos de investigación en eso consiste su método de etnografía , el registro de los diarios , en la observación de los procesos sociales , en la confrontación con los textos académicos en ese "recoger los conceptos en la vida" , en ese, conocer es recorrer que aprendió con los guámbianos e incorporó a su método de etnografía.

Rescato este aparte porque fue la reseña que me permitió ubicarme en territorio; un mes después de estar trabajando día y noche con la población sentí la calidez, el respeto y la cercanía, que solo sucede y aprendes recorriendo. A partir de la confrontación con la teoría y el vivir con los santa

roseños asumí que mi colaboración iba a dirigirse en el ayudar a fortalecer los procesos de siembra tradicionales buscando salvaguardar la economía familiar, ya que el proyecto al cual fui vinculada por la institucionalidad local buscaba garantizar la seguridad alimentaria a través de las huertas caseras.

Con el fin de hacer dinámico y corresponsable el ejercicio del sembrar buscamos promover el empoderamiento de cada una de las personas que participan en los procesos de siembra, consumo y posterior comercialización, así la comunidad a partir de esta iniciativa podría construir y ejecutar proyectos en los cuales tomen sus propias decisiones y que sean responsables por ellas, considero es la mejor manera de generar autoconfianza en sus procesos de desarrollo. De manera que el acompañamiento brindado, propende en todas sus actividades -técnicas y organizativas- la aplicabilidad de la estrategia de empoderamiento para la generación de bienestar y el fortalecimiento de la confianza como comunidad, buscando recuperar y preservar los conocimientos tradicionales campesinos.

El concepto de empoderamiento se puede ver como un enfoque, un objetivo, o un proceso y se puede aplicar en lo organizacional, lo político entre otros; sin embargo en el marco de este proyecto se sustenta en el poder mismo, en la agencia que tiene el campesino sobre su tierra, su huerta y las decisiones que tome al consumir los alimentos y posteriormente comercializarlos; Y por supuesto también se devela la agencia de los campesinos sobre mi labor como investigador o profesional social, pues en la lógica del aprendizaje iba en dos líneas ,para dialógicas porque a partir de sus enseñanzas constantes nació en mi persona la conciencia por la madre tierra, la importancia del sembrar, transitar caminos y de construir estereotipos aprendidos. Algunos de los autores más relevantes que han analizado el concepto de empoderamiento dentro de los procesos de transformación social lo definen como:

"(...) todo trabajo de desarrollo tiene que ver con el control del conocimiento" y si los "menos privilegiados "pudieran controlar las fuentes de conocimiento, las estructuras de las relaciones de poder existentes variarían radicalmente. Cornwall (1992)

"Un desarrollo alternativo envuelve un proceso de empoderamiento social y político cuyo objetivo de largo plazo es cambiar el balance de la estructura de poder en la sociedad, aumentando la rendición de cuentas de la acción del Estado, fortaleciendo los poderes de la sociedad civil en el manejo de sus propios asuntos y aumentando la responsabilidad social de la empresa privada". Friedmann (1992)

"poder sobre", "poder para" y "poder desde dentro" Rowlands (1997)

Todos ellos se concentran en las nociones del 'poder', en los 'usos del poder' y en la 'distribución del poder': en la capacidad para poder, poder usarlo y saber con quién. Logran categorizar a los actores protagonistas del proceso como 'empoderados' y 'no empoderados'. Estas categorías, por ejemplo, se manifiestan en las relaciones entre el poder que ejercen los hombres sobre las mujeres dentro de un contexto particular, el poder de los terratenientes sobre los campesinos minifundistas, etc.

Desde la perspectiva del proyecto estas categorías se expresan desde lo colectivo, desde las relaciones interpersonales y desde lo personal, se valora el dialogo de saberes desde la horizontalidad, reconociendo que sus saberes tienen valor buscando aprender de ellos. A manera de vivencia se hace necesario relatar como fue el proceso de la construcción de las Huertas y las reuniones con la comunidad como intercambio que hizo posible alcanzar los objetivos del proyecto y la posterior construcción de la presente reflexión.

Huertas Caseras: Trabajo de Campo

La implementación del proyecto inicio el día 14 de agosto de 2016 cuando se hizo entrega formal de los insumos pactados por la institucionalidad (la alcaldía municipal y la Unidad de Víctimas) con la comunidad beneficiada, en el marco del Proyecto productivo agropecuario Implementación de Huertas Caseras para la seguridad Alimentaria de las familias Víctimas del Conflicto en Santa Rosa-Cauca, a las 83 familias beneficiadas, las cuales tienen sus viviendas y parcelas en las veredas: Marquesa,

Agencia, Tarabita, Bombonal, Chontillal, Veinte de Julio, Soledad, Carmelo, El Placer, Curicao, San Andrés y Cabecera Municipal.

El seguimiento a las huertas consistió en la verificación y uso de los insumos entregados (herramientas y semillas) como el mantenimiento y crecimiento de las plántulas para garantizar una práctica adecuada de manejo, asegurando una base de producción estable y rentable a largo plazo. Para ello fue indispensable rescatar la utilización del compost, estiércol, abono verde, la cobertura permanente, los cultivos asociados, control de plagas y enfermedades; la finalidad de dichas prácticas adecuadas beneficiarán la alimentación de los núcleos familiares como la comercialización.

Luego de la entrega de los insumos agropecuarios que consistían en herramientas para el arado, semillas y fungicidas, se procedió con los técnicos de la UMATA a visitar cada una de las huertas priorizadas en el proyecto, cada visita era previamente agendada, se le avisaba al campesino por medio de llamada telefónica y al día siguiente se le visitaba.

Las jornadas de trabajo iniciaban a las cuatro de la mañana con la preparación de los caballos, víveres para iniciar la ruta de visitas a las 5:00 am, cargando las provisiones y las planillas de seguimiento que consistían en un formato organizado de tal manera que evidenciara el uso de los insumos asignados; por las características agrestes de la zona el desplazamiento entre veredas se tornaba complejo, caminos reales, vegetación y montaña componían el paisaje, extenuantes lluvias nos acompañaban en el recorrido, y al llegar el equipo debía separarse ya que las familias se encontraban dispersadas por toda la montaña.

Las visitas tomaban entre uno o dos días a caballo y a pie, donde en promedio se verificaron 10 huertas, después de la primera visita a las doce veredas priorizadas se evidenció que las huertas fueron construidas en los filos de las montañas lo que ocasionó replantear los alcances del proyecto adelantando reuniones con la comunidad para entender porque escogían estos lugares para la siembra, volver a socializar y pactar con ellos reubicar las siembras el objetivo del proyecto que consistía en garantizar la seguridad alimentaria de la familia, donde tuvieran el pan coger diario , a

la mano y en caso de excedente de productos pudieran comercializarlos en la plaza del pueblo.

El sembrar fue la actividad primigenia durante los meses de instancia, fue necesario aprender las formas de siembra de los campesinos, los tiempos de deshierbe y mantenimiento de la plántula con relación a su crecimiento como también el momento en el cual se recogían las hortalizas para el consumo familiar o para la venta en la plaza cada domingo en el horario de seis a diez de la mañana. Existen diferentes formas de sembrar, sin embargo, esta población por lo general utiliza dos formas. Siembra directa: Consiste en colocar las semillas directamente en el terreno definitivo en el que crecerán las plantas hasta el momento de la cosecha. El criterio para elegir una u otra técnica depende básicamente del tamaño de las semillas; las muy pequeñas como el rabanito o perejil se realizan al voleo, las semillas medianas o grandes como las acelgas, remolachas, arvejas, maíces, zapallo, pepino, se hacen en líneas. Siembra al voleo: Este tipo de técnica consiste en dejar caer las semillas en forma de fina lluvia sobre la tierra y luego se las cubre con una fina capa de tierra o compost; las semillas deben quedar en íntimo contacto con el suelo se cubre el suelo con restos vegetales, los cuales deben ser removidos periódicamente para que pueda emerger la plántula, finalmente se riega en forma de lluvia suave evitando desenterrar las semillas.

En la segunda fase de seguimiento del proyecto se observa la germinación de la semilla, con un desarrollo de 20 a 30 cm de altura, la zanahoria y la arveja, frijol, cilantro y maíz con un 40% de crecimiento. Las recomendaciones hechas por los técnicos consisten en mantener la deshierba, abonar en corona a 2 cm de distancia de la plántula, realizar el control Fito sanitario, control de plagas para la gota, lorito verde. Los fungicidas recomendados son Permetrina¹⁸ y otro. Se continúa con la verificación de si las familias han iniciado el proceso de siembra, conservan las herramientas entregadas y cómo cultivan la tierra.

18 La permetrina es una sustancia química sintética que se utiliza mundialmente como insecticida y acaricida, así como repelente de insectos. Consultado en <https://es.wikipedia.org/wiki/Permetrina>. el24 de octubre de 2016.

Para la comunidad fue fácil desarrollar estas actividades, ya que se basaban en tradiciones preexistentes que algunos de los miembros ya conocían y más aún, sabían que funcionaban, en las jornadas de trabajo aludían a su infancia diciendo: "yo recuerdo por ejemplo cuando niño que se hacían las famosas mingas, que la minga es un trabajo de muchos para uno, pero que como se repite, precisamente es un trabajo de muchos para todos, y que se podía convocar a las personas a través de la chirimía , precisamente un instrumento de percusión, que se tocaba de determinada forma y se sabía en la vereda o en el río vecino que se trataba de una minga"¹⁹. Esta situación, les permitió valorarse porque se reconocieron como una comunidad con capacidades para desarrollar diferentes actividades. Así, se fortaleció la identidad colectiva a través de referentes tradicional.

El trabajo comunitario basado en los saberes locales, logró recomponer redes sociales que se habían perdido por la violencia, creando lazos, generando confianza y promoviendo la solidaridad entre los miembros de las comunidades, además de incorporar practicas alternativas de alimentación y comercialización de productos.

En este ejercicio se identificaron como fortalezas del proyecto y debilidades del intercambio con la comunidad:

- Se mantuvo un equipo multidisciplinario, antropólogo, administrador de empresas, técnicos de la UMATA y especialista en manejo de Parques Nacionales.
- Rescate de la agricultura orgánica que combina prácticas amigables con el ambiente y de bajo costo se presenta como una alternativa para lograr una producción sostenible.
- Se fortaleció la seguridad alimentaria de los núcleos familiares santa roseños con la inclusión de alimentos a la canasta familiar como cilantro, cebolla, aba, ajo entre otros.
- Se fortaleció la gestión institucionalidad con respecto a la comunidad.

19 Entrevista realizada a Héctor Guamanga, pequeño productor de Asofrutas, asociación de agricultores de Santa Rosa, Cauca. Realizada en septiembre de 2016.

- En la mayoría de hectáreas cultivadas la producción de sus cosechas presentan problemas de control de plagas y enfermedades.
- La institucionalidad no garantizó que los elementos fungicidas se entregaran a tiempo, lo que puede ocasionar que en las visitas restantes el cultivo sufra estragos por la plaga como: lorito verde.

Reflexiones

En este periodo de realización de las prácticas profesionales se optó por escuchar a la población, indagar sobre su historia y necesidades de carácter inmediato con respecto al cultivo de la tierra y la seguridad alimentaria; las formas de intercambio y posterior comercialización de recursos. Por ser una zona de difícil acceso y caracterizada por acciones en el marco del conflicto, se tornó necesario realizar el acompañamiento a la construcción de las huertas caseras con el fin de que fueran funcionales para garantizar los alimentos de la canasta familiar y se garantizara el derecho de la población víctima a ser beneficiados por proyectos productivos ofrecidos por las instituciones del estado.

Las comunidades campesinas en Colombia diariamente se enfrentan a las estructuras de poder que genera la institucionalidad y el sistema económico imperante, por tal motivo tienen como reto colectivo la construcción de alternativas a las estructuras de dominación (capitalismo/colonialismo). Debe entenderse que el ejercicio de la siembra y la adecuación de las huertas permitió que la comunidad se empoderara de sus saberes tradicionales, de la economía local, que entendiera que al sembrar podría generar recursos económicos que le permitieran sortear la violencia en el territorio.

En conclusión, después de este relato de experiencias, el estar ahí, la permanencia en territorio, sortear las dificultades y darle pronta solución a los problemas con la visión de las comunidades y el rescate de los conocimientos tradicionales, fue el aprendizaje que generó entender la metodología de Vasco, su método para hacer etnografía y ante todo el irse para encontrarse, es decir, la manera personal de forjarnos como profesionales

consientes, con una posición política alejada de las maquinarias institucionales y más cercana a la defensa de la tierra.

Bibliografía

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía do oprimido*. New York: Herder & Herder, 1970 (manuscrito en portugués de 1968). Publicado con prefacio de Ernani Maria.

Friedmann, John (1992). *Empowerment The politics of an alternative development* Massachusetts. Blackwell Ed.

Robbins, Anthony (1997). *Poder sin límites. La nueva ciencia del desarrollo personal*. España. Sta. Ed. Editorial Grijalbo.

Vasco, Luis Guillermo (2010). Intervención en el Seminario Taller "Pensamiento Propio, Universidad y Región". Maestría en Etnoliteratura/Instituto Andino de Artes Populares, Universidad de Nariño, Pasto, revisada y corregida. Transcripción de Anita Andrea Narváez Chamorro.

Eje de reflexión 2

Economías para la vida



Las economías para la vida comprenden la función económica como el arte de gestionar los bienes necesarios para la prolongación de la vida de todos los seres en la *casa común*; abarca entonces el ámbito de la producción y reproducción de la vida humana y de sus condiciones materiales, corporales y concretas de existencia. En este horizonte, la reproducción de la vida humana y natural misma es el criterio de racionalidad desde el cual se articulan las múltiples iniciativas que integran las economías para la vida.

La vida, como criterio último de racionalidad de la economía, es además una postura crítica, teórica y práctica a las economías modernas y capitalistas que han hecho de la economía el arte del lucro y se han soportado en una racionalidad medio-fin, en un eficientísimo abstracto que encubre la ineficiencia de estos modelos para la conservación de la vida humana concreta, corporal, material de todos seres.

Esta mesa invita a las reflexiones y experiencias locales, comunitarias, barriales y académicas que promuevan la discusión y el debate sobre prácticas, perspectivas críticas y alternativas a los modelos productivos hegemónicos.

Las sublíneas de reflexión son:

- a. Resistencias globales y articulaciones norte-sur para otras economías
- b. Economías desde la solidaridad y el cuidado
- c. Gestión comunitaria, propuestas educativas de producción y ecología urbana
- d. Iniciativas populares de comercio justo y consumo responsable
- e. Experiencias de formación o generación de energías y tecnologías productivas alternativas.

Sostenibilidad de la agricultura campesina: cómo evaluarla y promoverla²⁰

Adriana Chaparro²¹

Resumen

El proyecto regional "Seguridad alimentaria, políticas y nuevos modelos de negocios entre pequeños productores y mercados, en tres contextos de América Latina" —Colombia, Guatemala y Honduras—, para el caso colombiano, fue liderado por el Grupo de Investigación en Gestión y Desarrollo Rural de la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de Colombia y se enmarcó en el Proceso Mercados Campesinos. En este marco, se desarrollaron varios proyectos de investigación en el país, y en este libro se presentan los resultados de uno de ellos, cuyo objetivo fue: "Evaluar de manera integral la sostenibilidad de diez sistemas de producción (estudios de caso) de economía campesina, del Proceso Mercados Campesinos". Para ello, se emplearon los balances económico y monetario, complementados con diversos aspectos sociales, y el balance energético, este último calculado con el *software* Energía 3.01 de Funes-Monzote *et al.* (2009). Entre los sistemas de producción evaluados, se encontró que

20 Editado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO y Ediciones de la U, Bogotá, 2017.

21 Doctora en Recursos Naturales y Gestión Sostenible de la Universidad de Córdoba, España. España (Tesis de doctorado: Sostenibilidad de la economía campesina en el proceso Mercados Campesinos [Colombia]. Disponible en: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/12381/2014000001034.pdf?sequence=1>). Máster en Agroecología: un enfoque sustentable de la agricultura ecológica, Universidad de Córdoba, España. Médico veterinario, Universidad Nacional de Colombia. Profesora titular, Programa de Ingeniería Agroecológica, Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMIUTO, Sede Principal. Correo electrónico: achaparro@uniminuto.edu o adriana.chaparro@gmail.com

los de El Colegio, Villarrica y Tuta fueron sostenibles en términos económicos, monetarios y energéticos, y generaron energía y proteína para la familia y excedentes para el mercado; aunque solo el 26% de los ingresos de Villarrica provenían del sector agropecuario y en Tuta la remuneración por el trabajo familiar es insuficiente. Los casos de Paipa, Tena, Granada e Icononzo presentaron resultados positivos en dos de las cuatro características. Los de El Verjón, Duitama y Lejanías presentaron resultados positivos en una de estas cuatro características. Las prácticas identificadas en relación con la sostenibilidad de la economía campesina incluyen la valoración campesina de determinados aspectos sociales y ambientales del entorno rural; así como la producción orgánica y agroecológica; el trabajo familiar; la menor dependencia por insumos externos; el autoabastecimiento, la participación en Mercados Campesinos; la participación en redes de resistencia, cooperación y movilización social; el procesamiento de alimentos; y la pluriactividad y la racionalización de la mercantilización. Se proponen como políticas públicas e iniciativas de resistencia, cooperación y movilización social: la revalorización y fortalecimiento de la economía campesina, el acceso al territorio, la transición agroecológica y el desarrollo/fortalecimiento de sistemas agroalimentarios locales y mercados alternativos para la soberanía alimentaria.

Palabras clave:

Sostenibilidad campesina, agricultura sostenible, indicadores de sostenibilidad, economía campesina, agroecología

El macroyecto "Seguridad alimentaria, políticas y nuevos modelos de negocios entre pequeños productores y mercados en Colombia, Guatemala y Honduras" se sitúa dentro de la estrategia de Justicia Económica y Medios de Vida Sostenibles de OXFAM, enfocada en desarrollar los medios de vida y el liderazgo de la mujer, facilitar el derecho a la alimentación, crear mercados justos y sostenibles y abordar la pobreza rural y urbana. Este programa cuenta con recursos de la Unión Europea, a través del Programa Temático de Seguridad Alimentaria "Apoyo a la provisión de bienes

públicos internacionales que contribuyan a la seguridad alimentaria: tecnología e investigación".

El objetivo general del macroproyecto era contribuir a la generación de conocimientos globales y experiencias que promuevan la innovación y el acceso a mercados más equitativos para pequeños productores, así como a la generación de políticas públicas relacionadas con la seguridad alimentaria y la creación de oportunidades de modelos comerciales más equitativos en tres contextos diferentes de América Latina: Guatemala, Honduras y Colombia.

El componente de investigación del proyecto pretendía generar una masa crítica de conocimientos para ser compartida y difundida en redes y comunidades de aprendizaje (locales, regionales e internacionales) como insumo en la definición de políticas públicas relativas a la vinculación de pequeños productores a los mercados. La acción hace un énfasis particular en los efectos de los diferentes modelos de negocios en la seguridad alimentaria, ingresos y sostenibilidad de las comunidades productoras, sobre todo de mujeres. Para la implementación de este componente, el proyecto contó con dos aliados para la investigación: la Universidad Nacional de Colombia y FLACSO (Sede Académica de Guatemala); este último, responsable para Guatemala y Honduras. La investigación se condujo en el marco de tres experiencias implementadas por los programas de medios de vida en los países involucrados.

En Colombia, la experiencia correspondió al Proceso Mercados Campesinos, que surgió en 2004, motivado por la reiterada invisibilización de la economía campesina, que trata de sobrevivir a pesar de múltiples políticas públicas y proyectos privados que favorecen al agronegocio y la agroexportación, y a usos de los territorios rurales diferentes al de la producción de alimentos, como la explotación minera y energética. El proceso ha logrado una participación con mayor visibilidad para el campesinado en el abastecimiento de alimentos en Bogotá (se registran 4.172 productores, aunque habitualmente hay una participación de 1.800 a 2.000 en cada fecha de mercado campesino, provenientes de 87 municipios y 8 departamentos, además de Bogotá), así como incidencia política mediante la inclusión de

los productores en el Plan Maestro de Abastecimiento de Alimentos y Seguridad Alimentaria para Bogotá (PMAASAB) (Ordóñez *et al.*, 2011).

Ya que el macroproyecto tenía un énfasis particular en los efectos de los diferentes modelos de negocios en la seguridad alimentaria, ingresos y sostenibilidad de las comunidades productoras, en este libro se presentan los resultados de una de las investigaciones realizadas, cuyo objetivo fue "evaluar la sostenibilidad de la economía campesina en el Proceso Mercados Campesinos". Con tal propósito se efectuó mediante el análisis de diez estudios de caso, distribuidos en los cuatro departamentos que conforman la región central de Colombia, los cuales han participado con mayor constancia en el proceso (Cundinamarca, Boyacá, Meta y Tolima). El estudio contempló el cálculo de los balances económico, monetario y energético, en cuyo análisis se tuvieron en cuenta diversos aspectos sociales. Si bien se han desarrollado estudios que reportan viabilidad de los sistemas de producción campesina en diversos municipios de Colombia (Forero *et al.*, 2002; Forero, 2010), las familias vinculadas a Mercados Campesinos tienen particularidades que podrían afectar los resultados, ya que han participado en un mercado con menor intermediación, han gestado diversos procesos de fortalecimiento social, político y económico mediante la asociatividad, la formación en agroecología y la incidencia política, etc. Por otro lado, estos estudios previos se centraron en el concepto de viabilidad o eficiencia económica más que en el de sostenibilidad; por lo tanto, se pretende no solo analizar si estos sistemas de producción tienen cabida o no en el actual sistema económico hegemónico, sino analizar en profundidad algunos indicadores en las tres dimensiones básicas de la sostenibilidad, reconociendo que el éxito del subsistema de producción agrario (dimensión económica) debe beneficiar a la familia campesina y a la sociedad (dimensión social), pero sin sobrepasar los límites del macrosistema ecológico (dimensión ambiental).

Son varias las justificaciones y motivaciones para intentar comprender los estados de sostenibilidad o insostenibilidad de la economía campesina:

Se resalta la continuidad histórica y la enorme plasticidad social del campesinado (Sevilla-Guzmán & López, 1994), incluso en formas de

dominación política y económica tan dispares como las del feudalismo, el despotismo oriental, el absolutismo o el capitalismo (Sevilla-Guzmán & Pérez, 1976), cuyo debate surgió de la constatación de que no había desaparecido a pesar de las teorías proféticas de los clásicos del pensamiento social agrario y de los sectores académicos más liberales (Sevilla-Guzmán & González, 2004). De hecho, el campesinado resiste, subsiste y se recrea, aún en los albores del siglo XXI y en plena ebullición industrial y urbana (Pérez-Vitoria, 2005), pues a pesar de las grandes tasas de urbanización, el número de los que trabajan en la agricultura y dependen de ella han seguido constantes en décadas recientes (Ploeg, 2008).

Una simple mirada histórica, desde las revoluciones políticas y tecnológicas europeas del siglo XVIII–XIX hasta la revolución verde y los organismos genéticamente modificados, demuestra que existe una voluntad de eliminación de la clase campesina y su forma de vida (Gallar, 2013). Para el caso colombiano, constituido en una importante proporción por productores de pequeña escala, Forero *et al.* (2013) coinciden en resaltar su persistencia a pesar de condiciones extremadamente hostiles.

Ya no en términos de la persistencia en sí del campesinado, sino de la conveniencia de su persistencia, se destaca lo siguiente:

La producción campesina agroecológica es poseedora de algunos elementos de solución para determinados aspectos de la crisis ecológica, debido a que sus formas de adaptación simbiótica a los ecosistemas poseen una lógica que mantiene la renovabilidad natural y podrían permitir corregir la crisis ambiental y generar justicia social (Sevilla-Guzmán & López, 1994).

La permanencia y reproducción de las comunidades rurales es un derecho relacionado con la identidad y autonomía de los grupos humanos. Adicionalmente, los agricultores familiares y campesinos aportan un poco más de la mitad de la producción agrícola, el 80% del café y una tercera parte de la producción pecuaria y, además, pueden generar suficientes ingresos para salir de la pobreza (Forero *et al.*, 2013).

La economía campesina sigue siendo de gran importancia en la producción agropecuaria en Colombia. En 2008, los cultivos campesinos

participaron del 75,9% del área y del 66,3% del volumen de la producción, mientras los capitalistas o industriales participaron del 24,1% y del 33,7% respectivamente (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2011). Aunque estudios de otros autores reportan datos variables (Forero, 1999; Kalmanovitz & López, 2006; Garay, Barberi & Cardona, 2010), en todos ellos el campesinado subsiste y participa del sistema agroalimentario en grados importantes.

La economía campesina es un importante generador de empleo. Garay, Barberi y Cardona (2010) calcularon para 2005 un total de 1,8 millones de personas como trabajadores independientes o por cuenta propia ocupados en la rama agropecuaria, que con un promedio de cuatro personas por hogar representaría algo más de 7,1 millones de personas beneficiadas, por lo que el campesinado estaría conformado por algo más del 64,6% de la población rural registrada por el censo de población de 2005 efectuado por el DANE, aunque este valor deja fuera a los aparceros, arrendatarios o personas con conflictos de tenencia de tierras. En total, el empleo agropecuario en 2008 fue de 4,6 millones de personas (Delgado, 2010).

Ploeg (2007) considera que el abandono de la agricultura campesina, el proyecto neoliberal y el fortalecimiento de los imperios alimentarios explican la emergencia y persistencia de la tercera gran crisis mundial agraria, caracterizada por amplias fluctuaciones en los precios de los alimentos para productores y consumidores, con periodos de escasez y abundancia, en contraste con grandes crecimientos de la industria del procesamiento (Ploeg, 2007).

En términos generales, es de gran interés la racionalidad del campesinado en sus dimensiones económica, ecológica, social, cultural y política, las cuales no solo han permitido su pervivencia, sino que además podrían permitir afrontar la crisis de sostenibilidad, en lugar de continuar en el camino actual que solo la acentúa. Estas características claves de la racionalidad campesina, que le han dado sostenibilidad, son de particular interés en un proceso como Mercados Campesinos, pues dados sus logros en cobertura, participación, unidad, visibilización, ventas, continuidad e incidencia política, entre otros aspectos, requiere fortalecerse para que

continúe, se amplíe aún más y profundice en otras aristas del problema agroalimentario.

El análisis y el reconocimiento de las bondades de la economía campesina son solo algunas de las deudas que el Estado colombiano tiene con el campesinado.

En la primera parte del libro se exponen algunos fundamentos conceptuales que se consideran determinantes para comprender la metodología empleada y los resultados de los casos evaluados en la investigación. En la segunda parte, se presentan los resultados de los análisis socioeconómicos de los casos de economía campesina evaluados, seguidos de los análisis ecológicos y finalmente, de un comparativo entre casos. En una tercera parte se enumeran y explican las prácticas identificadas como aportantes a la sostenibilidad fuerte de los agroecosistemas evaluados. Finalmente, en la cuarta parte, se proponen algunos elementos tanto de política pública como de resistencia, cooperación y movilización social para promover la sostenibilidad fuerte de la economía campesina.

Bibliografía

- Astier, M., Masera, O. & Galván, Y. (2008). *Evaluación de sustentabilidad: un enfoque dinámico y multifuncional*. Valencia: SEAE, CIGA, ECOSUR, CIEco, UNAM, GIRA, Mundiprensa, Fundación Instituto de Agricultura Ecológica y Sustentable.
- Bailey, R. (2011). *Cultivar un futuro mejor: justicia alimentaria en un mundo con recursos limitados*. Oxford: Oxfam International.
- Calle, A., Gallar, D., & Candón, J. (2013). Agroecología política: la transición social hacia sistemas agroalimentarios sustentables. *Revista de Economía Crítica*, (16), 244-277.
- Carpintero, O. (1999). *Entre la economía y la naturaleza*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Coraggio, J. (2012). La construcción de otra economía como acción política. Curso virtual: Hacia Otra Economía. (pp. 1-19). Los Polvorines, Argentina: Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento.

- ETC Group. (2008). *¿De quién es la naturaleza? El poder corporativo y la frontera final en la mercantilización de la vida*. ETC Group.
- FIDA; WFP; FAO. (2012). El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo. El crecimiento económico es necesario, pero no suficiente para acelerar la reducción del hambre y la malnutrición. Roma: FAO.
- Forero, J., Garay, J., Barberi, F., Ramírez, C., Suarez, M. & Gómez, R. (2013). "La eficiencia económica de los grandes, medianos y pequeños productores agrícolas colombianos". En J. Garay, Reflexiones sobre la ruralidad y el territorio en Colombia. Problemáticas y retos actuales (págs. 69-113). Bogotá: OXFAM.
- Funes-Monzote, F. (2009). Eficiencia energética en sistemas agropecuarios. Elementos teóricos y prácticos para el cálculo y análisis integrado. Indio Hatuey: Asociación Cubana de Técnicos Agrícolas y Forestales (ACTAF).
- Gallar, D. (2013). Economías campesinas como cultura a rescatar. *Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas*, (12), 18-21.
- Latouche, S. (2009). *La apuesta por el decrecimiento: ¿Cómo salir del imaginario dominante?* Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Leff, E. (2009). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- López-Ridaura, S., Masera, O. & Astier, M. (2002). Evaluating the sustainability of complex socio-environmental systems. The MESMIS framework. *Ecological Indicators*, 2(1-2) 135-148.
- Misión de Estudios del Sector Agropecuario (1990). *El desarrollo agropecuario en Colombia* (tomo I). Bogotá: Ministerio de Agricultura; Departamento Nacional de Planeación.
- Naredo, M. (2007). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social: más allá de los dogmas*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Norgaard, R. (1994). The coevolution of economic and environmental systems and the emergence of unsustainability. En R. England, *Evolutionary Concepts in Contemporary Economics* (pp. 213-226). University of Michigan.
- Ordóñez, F., Montoya, G., Mondragón, H., Vásquez, C., Pérez, M., Moreno, S. & CICC. (2011). *Economía campesina, soberanía y seguridad alimentarias en Bogotá y la región central del país*. Bogotá: Stilo.
- Pimentel, D. & Pimentel, M. (2005). El uso de la energía en la agricultura. Una visión general. *LEISA Revista de Agroecología*, 21(1)5-7.

- Ploeg, J. (2007). The third agrarian crisis and the re-emergence of processes of repeasantization. *Rivista di Economia Agraria*, 62, (3), 325-332.
- Podolinsky, S. (2004). Socialism and the Unity of Physical Forces. *Organization & Environment*, 17(1), 61-75.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo 2011. Bogotá: INDH; PNUD.
- Sevilla-Guzmán, E. & López, A. (1994). Agroecología y campesinado: reflexiones teóricas sobre las ciencias agrarias ante la crisis ecológica. En *Agriculturas mediterráneas y mundo campesino: cambios históricos y retos actuales: actas de las Jornadas de Historia Agraria. Almería, 19-23 de abril de 1993* (pp. 69-92). Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- Toledo, V. (1992). La racionalidad ecológica de la producción campesina. En E. Sevilla- Guzmán & M. González, *Ecología, campesinado e historia* (pp. 197-218). Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Toledo, V. (2008). Metabolismos rurales: hacia una teoría económico-ecológica de la apropiación de la naturaleza". *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica*, 7, 1-26.
- Vitousek, P., Ehrlich, P., Ehrlich, A. & Matson, P. (1986). Human Appropriation of the Products of Photosynthesis. *BioScience*, 36(6), 368-373.
- WWF, Sociedad Zoológica de Londres, Red de la Huella Global & Agencia Espacial Europea (2012). *Planeta Vivo. Informe 2012: Biodiversidad, biocapacidad y propuestas de futuro*. Gland: WWF.

Mercantilización de las emociones: medicina tradicional indígena en medio de transiciones de identidad y legitimidad

Laura Martínez Apráez²²

Resumen

La medicina itinerante inga es muy reconocida entre las alternativas a la medicina alopática; especialmente por el uso del yajé. Los sinchis, médicos tradicionales, viajan con su medicina en un intercambio simbólico y material entre lo tradicional-rural y lo moderno-urbano, mostrando contradicciones y transiciones presentes en la búsqueda de los pacientes, académicos y la comunidad indígena por la "autenticidad chamánica". El sinchi adopta un lenguaje y performance más alopático, conservando el interés en el individuo, además de la causalidad mística y social de las enfermedades, dándole sentido al sufrimiento. Los pacientes urbanos encuentran en esto experiencias que dan sentido a la existencia; nuevos modelos de bienestar y posibles soluciones a la crisis de sentido de la modernidad tardía. Sin embargo, tales interpretaciones están suscritas a fuertes esencialismos. Si bien aparece como una forma de alejarse del consumismo y de males modernos, es esta misma demanda por salir del sistema la que incorporó a la medicina tradicional y la espiritualidad indígena al mercado. Estas referencias a la legitimidad por parte de no indígenas chocan con las formas de legitimación interna de la comunidad, que responden a sistemas de control social y valores locales. El chamán "legítimo" para el

22 Maestra en Antropología y directora del Centro de Asuntos Afro-indígenas de la ONG Parces. Correo electrónico: l.martinezapraez@gmail.com y causancamaya@gmail.com

ciudadino incentiva una reconstrucción de su propio imaginario, un “sinchi de blancos”. Basada en mi trabajo de campo en el contexto rural y urbano, expondré algunas observaciones sobre la mercantilización tradicional y moderna de lo que se entiende como medicina tradicional indígena y lo que implica para la comunidad y pacientes externos.

Palabras clave:

Chamanismos, neochamanismos, medicina tradicional indígena, legitimidad

En esta ponencia expondré algunas observaciones respecto a cómo se traslada la medicina inga de los territorios rurales a los urbanos, teniendo en cuenta especialmente mi experiencia con un reconocido taita médico inga y observaciones del trabajo de otros de sus colegas. Los datos hacen parte de mi tesis de maestría (2014), realizada con la colaboración del Cabildo Inga de Bogotá, además de observaciones subsecuentes en los años siguientes como paciente de medicina tradicional inga. Como forma de retribución al cabildo, mi tesis ayudó a registrar la implementación del Sistema Indígena de Salud Propia Intercultural (SISPI). Este registro me dio la oportunidad de acceder directamente a las curaciones y observar de cerca la relación entre médico y paciente, surgiendo así nuevas interrogantes y perspectivas respecto a la “legitimidad” del chamán urbano frente al chamán en Putumayo (tanto para los blancos, que usualmente los legitiman, como para la comunidad inga bogotana y putumayense), además de las razones por las que sus pacientes acuden a ellos.

Los pacientes que acuden a este tipo de medicinas son variados. Además de miembros de la comunidad inga, acuden también personas de otras ciudades que vienen por la fama del taita, personas con problemas económicos que no pueden acceder a medicina alopática y personas que perdieron fe en el sistema de salud actual. Asimismo, están los pacientes de clase media/alta, a los que me referiré como *pacientes modernos* y en quienes haré mayor énfasis. Los individuos modernos viven en una angustia constante: la incertidumbre de la modernidad tardía. Las instituciones se encargan de crear una base de datos, un “acervo de conocimientos sociales” para que los individuos accedan y tengan un modo de operar sin

tener que crearlo de ceros siempre (Berger & Luckmann, 1997). Los cambios se afrontaban con menos incertidumbre, pero el sentido de la vida ha sido cuestionado.

Hoy ya no existe esa seguridad; el individuo está a la deriva sin sistemas de valores fijos a los cuales aferrarse. Con el paso de la sociedad de productores a la sociedad de consumidores, se recae en la individualización y la autorreferencialidad (Bauman, 2007), lo cual parecería llevar al individuo por el camino de la autonomía, convirtiéndolo en el responsable y guardián de su propio destino.

El discurso terapéutico ofrece una nueva matriz de metáforas, oposiciones binarias, marcos explicativos, que desde el siglo XX han formado nuestro entendimiento del *yo* y los *otros*; representan un nuevo acervo social de conocimientos. Los *neo-chamanismos* hacen parte de este discurso terapéutico, y de lo que Illouz llama *capitalismo emocional*: “cultura en la que las prácticas y los discursos emocionales y económicos, se configuran mutuamente y producen un amplio movimiento en el que el afecto se convierte en un aspecto esencial del comportamiento económico y en el que la vida emocional —sobre todo la de la clase media— sigue la lógica del intercambio y las relaciones económicas” (Illouz, 2007, p. 20). En otras palabras, la racionalización y la mercantilización de las emociones.

En lo urbano, hay menos misticismo y más culpabilidad respecto al estilo de vida poco saludable, al estrés. Hay una relación entre lo emocional y lo espiritual, lo espiritual y lo físico, por lo que, en la búsqueda de la medicina tradicional, especialmente del yajé, hay un interés por un equilibrio entre salud física y mental (Uribe, 2008, p. 118). El paciente, además de buscar transformarse en la mejor versión de sí mismo, busca con desespero un sentido a su enfermedad, por qué le sucede a él o ella, interrogante que la medicina alopática no contesta; las razones del chamán, al culpar al ambiente, al estrés de su trabajo o a alguien malintencionado, ofrecen mayor consuelo.

También se ve la falta de fe en la medicina alopática, una gran frustración con el sistema de salud:

Son demasiado cuadrículados. Tratan al paciente no como una persona, o como un individuo que tiene una historia por contar, lo que le está causando la enfermedad [...] Dejan de tratar a la persona y la tratan como ganado. (G. J., 39 años).

Les hace falta un poquito de hacer conciencia... de que tú sepas por qué se creó la enfermedad, por qué la tienes, cómo se va como a negociar con ella. (P. R., 37 años).

La falta de afecto, el sufrimiento amoroso y la soledad son causas frecuentes de consulta a las que se les atribuyen varias enfermedades físicas (en el caso anterior, por ejemplo, la falta de amor causó miomas uterinos). El dolor amoroso apunta al individuo, a su historia y a su capacidad de transformarse, y hace que viva en una culpabilidad y vergüenza constantes. La salud mental es considerada un éxito social, al tiempo que su falta apunta a una inmadurez emocional (Illouz, 2008, p. 47).

[La razón de la enfermedad] Es la falta de amor, de sentimiento. Hay sentimientos de abandono, de soledad; carencia de muchas cosas, emocionales y físicas. (P. R., 37 años).

Así, estos sectores urbanos más cercanos a las ideologías de la Nueva Era encuentran en el chamanismo una búsqueda de experiencias colectivas que le dan sentido a la existencia; nuevos modelos de bienestar y una posible solución a la crisis de sentido de la modernidad tardía.

Muchos señalan que ven los medicamentos y la medicina occidental, en general, como una anestesia que alivia los malestares, pero que no los cura:

El tipo nunca me miró a los ojos, era solo frente al computador. Imagínate que me diagnosticó bipolaridad como en un cuarto de hora. Yo salí con rabia. (I. R., 36 años).

El éxito o el fracaso de la práctica terapéutica son interpretados dentro de un sistema de control social ligado a las relaciones interpersonales y valores locales. Las prácticas médicas del mundo occidental responden a una lógica diferente: la vida moderna está construida sobre instituciones

impersonales que evalúan el conocimiento y dan estándares formales de competencia profesional. Confiamos en profesionales, no por conocerlos, sino porque son certificados (Brown, 2004, p. 134). Este es uno de los mayores atractivos de la medicina tradicional: rompe el paradigma de la relación médico-paciente, haciéndolo participe constante del proceso de curación.

El Taita V viene de una familia de sinchis reconocidos en Putumayo, y su formación empezó desde niño, como es tradición. Viaja con frecuencia a Putumayo y a otras zonas dentro y fuera del país; además de haber dictado clases en diferentes universidades, tener educación superior y participar en puestos de mando en el cabildo y en política.

El chamán es experto en el lenguaje terapéutico difundido en las culturas occidentales. El Taita V se ha adaptado a las demandas de sus clientes, adoptando un lenguaje más médico (llama las enfermedades por su nombre científico), pero conservando el interés por el individuo, además de la causalidad mística y social de las enfermedades, dándole sentido al sufrimiento.

Pero además de los taitas más reconocidos como el Taita V (muchos lanzados a la fama por antropólogos y botánicos célebres), muchos ingas (especialmente generaciones más jóvenes) salen a las principales ciudades a realizar tomas de yajé: viajan periódicamente o se establecen en las urbes. Con menos tiempo de preparación como chamanes que sus antecesores; ellos ven en este campo una posibilidad muy prometedora de subsistencia. Muchos de estos casos se pueden observar en el Centro Comercial Caravana, un centro de venta de artículos esotéricos y curas tradicionales ubicado en el centro de Bogotá.

Allí los clientes buscan explicaciones sobrenaturales a sus problemas (envidias, maldiciones, etc.). La mayoría de los establecimientos son de productos esotéricos; los locales tienen una mezcla muy variada de productos mágicos y curativos. Sobresalen a primera vista los baños para la suerte/el amor/el dinero, tarots, libros sobre santería y quiromancia, velas e inciensos, entre otros. Los locales atendidos por indígenas parecen tener más productos amazónicos que los otros, me refiero con esto a semillas y plantas secas que reconozco por sus usos en Putumayo.

La visión del Taita V frente a los comerciantes del Centro Comercial Caravana es negativa. En su opinión, en el desespero por atraer clientela se han dejado influenciar de otras prácticas que no son las propias de su tradición, lo que afecta en general la imagen que se tiene de la medicina tradicional Inga, pues termina viéndose finalmente como charlatanería y brujería, quitándole así seriedad:

Vienen a vender cosas ahí, de adivinación, eso yo no lo comparto. En el yajé sí hay poder adivinatorio, es verdadero. El problema es de facilidad: la gente se ha vuelto muy facilista. Yo digo, deberíamos hacer distintos productos de nuestra gente, lo nuestro, procuremos lo que más se pueda seguir la tradición. (Extracto, grabación durante una consulta con el Taita V, 22 de octubre, 2013).

Es fácil entender la preocupación del taita respecto al comercio en el Caravana. Estos artefactos ajenos a la tradición inga, especialmente los adivinatorios (naipes, tarot, quiromancia), son vistos en la comunidad de Putumayo como brujería; algo usualmente prohibido para chamanes y muy mal visto entre los miembros de la comunidad. En el Caravana parece no importar, pues se anuncia en varios locales.

Un efecto de esta mercantilización desordenada y del imaginario de los clientes, es que la medicina tradicional se pone cada vez más al servicio y disposición del blanco, abandonando a las comunidades que la necesitan. La intención del taita es, eventualmente con programas como el SISPI, articular a estos vendedores y a los médicos y médicas tradicionales de la comunidad; con el fin de ofrecer sus servicios de manera más organizada y controlada, de manera que se evite la pérdida de su cultura y mejore la calidad de lo que se ofrece.

El taita ha logrado adaptarse a lo urbano, implementando cosas nuevas dentro de la medicina tradicional que practica. Utiliza términos alopáticos para muchas de las enfermedades que diagnostica, a pesar de que el tratamiento de ellas sea tradicional. Entre el performance del chamán en Putumayo y el de Bogotá hay diferencias grandes, causadas por las adaptaciones al público, al escenario, y desde el mismo individuo que lo desarrolla. Inicialmente, identifiqué las ceremonias en Putumayo como un

performance "puro", frente a la versión exotizada de las zonas urbanas. Sin embargo, durante mi tiempo en campo he llegado a ver que el performance chamánico en Bogotá necesita estas adaptaciones: no tienen el escenario que se tiene en Putumayo ni la legitimidad de una comunidad de sentido y de valores compartidos. El performance en Bogotá ha encontrado formas de convencer a su público, de persuadir al "blanco".

Esta búsqueda del "chamán auténtico" hoy en día, tanto por investigadores como por sus mismos clientes, resulta entonces confusa. El indígena es congelado en el tiempo para el imaginario de muchos; el cambio, inherente a toda cultura, es visto como inaceptable en el modelo de indígena exótico que se busca. "Sinchi de blancos", un término que encontré durante mi campo en Putumayo hace referencia a chamanes que modificaron sus itinerarios terapéuticos para clientes no indígenas (principalmente extranjeros). En la comunidad suelen perder legitimidad, se consideran menos poderosos (aunque muchos desciendan de linajes reconocidos de sinchis), se cree que su yajé —tanto la bebida como la ceremonia—, está adaptado para blancos y, por tanto, es una versión más suave que al indígena (más resistente) no le haría efecto, un "yajé light" (Uribe, 2008, p. 126). También suelen ser motivo de discordia debido al dinero que ganan a través de sus ceremonias de yajé.

El paciente moderno, en búsqueda de iluminación, ve en las comunidades indígenas una forma de alejarse del consumismo y de los males que han llegado en la modernidad tardía. Es esta misma demanda de este público, ávido por salir del sistema, lo que lo incorporó al consumo; la mercantilización de la medicina tradicional y de la espiritualidad indígena.

Son estos mismos clientes, los "pacientes modernos", que en su búsqueda del auténtico chamán crean al sinchi de blancos. En su propósito de huir de la sociedad de consumo, comercializan la medicina y resignifican lo "tradicional". Buscan a un chamán auténtico, que termina siendo más lejano del "real" chamán del Putumayo. El uso de la religión católica por parte de los chamanes rurales, por ejemplo, desanima a estos consumidores porque piensan que es una señal de aculturación, que estos chamanes perdieron su autenticidad. En consecuencia, los chamanes que migran a la

ciudad se ven obligados a cambiar el discurso y alabar a la pachamama o a cualquier entidad mística más étnica.

Entonces, ¿quién es el "chamán auténtico" ?; aún más importante, ¿vale la pena preguntárselo? Se ha creado un nuevo chamán, no menos válido, pero sí mejor adaptado a unos pacientes diferentes en un nuevo contexto. Desde el auge del chamanismo en la década de 1960, se ha buscado legitimar la práctica chamánica como auténtica. Son los taitas de x o y antropólogo; es el investigador quien termina dándoles prestigio, sin importar si la comunidad los visita o no, o si son sinchis de blancos. Como expone Caicedo-Fernández (2013), el antropólogo siempre ha aparecido en estos escenarios como un personaje que expropia el conocimiento de la comunidad; pero, por otro lado, se convierte en un legitimador para el médico tradicional.

Esta visión frente al indígena auténtico, la búsqueda ingenua del "noble salvaje", es común en investigadores y pacientes. Taussig (2002) expresa su preocupación por que, en las últimas décadas, el chamanismo del Putumayo ha cambiado por nuevas fantasías colonizadoras, y corre el riesgo de convertirse en una parodia de sí mismo.

Todas estas interpretaciones están suscritas a esencialismos presentes tanto en clientes como en los discursos de la comunidad. Esto recuerda la interculturalidad a la que Rappaport (2008) se refería, como instrumento por el que las comunidades absorben críticamente ideas y prácticas de la sociedad dominante para poder realizar su proyecto político (p. 23). No se trata tanto de traducir como de resignificar conceptos, y a pesar de que se vea como una manipulación que le quita legitimidad y trascendencia a su medicina, es una forma de adaptarse y de conservar su unión como comunidad.

Un discurso adquiere poder y performatividad cuando tiene la capacidad de nombrar y transformar la realidad, cuando el que tiene dicho discurso representa, en palabras de Bourdieu, el "capital simbólico" acumulado por el grupo (Illouz, 2008, p. 124). Los expertos del lenguaje terapéutico son representantes de un complejo grupo con diferentes roles e identidades: desde los científicos expertos que dan la autoridad institucional a

dicho discurso, hasta líderes populares con carisma y autoridad para sanar y tratar el alma (Illouz, 2008, p. 56). El itinerario terapéutico de los chamanes inga, como en el caso del Taita V, incluye un elaborado performance, que antes solamente era parte de su cosmovisión y, ahora, es modelado además por los intereses y demandas de sus nuevos pacientes.

Los médicos tradicionales saben que su performance tiene un efecto en el paciente, que de su habilidad depende su curación. La difusión de la medicina tradicional indígena puede traer beneficios como forma de adaptación y reconocimiento, además de ofrecer alternativas a las comunidades urbanas no indígenas para tratar sus males; pero la mercantilización de la espiritualidad y la sobre-exotización del indígena puede tener consecuencias negativas.

La legitimidad del médico tradicional es difícilmente mensurable; lo legítimo de su práctica, depende de varios factores y de en qué contexto se encuentre. En lo rural, como se dijo anteriormente, un chamán será reconocido por los mismos pacientes y, además, por virtudes como su humildad, su aislamiento, austeridad, etc. En cambio, el neochamán será reconocido en sus ámbitos urbanos por la cantidad de seguidores, su parafernalia, su aparición en redes sociales y medios masivos, etc.

El chamanismo idealizado (sin intervención blanca) no existe ya desde tiempos coloniales. Con la llegada de los padres Capuchinos al Putumayo, los cambios culturales fueron muy marcados, mediante métodos de educación, opresión y evangelización. Hoy en día, el contenido católico de la toma de yajé es evidente. Los altares son los que posiblemente muestran mejor el papel del catolicismo en estos contextos: así como puede estar alguna imagen de la Virgen o del Sagrado Corazón, usualmente también hay santos más relacionados con prácticas supersticiosas; por ejemplo, San Antonio, o la imagen del famoso médico venezolano José Gregorio Hernández, que cura a través de la intervención de algún médium. También es posible encontrar recuerdos de sitios turísticos religiosos que han visitado.

Muchas veces los mismos chamanes no tienen idea de quiénes son los santos de su altar; generalmente no son seguidores de ninguno de estos símbolos en especial, pues son simplemente evocaciones de santidad,

de protección y de algo superior al ser humano. Claro, no se trata solo de un sincretismo religioso; el catolicismo y el evangelismo han calado bastante en estas poblaciones, pero no borra su forma de ver lo sagrado y sus rituales, solo se les suma. Aun así, para alguien que busca un ritual inmaculado, esto puede ser una decepción. Al eliminar esto de sus altares, pierden legitimidad en su propia comunidad indígena; se percibe como falso, un discurso rearmado.

Mi intención al tocar el tema de *autenticidad y chamanismo* es articular estas percepciones de legitimidad que tienen las comunidades-pacientes en los diferentes contextos en que trabaja el chamán con las prácticas y simbolismos que la transición rural-urbana implica; pero no pretendo declarar un tipo de medicina superior o más legítima que otra. Mi punto, justamente, es que esta transición es algo necesario, inevitable y natural en este tipo de medicina itinerante; con todos los conflictos y beneficios que ambos contextos puedan presentar.

El porqué del crecimiento de la mercantilización de la etnicidad, de la medicina tradicional indígena, puede explicarse con su adaptación a la economía de consumo; especialmente una economía en la que la identidad social es casi totalmente mediada por procesos de mercantilización (Comaroff & Comaroff, 2009, p. 150). Estos discursos ecológicos y espirituales concuerdan con las estrategias de mercadeo actuales. Actualmente, es intrigante pensar en las razones por las que la difusión del yajé ha llegado tan lejos. Posiblemente tenga relación con la crisis en la salud mental en general, que ha estimulado el interés médico y científico en la búsqueda de soluciones innovadoras y alternativas a los tratamientos actuales de los padecimientos modernos: estrés, trauma, alienación de la sociedad contemporánea (Kaplan, 2011, p. 16). Los límites angostos del racionalismo culminaron en el casi total desencanto del mundo hace un siglo. Esto está siendo atacado por el "reencantamiento espiritual" con prácticas basadas en la cosmovisión de culturas indígenas de la Amazonía (p. 19).

Desafortunadamente, algunas de las consecuencias de este fenómeno son negativas tanto para indígenas como no indígenas. Para empezar, muchos de estos pacientes no indígenas asiduos al yajé y a la medicina

indígena, embelesados por el performance de sus chamanes y sumergidos en el imaginario exotizado del indio espiritual, ven a los otros indígenas como aquellos a los que ya se los llevó el consumo, que ya no usan sus plumas y que no se ven exóticos; sin su exotismo, se reducen a gente rural e ignorante, y dejan de importar. Al igual que este imaginario idealizador, se termina también simplificando la etnicidad de las personas detrás de esta medicina. Si bien es relacionada con lo existencial, el autoconocimiento, las ansias de significado y el anclaje moral; la etnicidad se ha ido convirtiendo en algo corporativo, mercantilizado e implicado cada vez más en la economía cotidiana.

Así, como lo explica un chamán shipibo: “Nosotros, los shipibos, somos como cualquier otra comunidad humana —necesitamos crecer y cambiar. No podemos quedarnos iguales para que los turistas puedan mirar a los indios desnudos en plumas y para que los antropólogos nos traten como un museo viviente” (chamán Mateo Arévalo, citado por Comaroff & Comaroff, 2009, p. 3. La traducción es mía).

Por desgracia, tal desespero por comercializar estos conocimientos lleva a una mala práctica. Se vuelve cada vez más frecuente ver el yajé en las noticias; por desgracia, usualmente aparece como la causa de muerte de alguna persona que decidió experimentarlo. Aunque realmente la intoxicación con el yajé no es algo tan común, la mercantilización de este brebaje ha llevado a un descuido en la práctica; muchas veces se mezclan sustancias más fuertes y peligrosas (como varias especies del borrachero o brugmansia/datura) que resultan altamente tóxicas.

Además, en el caso de las comunidades más aisladas, la migración de sus chamanes a las ciudades, y su creciente interés en el público no indígena, aumenta las inequidades en la vida social del grupo. También representa un problema médico, ya que los chamanes ya no dedican tanto tiempo a curar a la comunidad (que muchas veces no tiene tampoco ningún centro médico occidental cerca), sino que se dedican a producir experiencias exóticas para visitantes occidentales (Brabec de Mori, 2011).

En resumen, aunque es una forma tradicional de incrementar su propio conocimiento y de sobrevivir en la ciudad, además de conservar su

cultura y exigir respeto, puede acarrear problemas cuando se sale de control por la avaricia y la desorganización. Se necesitaría, como propone el Taita V, una forma de unir esfuerzos y organizar el mercado, además de mantener el manejo de la medicina bajo estándares propios de calidad.

Bibliografía

Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Berger, Peter & Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Brabec de Mori, B. (2011). Tracing Hallucinations: Contributing to a Critical Ethnohistory of Ayahuasca Usage in the Peruvian Amazon. En: B. C. Labate, & H. Jungaberle (eds.). *The Internationalization of Ayahuasca* (pp. 23-47). Zurich: Lit Verlag.

Caicedo-Fernández, A. (2013). *La alteridad radical que cura: los nuevos lugares del chamanismo en Colombia*. (Tesis doctoral inédita). Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París.

Comaroff, J., & Comaroff, J. (2009). *Ethnicity, Inc*. University of Chicago.

Eje de reflexión 3

Procesos educativos desestabilizantes: territorios y culturas



En las últimas tres décadas el discurso, las políticas y las prácticas educativas, han estado fuertemente orientadas por las perspectivas del desarrollo, la globalización neoliberal y extractivista, así como por la construcción de una sociedad del conocimiento.

Las consecuencias de esta dinámica de saber-poder, particularmente para los países latinoamericanos, han sido de considerable alcance: primero, han logrado configurar y dividir simbólica y colectivamente el territorio a partir de fronteras físicas y geográficas, a la vez que han fragmentado diversas —y dinámicas— formas y luchas de territorialización, por lo cual se han organizado los procesos educativos de acuerdo a las clases sociales y a los territorios en los que se habita y de donde se proviene; segundo, han profundizado la brecha de reflexión y los procesos de marginalización sociocultural, e invisibilizado los sistemas culturales de pensamiento en diferentes contextos; además de establecer formas de producción, reproducción, pedagogización, institucionalización e instrumentalización del conocimiento y la acción educativa en las que predomina el valor sobre la vida en cuanto mercancía o capital para su compra.

A partir de estas condiciones, diversos movimientos y colectivos educativos han venido irrumpiendo desde América Latina en esta lógica, proponiendo procesos socioeducativos que de forma ecológica, histórica y desde un posicionamiento ético-político reconozcan la ubicación, situación y constitución de los sujetos y los territorios que habitan, ya no para reproducir un saber dominante, sino para interpelar y reconfigurar sus saberes, identidades, prácticas, deseos, imaginarios y memorias, a partir de lógicas relacionales diversas, que posibiliten el cuidado de la vida y los territorios.

De manera que, en esta línea, se espera la participación de aquellas prácticas, experiencias, relatos, investigaciones y apuestas que buscan resignificar los procesos educativos desde la ética de la vida y del cuidado, planteándose educaciones contextualizadas, que articulen las memorias colectivas de las comunidades, y produzcan sujetos situados cultural, política, social y territorialmente. Así, las sublíneas propuestas son:

→ Eje de reflexión 3: **Procesos educativos desestabilizantes: territorios y culturas**

- a. Procesos de educación-comunicación para el cambio
- b. Perspectivas decoloniales y emancipatorias de las educaciones
- c. Prácticas educativas de ruptura en la relación saber-poder
- d. Alternativas a la educación: educación, interculturalidad y comunalidad.

Hariak. Recreando la educación emancipadora: una revista que imagina otros discursos y prácticas educativas²³

Amaia del Río Martínez²⁴

Resumen

La crisis sistémica que estamos enfrentando como consecuencia del modelo de desarrollo impulsado en los últimos siglos y acelerado en las últimas décadas por las políticas neoliberales hace más urgente que nunca el compromiso con un enfoque educativo que promueva una socialización crítica a favor de la sostenibilidad de la vida. Con esta idea, el equipo de Educación del Instituto Universitario Hegoa, de la Universidad del País Vasco, ha comenzado a editar la revista *Hariak. Recreando la educación emancipadora*. Una revista dirigida al ámbito universitario y, por extensión, a todos aquellos colectivos, organizaciones, movimientos sociales y agentes educativos interesados en extender estos enfoques de educación crítica y transformadora. Consideramos que con los números que dan inicio a la colección *Hariak*, hacemos una aportación al propósito de afianzar la presencia de la educación emancipadora en los espacios de la vida social,

23 Publicación editada por Hegoa —Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional— de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Bilbao, 2016/2017. Disponible en <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/357>

24 Licenciada en Ciencias de la Comunicación y en Sociología. Máster en Desarrollo y Cooperación Internacional y magíster en Género y Desarrollo. Es técnica de educación del Instituto Hegoa. Correo electrónico: javieroruiz@hotmail.com o javieromarruiz@gmail.com

política y cultural de aquellos agentes que confían en construir un mundo de utopías posibles.

Palabras clave:

Educación emancipadora, sujeto político, comunicación transformadora, relaciones de poder, procesos educativos

La sostenibilidad de la vida en respuesta a la crisis sistémica

Vamos a presentar una revista de educación crítica que surge a iniciativa del grupo de Educación de Hegoa —Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional— de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Antes de comenzar a describir propiamente la experiencia de la revista, creemos interesante plantear —aunque sea de manera esquemática— el contexto internacional en el que se ubica esta iniciativa para que sea posible entender su sentido. Desde esta perspectiva, nuestra intención aquí es rescatar la educación emancipadora como propuesta para conocer la realidad, generar pensamiento crítico y enfrentarse a las injusticias, desigualdades y exclusiones que sufren una mayoría de personas y comunidades de este mundo.

En la actualidad la situación de crisis múltiples e interrelacionadas que estamos viviendo es consecuencia de las políticas y prácticas generadas por la globalización neoliberal, basadas en un modelo económico de producción y consumo capitalista que sitúa los intereses del mercado por encima de los derechos de los pueblos y personas, que agudiza las desigualdades sociales y que se asienta en una sociedad heteropatriarcal firmemente legitimada.

Durante más de cinco décadas la Educación para el Desarrollo en el ámbito europeo trató de introducir aportes significativos en torno al paradigma del desarrollo humano y la ciudadanía global que permitieran una mejor comprensión de la problemática mundial y que a través del empoderamiento ciudadano orientara su accionar hacia objetivos de equidad y justicia social. Este enfoque ha estado muy vinculado a la práctica de agentes educativos comprometidos con la cooperación.

La constatación de la imposibilidad de “humanizar” el capitalismo nos ha llevado al cuestionamiento profundo de la noción de *desarrollo*, sistemas ambos vinculados estrechamente en el proyecto de la modernidad. Por otro lado, hemos asistido a los efectos de las llamadas “políticas de austeridad” impuestas por la troika europea y a la barbarie de los gobiernos que levantan vallas y concertinas para abortar cualquier esperanza de vida para personas provenientes de territorios no deseados.

Afortunadamente, estas políticas nefastas han tenido su contrapunto en la reactivación de una ciudadanía que ha sacado a la calle su indignación ante esta flagrante violación sistemática de derechos humanos. Estas reivindicaciones se aúnan con las denuncias que, desde tiempo atrás, los movimientos sociales venían situando en el debate político. Todo ello refuerza la urgencia de reorientar los objetivos de aquel enfoque educativo hacia la consolidación de una ciudadanía crítica, firme y comprometida con los procesos de transformación social.

Así, frente a los efectos devastadores de la crisis sistémica y los envites del neoliberalismo (crecientes desigualdades, profundización de los procesos de exclusión, negación de derechos, etc.) se va gestando una estrategia de profundo calado que aglutina una diversidad de luchas y que se concentra en el deseo de aglutinar políticas y alternativas en torno a la idea de *sostenibilidad de la vida*.

La noción de sostenibilidad de la vida apela a la necesidad de organizarse ante la declaración de guerra —en forma de violencia directa y estructural— de los gobiernos poderosos y a interactuar entre todas y todos, conscientes de la naturaleza de la que somos parte. Significa, en definitiva, organizar la producción, la reproducción y los intercambios para que todas las formas de vida se reproduzcan y perduren en las mejores condiciones, con justicia, igualdad y solidaridad.

La sostenibilidad de la vida desborda el feminismo. El trabajo no solo es empleo e incluye también los trabajos no remunerados y las necesidades de cuidados a los que las mujeres han hecho frente durante siglos, siendo una fuente de desigualdad que ahora se prolonga en las cadenas globales de cuidados. El movimiento feminista ha sabido trascender

el espacio que ocupaban los temas de mujeres para reivindicar que “lo personal es político” y apostar por una propuesta integral de transformación social basada en la sostenibilidad de la vida, que ha contagiado y permeado con su discurso y acción a otras personas y colectivos. La clave del éxito ha sido poner en práctica el diálogo y apelar a lo cotidiano, espacio en el que las mujeres tenemos experiencia y trayectoria cualificada.

La sostenibilidad de la vida sintetiza también la agenda de la educación emancipadora. La educación emancipadora es una propuesta radical que se empieza a construir desde diferentes ámbitos y sujetos (desde la tradición de la pedagogía crítica y desde la centralidad dada a ese enfoque por la educación popular), pero hoy se torna más necesaria que nunca cuando tomamos conciencia de que el modelo de desarrollo capitalista y heteropatriarcal es insostenible, que ha entrado en crisis y que por ello es urgente avanzar hacia propuestas que, frente a las lógicas del capital, antepongan la sostenibilidad de la vida.

La universidad en la encrucijada: ¿reproducción o emancipación?

Esta coyuntura que acabamos de describir es también la que atraviesa la universidad actualmente, abriendo entonces el debate acerca de la educación, en general, y de la educación superior, en particular, para resolver la dicotomía entre entenderla como bien público o como institución al servicio de los mercados. La discusión sobre el papel de la universidad en la sociedad y su relación con el tipo de conocimiento que promueve es por tanto impostergable.

La universidad pública tiene una gran responsabilidad en la tarea de crear y difundir conocimiento crítico, al mismo tiempo que debe ser un agente estratégico de cambio y de transformación. La UPV/EHU, ubicada en tres de los siete territorios que conforman Euskal Herria (País Vasco, en euskera), no escapa a este contexto complejo. Un contexto en el que también destacamos el carácter rebelde de sus gentes, como el territorio donde se asientan, donde la lucha por el derecho a decidir ha caracterizado su historia reciente y donde la solidaridad internacionalista siempre ha sido una manera de relación y convivencia con otros pueblos.

Hegoa, desde su identidad como instituto universitario de la UPV/EHU y asociación civil, lleva casi tres décadas de trabajo en el ámbito social y universitario, fomentando el desarrollo humano mediante estrategias de investigación, formación, documentación y asesoría especializada. Desde sus orígenes ha contado con un equipo de trabajo especializado en educación y es en el seno de los proyectos que desarrolla este equipo donde surge la iniciativa que pasamos a detallar.

Instituto Hegoa: un espacio para el conocimiento crítico

La revista *Hariak. Recreando la educación emancipadora* es una iniciativa del equipo de Educación de Hegoa que se enmarca en un proyecto más amplio financiado por la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo y que se dirige al ámbito universitario, con el objetivo de avanzar en el encuentro entre la UPV/EHU y otros agentes educativos y sociales en torno a la propuesta de la educación emancipadora.

En este marco y gracias a la realización de un diagnóstico sobre el estado de la cuestión en la Universidad del País Vasco, hemos podido comprobar que al mismo tiempo que la universidad, en sus documentos políticos, aboga por generar espacios de encuentro y diálogo social para la reflexión conjunta, la política real impulsa un modelo universitario que responde más a los intereses del mercado (con conceptos como *excelencia*, *competitividad*, vínculo universidad-empresa, *emprendeduría*...) que a las problemáticas sociales.

Además, advertimos que el complejo entramado organizativo del que se ha dotado esta universidad —con una extensa variedad de comisiones, consejos, vicerrectorados, direcciones, oficinas, servicios, institutos, etc.— no solo supone fragmentación y dificulta la comprensión de su funcionamiento, sino que hace más complejo identificar actores y responsables con quienes impulsar iniciativas educativas de corte crítico. Esta división organizacional parece obedecer a la misma lógica de conocimiento que promueve la educación hegemónica, basada en una suma de disciplinas perfectamente acotadas y sin conexión alguna entre ellas. Aquellos espacios y estructuras con

una clara adhesión a los planteamientos de la educación emancipadora tienen un carácter residual y una muy limitada capacidad de influencia.

Visiones diferentes sobre la educación y estructuras con perfil diverso y poder desigual conducen al desarrollo de iniciativas diferenciadas e incluso contrapuestas en la propia universidad. Imperan acciones ligadas a la sensibilización y difusión, pero al tiempo aparecen experiencias en una línea más política, crítica y transformadora. Son prácticas que sin ser nombradas como educación emancipadora por los agentes que la impulsan, sí intentan desestabilizar el modelo de conocimiento reproductor y basado en las lógicas de capital, aunque por el momento no tienen la suficiente articulación para su visibilización y reconocimiento.

Conscientes del panorama dominante en la UPV/EHU, el equipo de educación de Hegoa apuesta por promover políticas que faciliten una inclusión progresiva en el currículo universitario de los enfoques ligados a una educación crítica y transformadora. Entendemos que es urgente la apertura a modelos educativos orientados a la emancipación, capaces de generar pensamiento crítico y de responder a los problemas que la sociedad tiene actualmente planteados. Desde esta perspectiva, investigar y ahondar en nuevos marcos para la teoría y práctica educativa nos parece fundamental para alterar radicalmente los procesos y estructuras de una universidad que reproduce un conocimiento fragmentado y que margina aquellos otros conocimientos que no parten de la academia. Y lo hacemos además bajo el concepto de educación emancipadora que nos permite pensar desde esos deseos y acercarnos a esas utopías imaginadas.

Revista Hariak: un recurso para pensar de otra manera

En primer lugar, nos gustaría llamar la atención sobre el título, lleno de significado para nosotras: *Hariak. Recreando la educación emancipadora*. En un contexto de crisis múltiples como el que acabamos de describir, consideramos que imaginar y tejer hilos (*hariak* en euskera) —a modo de propuestas y alianzas— es de por sí desafiante para el sistema al que nos toca hacer frente. La elección del verbo *recrear* que aparece en el subtítulo

tampoco es casual. Nos parecía sugerente porque hace referencia a la posibilidad de producir, de imaginar, y también de hacerlo desde el placer y la diversión.

Una iniciativa que, como hemos avanzado, fue imaginada y pensada en un momento muy concreto por el equipo de Educación de Hegoa, pero que acumula los deseos e ilusiones de todas aquellas personas que han venido trabajando —y lo siguen haciendo— en torno a esa idea de generar un cambio cultural con capacidad para desafiar a la globalización dominante. Por otro lado, concebida como un proceso, es una experiencia que se dibuja y a la que se da forma día a día, en la medida en que se confronta con los intereses y sugerencias de las personas colaboradoras.

Así, y a modo de ejemplo, lo que imaginamos como un artículo en profundidad para abordar las posibilidades de la perspectiva interseccional en la práctica de la acción educativa emancipadora acaba siendo un experimento de escritura a seis manos en formato conversación, diálogo, que poco tiene que ver con el documento escrito por una autoría experta, donde la interacción, el compartir y el roce son elementos totalmente ausentes en la elaboración de artículos. Un verdadero ejercicio de práctica pedagógica que debemos a la creatividad y audacia de Lucas Platero.

Siempre mencionamos que esta revista busca ser un espacio de difusión de pensamiento y creación de marcos para la teoría y práctica de la educación crítica. Pero, sobre todo, es un lugar de encuentro donde pensadoras críticas, activistas, ensayistas de alternativas posibles, educadores contrahegemónicos, docentes comprometidos con una universidad para la sociedad y no para el mercado, rebeldes que transforman el mundo, expertas en sobrevivir en contextos hostiles, defensoras de todos los derechos, intelectuales de la vida cotidiana, organizaciones y colectivos —formalizados, o no—, etc., puedan mostrar los caminos que van trazando para construir horizontes utópicos apegados a las luchas de los sujetos que los protagonizan.

Esta idea tiene mucho que ver con la intencionalidad de la revista. No pretendemos ocultar nuestro posicionamiento político, más bien lo hacemos evidente al destacar que no nos interesa cualquier educación, que

las posiciones académicas y formalistas nos aburren y que nuestra intención es reconocer únicamente aquellos conocimientos y experiencias que, desde diversas disciplinas y espacios, están comprometidos con la transformación de la sociedad.

La revista se edita en euskera y castellano, y esta cuestión es de especial relevancia en el contexto en el que nos situamos. El euskera, nuestra lengua propia originaria, aún hoy en día permanece subordinado al castellano, lo que no solamente significa una agresión contra esta lengua minorizada, sino también contra todas las personas que conforman esa comunidad lingüística y sus modos de relación y comunicación. Siendo conscientes de la trampa de un bilingüismo más formal que real, optamos por sumar nuestro granito de arena a la lucha a favor del euskera y publicar también en esta lengua.

La revista responde a una estructura en la que encajan diferentes formatos de lectura: artículo de fondo para profundizar en los elementos esenciales de la acción educativa emancipadora (en profundidad); entrevista a personas pensadoras y activistas de nuestro tiempo que destacan por su labor comprometida con el cambio (en diálogo); experiencias de colectivos sociales que ensayan utopías y alternativas al sistema (hay alternativas); una selección de recursos y herramientas transformadoras para la generación de conciencia crítica (miradas comprometidas); y, por último, una sugerencia contestataria —en formato texto o imagen— que ilustra diferentes luchas revolucionarias (en rebeldía).

Sabemos que esta estructura no es totalmente novedosa, pero sí permite de manera variada tratar y dar continuidad al debate iniciado en el IV Congreso de Educación para el Desarrollo celebrado en Vitoria-Gasteiz en el año 2014. De esta manera, tenemos previsto, por el momento, desarrollar cuatro monográficos, que coinciden con las líneas de trabajo de aquel evento: 1) Construcción del sujeto político; 2) Comunicación para la Transformación; 3) Relaciones de poder y 4) Análisis de los procesos educativos.

Argumentar el interés por estos temas pasa por señalar de nuevo el contexto crítico en el que nos situamos para enfrentar los efectos devastadores de la crisis sistémica y, en ese sentido, la urgencia por reorientar

nuestras prácticas educativas hacia una nueva propuesta más avanzada de carácter emancipador.

Construcción del sujeto político. La idea de sujeto político es central si entendemos la educación como propuesta política que permite desarrollar el proceso de toma de conciencia de los individuos acerca de su realidad a partir de su participación en procesos de lucha y transformación. La educación emancipadora busca, precisamente, construir un sujeto político capaz de promover procesos reales de cambio social. El número 1 de *Hariak* pretende contribuir a la reflexión crítica sobre quién constituye ese sujeto revolucionario y/o transformador, cómo se construye como sujeto, qué le mueve y para qué.

Comunicación para la transformación. Un elemento esencial que contribuye a la construcción del sujeto político es el proceso de comunicación. Ahora bien, no de cualquier comunicación, sino de aquella que profundiza en la crítica a la educación dominante, que remite a los procesos organizativos de lucha y movilización de los sectores populares y de los colectivos sociales protagonistas del cambio social, de los que destaca su papel como productores culturales. El número 2 de *Hariak* ahonda en el espacio de la comunicación para la transformación desde distintos lugares y experiencias. Además, entendemos que la propia revista puede ser un ejemplo de esta comunicación cuyo interés se centra en socializar el conocimiento generado sobre educación emancipadora.

Cuestionamiento de las relaciones de poder. Las relaciones de poder atraviesan nuestras vidas y están presentes en todos los ámbitos. Por un lado, hablar de sujetos políticos es hablar de relaciones de poder, de procesos empoderadores que permiten convertir en protagonistas del cambio a los movimientos sociales, a los colectivos y a las organizaciones. Por otro lado, luchar por un sistema social más justo y equitativo implica necesariamente cambiar las relaciones de poder que actualmente mantienen el sistema hegemónico, capitalista y heteropatriarcal, generador de pobreza y desigualdad. Al análisis de las relaciones de poder y a las prácticas empoderadoras dedicamos el número 3 de *Hariak*.

Análisis de los procesos educativos. La construcción de un sujeto político, colectivo, empoderado, en articulación con otros y que produce conocimiento crítico y relevante para cambiar relaciones de poder injustas se da mediante complejos procesos que nos resultan de interés analizar para conocer todos sus aprendizajes. Existe una serie de elementos que, necesariamente, tendremos en cuenta en este análisis: análisis del proceso de apropiación que hacen los sujetos y colectivos del conocimiento por el cual se empoderan (lo social, lo cognitivo, lo emocional, lo corporal), el carácter de las acciones movilizadoras que impulsan, las formas y herramientas que acompañan este proceso, etc. Temas y miradas que abordaremos en el número 4 de *Hariak*.

Conocimientos imprescindibles que sustentan Hariak

Un conocimiento que suponga una ruptura entre saber especializado y saber popular y que avance en las claves para desarrollar un saber social emancipador recreado por los propios sujetos históricamente invisibilizados en sus procesos de lucha y resistencia.

Un conocimiento contextualizado en la experiencia y cultura de vida de las organizaciones y movimientos sociales que luchan por los derechos de las personas más excluidas y oprimidas del planeta.

Un conocimiento que trasciende lo meramente intelectual e integra las subjetividades que influyen en la lectura crítica de la realidad y en la orientación de las prácticas alternativas de los sujetos políticos.

Un conocimiento no androcéntrico que "haga visible lo invisible", es decir, que muestre y reconozca la existencia y la forma en que las mujeres están presentes en el mundo.

Un conocimiento inspirado en las perspectivas feministas que, por su capacidad de análisis crítico y por sus propuestas de alto contenido político y transformador, es de gran valor para la acción educativa emancipadora por la que apostamos.

Un conocimiento que desmonte nuestro imaginario colectivo y sacuda todas las lógicas de dominación clasista, racista, androcéntrica, heterosexista, etnocéntrica... que condicionan la forma de analizar la realidad y de proponer alternativas. En este sentido, la perspectiva decolonial y la interculturalidad crítica constituyen planteamientos interesantes para construir pensamiento emancipador.

Un conocimiento capaz de leer la realidad desde un enfoque local-global; en el cual se reconozca que las problemáticas y los poderes globales tienen impactos en los contextos cercanos e interpretando los procesos locales y sus cambios en conexión estrecha con lo global.

Un conocimiento que promueva el mestizaje no solo para reflexionar sobre la problemática del conocimiento y su interés para la transformación social, sino también para crear espacios de participación y encuentro entre los sujetos interpelados por este desafío.

Para finalizar, algunos retos

No olvidarnos de nuestro compromiso e intencionalidad política, que a veces desde nuestros espacios —aunque marginales en lo que es el ámbito universitario— también nos alejan de la realidad.

El *desde abajo* también es un desafío para nosotras. Reconocer los sujetos y los saberes que transitan en los márgenes de lo hegemónico para desafiar el conocimiento de la dominación y los poderes que lo determinan.

Prestar atención a la retórica del discurso que maneja la universidad y al riesgo de despolitización progresiva que puede afectar a las propuestas educativas más transformadoras. Con relación a este elemento, también se convierte en un desafío la capacidad real de incidir en el núcleo duro de la universidad con un enfoque que se anuncia radical desde su propia concepción.

Sistematización. Saber mirar atrás, recoger y aprender de los errores y las contradicciones que vayan surgiendo en el proceso.

Cuidar a todas esas personas que vamos conociendo en el camino y con las que vamos tejiendo confianzas, que fácilmente pueden ser compañeras de otros viajes más interesantes. Ellas son las que constituyen un hilo más de *Hariak*.

Mantener y alimentar la necesaria tensión entre teoría y práctica para no caer en la producción de discursos teóricos alejados de la realidad, ni en el mero activismo improductivo que desgasta el compromiso con luchas a mediano-largo plazo.

Repensar la estrategia para dialogar, tender puentes de encuentro con los agentes y estructuras que sostienen una visión escasamente crítica, que atribuyen un sentido reproductor al papel de la universidad y sus funciones, y que se muestran poco proclives a la escucha y reconocimiento de otras miradas.

Bibliografía

Rauber, I. (2014). Descolonización, liberación y educación para el cambio civilizatorio. Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde Latinoamérica. Pedagogías de esperanza. En *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa. Recuperado de http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/330/Actas_IV_Congreso_ED.pdf?1429006843

Diversidad étnica y cultural vs. pruebas estandarizadas: resistencias desde las prácticas de aula de los educadores

Ingri Paola Calderón Ramos²⁵

Resumen

Las políticas de educación del actual gobierno, pretenden lograr resultados históricos en la próxima década, lo que ha impulsado la implementación de programas gubernamentales para mejorar la calidad educativa y, a la vez, estandarizar los procesos educativos en el país; sin embargo, se ha dejado de lado la autonomía que tienen los establecimientos educativos y las poblaciones minoritarias en el país, entre ellas las comunidades indígenas, comunidades negras, raizales, palenqueras y rom, además de las poblaciones azotadas por la violencia. Aunque los derechos de las minorías en Colombia están consagrados en la Constitución Política, se encuentran marcadas diferencias entre lo que esta reza y lo que se vive en el seno de las aulas, donde encontramos abandono estatal y desconocimiento de la realidad educativa y contextual de los habitantes. El presente escrito pretende abordar las diferentes tensiones que se viven en el país con los resultados de las pruebas estandarizadas y el diario vivir en las aulas indígenas, así como las formas de educación intercultural bilingüe que

25 Doctoranda en en Educación, Universidad Santo Tomás; magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia; Licenciada en Lengua Castellana, Fundación Universitaria Monserrate. Maestra para la paz, Fundación Universitaria Monserrate. Formadora, programa Todos a Aprender, Ministerio de Educación Nacional. Correo electrónico: ingridpcalderon@gmail.com. Twitter: @ingridpcalderon

se pueden establecer para mejorar las prácticas de aula y los aprendizajes que adquieren los niños en el territorio colombiano.

Palabras clave:

Cultura, autonomía, estandarización, educación, lengua materna, diversidad étnica y cultural vs. pruebas estandarizadas, resistencias desde las prácticas de aula de los educadores

Introducción

Durante los últimos años se han publicado bastantes noticias sobre lo que está pasando en Colombia con la educación. Varios estudiosos han mencionado el impacto que han tenido los programas de gobierno que pretenden mover la balanza hacia otro lado, es decir, que los altos índices de baja calidad, de inequidad y desigualdad social permitirán que los estudiantes menos favorecidos, tengan la posibilidad de acceder a una educación pertinente, de calidad y sin ningún costo.

El actual Gobierno ha impulsado cuatro programas, a los cuales, se les ha delegado la grandiosa labor de mover los resultados estandarizados, en cuanto a los niveles de calidad del país. Prueba de ello son los festejos realizados por el país cuando llegaron los resultados de Pruebas PISA²⁶ (OCDE²⁷) y los últimos resultados de pruebas Saber, donde Colombia alcanzó resultados históricos.

Los cuatro programas gubernamentales que se encuentran en el rasero son:

26 El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. Este programa saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países.

27 Fundada en 1961, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) agrupa a 35 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo.

1. Programa Ser Pilo Paga
2. Programa Todos a Aprender
3. Programa de Bilingüismo
4. Programa de Becas para la Excelencia Docente (para cursar maestrías).

Los últimos resultados han arrojado que el país ha mejorado sustancialmente. En las pruebas PISA Colombia fue el único país de América Latina que logró avances en las cuatro áreas evaluadas y en las Pruebas Saber se lograron los resultados que se esperaban en tres o cuatro años.

La cuestión es: ¿Lo que está haciendo Colombia realmente impacta los aprendizajes de los estudiantes o impacta solo los resultados?

Uno de los grandes interrogantes es si se está privilegiando la autonomía institucional y de las comunidades indígenas, afrocolombianas y raizales del país. Ya que las estrategias desarrolladas en los programas del Gobierno buscan estandarizar y homogenizar los parámetros sobre qué es calidad y qué es pertinencia educativa.

Referentes y acciones desarrolladas

El país, a través de entidades como el Ministerio de Educación Nacional y el Icfes²⁸, ha estipulado los referentes de evaluación y los aspectos para determinar si un estudiante tiene los conocimientos suficientes para estar en un grado o no, o si cuenta con las habilidades mínimas que se deben tener al leer y responder a una serie de preguntas, para ubicarlo en los niveles insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado.

28 El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) es una entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional, está encargada de promover y evaluar la educación colombiana en todos sus niveles a través de las pruebas de Estado Saber aplicadas a los grados 3°, 5°, 7°, 9° y 11° en el caso de la educación básica y media, y las pruebas Saber TyT (técnicos y tecnólogos) y Saber Pro (profesionales) en el caso de la educación superior.

La estrategia del Gobierno ha sido presentar a los maestros la forma como trabaja el Icfes, ya que una cosa era lo que los maestros enseñaban y evaluaban y otra, muy diferente, la forma como lo hacía la entidad encargada para tal fin. Así las cosas, se instituyó el Día E (Día de la Excelencia Educativa) y creó el boletín *Siempre Día E*, donde se facilita a los directivos docentes y docentes todo el material necesario para saber cómo está el establecimiento educativo respecto a resultados obtenidos en el año anterior, la forma como trabaja el Icfes con matrices de referencia, preguntas liberadas para conocer la dinámica de evaluación e infinidad de insumos más.

Otro de los aliados estratégicos en educación, a nivel internacional, es la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y su prueba estandarizada (PISA), cuyo propósito es comparar los aprendizajes básicos que deben tener los estudiantes de alrededor del mundo. En 70 países, aproximadamente, ellos evalúan las áreas de lectura, matemáticas y ciencias (desde la resolución de problemas). Miremos la definición de la OCDE²⁹:

El programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria, han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países.

Las pruebas PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de los alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentra: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que estos tienen sobre sí mismos y sus estrategias y aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (2006) siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a

29 Disponible en el sitio web oficial de la OCDE: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

cabo una segunda fase de evaluaciones en 2009 (lectura), en 2012 (matemáticas y en 2015 (ciencias).

Los resultados

Los resultados obtenidos por Colombia en los últimos años han sorprendido a las personalidades educativas, a los investigadores y a los grupos de docentes que día tras día hacen el seguimiento puntual a este tipo de situaciones. A continuación, se presentarán resultados de las pruebas estandarizadas PISA e ICFES (Pruebas Saber, grados tercero y quinto).

Resultados en pruebas PISA

El periódico *El Tiempo*, en la nota titulada "Colombia avanzó en pruebas Pisa, pero sigue lejos de los mejores" (6 de diciembre, 2016), hizo un análisis de los resultados obtenidos por Colombia en el año 2015. Del cual transcribimos a continuación algunos apartes:

Colombia es uno de los tres únicos países que mejoraron su desempeño en lectura, matemáticas y ciencias, en las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Pisa, por sus siglas en inglés) que presentaron en total 72 países. Los otros dos son Qatar y Perú.

[...]

Por parte de Colombia, 13.459 estudiantes elegidos aleatoriamente por la Oede, de 380 instituciones educativas (110 privadas y 270 públicas), presentaron la prueba en mayo del 2015 en 28 departamentos del país.

[...]

Los avances en el caso colombiano

Colombia pasó de tener 376 a 390 puntos, y ascendió una posición. Al igual que en lectura, superamos a los mismos países con excepción de México que se unió a Chile, Uruguay y Costa Rica con un puntaje mayor.

La mejora en ciencias fue mayor (17 puntos) pues el país pasó de 399 a 416 puntos. En el estudio Colombia subió tres puestos en comparación con la prueba anterior, quedando así por encima de Perú y Brasil e igualando a México.

[...]

Y es que en los resultados de las pruebas que se realizaron en el año 2012, y se conocieron en el 2013, se evidenció que a Colombia le quedaba un camino extenso por recorrer. En ese año el promedio de los países de la Oede era en las tres áreas aproximadamente de 500 puntos, mientras que el de Colombia era de 370. Chile, por ejemplo, tuvo un promedio cercano a 450 y fue al país de la región que mejor le fue.

Montserrat Gomendio, directora Adjunta para Educación de la OCDE, explicó que "en esta edición de Pisa la gran mayoría de los países permanecen estancados y solo 20 por ciento mostró mejora. Colombia hace parte de este reducido grupo". Y es que, como la funcionaria explicó, los resultados muestran progreso en las tres dimensiones que la Oede considera importantes: un mejor desempeño en las tres áreas evaluadas, un esfuerzo en temas de cobertura y la vez avance en términos de en equidad.

[...]

Santos [en ese entonces presidente de Colombia] reiteró que estos logros están relacionados con el interés de muchos jóvenes en sacar un mejor puntaje en las pruebas Saber, y así ganar una beca de Ser Pilo Paga. "Y a los esfuerzos que se han hecho para lograr la gratuidad educativa hasta el grado 11; los 37 millones de textos escolares y 2 millones de computadores y tabletas entregados en escuelas y colegios; los 22 millones de libros distribuidos en bibliotecas; el programa Todos a Aprender y los incentivos a maestros e instituciones", puntualizó el mandatario.

Por su lado, la ministra de Educación, Yaneth Giha Tovar, resaltó la necesidad de continuar con esfuerzos como la Jornada Única que busca llegar a 2 millones 300 mil estudiantes para 2018, el Plan Nacional de Infraestructura con el cual el país contará con 30.000 nuevas aulas, las Becas para la Excelencia Docente, el Programa Todos a Aprender y 'Colombia Bilingüe'.

En efecto, comparados con los resultados de 2012, los indicadores para Colombia mejoraron:

- En ciencias naturales, pasó de 399 a 416 (+17)
- En matemáticas, pasó de 376 a 390 (+14)
- En lectura, pasó de 403 a 425 (+22)

Otra nota, publicada por el diario argentino *La Nación*, nos dice en su titular: "La Ocdep [sic.] advierte sobre los pésimos resultados de estudiantes argentinos en las pruebas PISA" (10 de febrero, 2016). Según esta publicación:

Colombia en lectura alcanza el 51% y en ciencia el 56%. En matemáticas, el 73,8% de los estudiantes se encuentra debajo del promedio de rendimiento.

Mientras, en Brasil en lectura el 50,8% de los estudiantes no superan el promedio; en ciencia el 55% y en matemáticas el 68,3%.

En Argentina, en lectura no alcanzan el mínimo establecido el 53,6%; en ciencia el 50,9% y en matemáticas el 66,5%.

Todos los países latinoamericanos que son parte de este nuevo estudio están muy por debajo de la media de la OCDE en rendimiento escolar.

Por ejemplo, Chile, Costa Rica y México son las naciones de la región que tienen menos alumnos con bajo rendimiento escolar, pero están entre las veinte con más estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo que la OCDE considera exigible a cualquier adolescente de 15 años en este siglo.

Se puede concluir, entonces, que es bastante complicada la situación educativa en Colombia, pero también en América Latina. Parece que los países del sur están rezagados, frente a los países europeos y asiáticos.

Resultados en pruebas Saber

El Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado la estrategia del Día E (Día de la Excelencia Educativa), mediante la cual los establecimientos educativos públicos y privados conocen sus avances en materia educativa, según los resultados obtenidos por sus estudiantes en pruebas Saber. Esta evaluación se lleva a cabo mediante el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)³⁰.

Para entender cómo se pretende superar su brecha educativa en resultados a nivel país y a nivel internacional, es preciso entender cómo se

30 Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), una escala del 1 al 10, en la cual 10 es el valor más alto que se puede obtener. Este índice permite evaluar cómo están las instituciones en cada uno de sus ciclos educativos —Básica Primaria, Básica Secundaria y Media—

está trabajando para cumplir la meta trazada por el Gobierno de ser el país mejor educado de América Latina en 2015. La estrategia ISCE habla de unos mejoramientos mínimos anuales (MMA), que el Ministerio de Educación Nacional define así³¹:

Los MMA son únicos para cada colegio, dependen de dónde este empezó. Los colegios con más bajo ISCE tienen metas más exigentes. De esta forma, reconocemos que no es fácil mejorar cuando ya tenemos altos ISCE y sabemos que los colegios con desempeños no muy altos son los que tienen todo el potencial para mejorar. Cada colegio compite con sí mismo, al querer superar sus respectivos MMA y así, en conjunto, aumentamos los MMA nacionales que garantizarán que logremos hacer de Colombia la mejor educada de América Latina en el 2025.

Para alcanzar el objetivo que se ha trazado el Gobierno Nacional de hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en 2025, fue necesario definir metas anuales que nos permitan alcanzar un nivel de educación competitivo con relación a los estándares educativos de Latinoamérica.

Así, resulta que, desde el componente del MMA, es asombroso el cambio que ha tenido el país. Si se toman como referentes los aspectos cuantitativos que muestran las pruebas, los niños han salido del parámetro de *insuficiente* (se supone que allí se encuentran los niños que no alcanzan los mínimos en lenguaje o matemáticas, según su edad mental y cronológica). Esos resultados muestran que los niños están teniendo avances mínimos pero significativos (hablando de la generalidad en el país); sin embargo, si nos remitimos a los resultados de los establecimientos educativos que tienen alguna población indígena, las cosas parecen estar estáticas, o con movimientos casi imperceptibles, respecto al lenguaje y un poco más movidas en las matemáticas.

Respecto al impacto cualitativo de las prácticas de aula, en los establecimientos educativos que tienen docentes etnoeducadores las prácticas se perciben desde una mirada más étnica, que privilegia aquellos aspectos

31 Así se define en el sitio web del Ministerio denominado Colombia Aprende: <http://aprende.colombiaprende.edu.co/es/siempreidae/86403>

que, para la cultura, deben prevalecer respecto a la educación de sus niños, pues se quiere transmitir desde los saberes ancestrales, la cosmovisión y prácticas identitarias, que los han hecho trascender el tiempo.

Avances cuantitativos

Luego de hacer un recorrido por los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas en Colombia, es válido reconocer los avances cuantitativos que se han dado. Se encuentran todo tipo de análisis y estadísticas dadas por quienes implementan la prueba, que muestran los avances o retrocesos que han tenido los establecimientos educativos, se establecen comparaciones con el departamento, con Colombia, con establecimientos educativos de diferentes niveles socioeconómicos o estratos (lo que permite ver cómo están otros colegios con las mismas características). Cabe anotar que otro punto importante es que en la comparación con otros establecimientos educativos se presenta el mayor problema, ya que los docentes dicen que no es comparable el trabajo en establecimientos educativos públicos con el que se lleva a cabo en los privados. ¿Por qué se hará esta afirmación?

Ejemplo:

1.3. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo y los tipos de establecimientos de la ETC según sector/zona. Lenguaje - grado tercero

Al analizar en detalle, se encuentran variables que dan cuenta de un seguimiento a la implementación de diferentes estrategias, como se veía, respecto a programas de gobierno, referentes de calidad implementados y la cercanía que ahora tienen los docentes a los resultados de las pruebas para saber cómo evalúa el ente encargado (en el caso colombiano, el Icfes, con las pruebas Saber). Respecto a las pruebas Saber, el Ministerio de Educación Nacional³² describe su utilidad de la siguiente forma:

32 En su sitio web: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>

El propósito principal de SABER 3.º, 5.º y 9.º es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo.

Los resultados de estas evaluaciones y el análisis de los factores asociados que inciden en los desempeños de los estudiantes, permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad en general identifiquen las destrezas, habilidades y valores que los estudiantes colombianos desarrollan durante la trayectoria escolar, independientemente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales, con lo cual, se puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación.

Su carácter periódico posibilita, además, valorar cuáles han sido los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento.

No solo se han puesto a disposición de los docentes las preguntas liberadas del Icfes, sino, además, diferentes insumos que desde los referentes de calidad dan cuenta de qué es lo que deben saber los estudiantes, lo que les evaluarán en estas pruebas. Así, es posible consultar, entre otros recursos:

1. Lineamientos curriculares
2. Estándares básicos de competencias por cada área
3. Derechos básicos de aprendizajes
4. Mallas de aprendizaje en lenguaje y matemáticas
5. Matriz de referencia
6. Orientaciones pedagógicas.

Todos estos insumos permiten al docente tener una visión global del proceso educativo en Colombia; su uso y su lectura deben ser cotidianos, para enfocar lo que deben aprender los niños y la pertinencia de las temáticas en el aula. Esto se presenta como un complemento, ya que la Ley

General de Educación (Ley 115 de 1994) menciona que existe autonomía de los establecimientos educativos a la hora de proyectar su trabajo en las planeaciones de área y de aula, según el énfasis que el establecimiento tenga.

Avances cualitativos

Entre los avances cualitativos, se destaca un sinnúmero de ventajas que se perciben desde el acompañamiento *in situ* a los establecimientos educativos. Algunas de estas ventajas son:

1. Insumos para el docente y para su ejercicio en el aula
2. Reconocimiento de la necesidad de preparar las clases
3. Planeación individual de las clases
4. Planeación colectiva de las clases
5. Primeros pasos hacia la evaluación diagnóstica
6. Primeros pasos hacia la evaluación formativa
7. Optimización de los recursos en el aula de clase
8. Uso efectivo del tiempo
9. Clima de aula
10. Corresponsabilidad del proceso formativo del estudiante con los padres de familia
11. Acompañamiento al aula de pares
12. Reflexión constante del proceso educativo.

Estos aspectos se han podido evidenciar mediante acompañamiento al aula de clase, observación no participativa en clase, grupos focales, entrevistas semiestructuradas, encuestas a los grupos de docentes por caracterización (docentes bachilleres, normalistas, estudiantes universitarios, licenciados, especialistas, magíster).

Calidad vs. pertinencia

Una de las aristas que se perciben en los acompañamientos al aula, es la gran disparidad respecto a la pertinencia que los diferentes programas del Ministerio de Educación Nacional tienen para los establecimientos educativos que incluyen población minoritaria: comunidades indígenas, afrodescendientes, rom, raizales y palenqueras.

El gran interrogante es: quién diseña las estrategias que debiesen ser diferenciadas, según la población a la cual se dirigen. No se debe estandarizar el conocimiento ni las prioridades que tienen los estudiantes, ya que la Ley General de Educación da plena autonomía al desarrollo institucional, por tanto, se supone, la comunidad en general trabaja de acuerdo a las necesidades que tiene el contexto educativo, social, económico, político donde se mueven los niños.

Los procesos de estandarización de la educación empezarán a dar resultados, respecto a la razón del trabajo para subir resultados, mas no en cuanto la formación integral de los estudiantes desde la vida y para la vida. La formación ha de brindarse tan solo por el derecho de todos los niños y las niñas a leer y a escribir por disfrute y por comunicación, para los otros y con los demás, como posibilidad inmensa de comunicación social y fuente de habilidades para desarrollarse en el mundo.

La propuesta

La riqueza de las vivencias educativas en Colombia, el acercamiento a las poblaciones más alejadas —llámense comunidades indígenas, poblaciones azotadas por la violencia, comunidades negras, raizales, palenqueras y rom—, el acercamiento al seno de los diferentes espacios educativos en el país, ha de enfocarse en las realidades contextuales, educativas, económicas, políticas, sociales y salubres, entre otras; de modo que docentes, estudiantes y directivos trabajen juntos por una adecuada proyección de estrategias que privilegien los aspectos culturales e identitarios de las comunidades.

Surge la necesidad de sentarse, con el otro, a pensar la educación desde las raíces, desde las cosmovisiones, desde los anhelos y sueños de los abuelos, como autoridades tradicionales y sabedores, que tienen un sinnúmero de vivencias y conocimientos ancestrales, adquiridos a través de su experiencia vivida año tras año.

La necesidad del niño debe trabajarse desde el seno de su hogar y cultivarse en los primeros años de la escuela. El primer derecho del niño es poder comunicarse en su lengua materna, ya que es cercana y familiar para él; por ello, los educadores han de ser de su misma comunidad y tendrán que hablar su lengua, con el fin de facilitar la transición armónica del hogar a la escuela. Así, el niño tendrá la posibilidad de ver su escuela como el segundo hogar y no como el recinto donde recibe castigos y malos tratos.

El Gobierno nacional debe privilegiar aspectos importantes de las culturas en las aulas, respetará las tradiciones y cosmovisiones de los pueblos ancestrales, definirá con ellos metas a corto, mediano y largo plazo, pero no como colonización ni occidentalización, sino como el que vela por la preservación de la cultura y la lengua.

En Colombia existen 102 pueblos indígenas y 66 están en situación de desaparición física y cultural. La riqueza de Colombia y de América Latina está en defender a sus pueblos, ya que, de allí venidos, no somos blancos puros ni españoles, somos mestizos, mezclas entre blancos, negros, indios; eso somos todos. Las resistencias se deben dar desde la educación, ya que un pueblo educado enfrentará mejor sus problemas y tomará decisiones acertadas respecto al futuro cercano de sus pobladores.

La investigación etnográfica en el país permitirá que los investigadores educadores, tengan mejores posibilidades de análisis desde la realidad, desde las aulas, desde el bullicio, desde el sol inclemente, desde las aulas debajo de árboles y no desde fríos escritorios en la capital del país, donde se piensa desde las estadísticas y los resultados, y no desde la vida misma en la escuela.

La educación intercultural bilingüe es la propuesta más cercana a la realidad que viven cientos de estudiantes y docentes, que ven en la

educación la posibilidad de crecimiento de su comunidad; sin embargo, se debe entablar un dialogo pedagógico, didáctico y disciplinar, respecto la pertinencia de los programas gubernamentales y su aplicabilidad al 100 % del territorio colombiano.

Es necesario tomar medidas para asumir los retos educativos y las metas que se quieren alcanzar, tanto en Colombia como en Latinoamérica; pero no se debe desconocer la libertad, autonomía y los derechos que cada ciudadano y cada comunidad, poseen por el simple hecho de ser colombianos.

Bibliografía

- Ardila, G. (1990). *La Guajira. De la memoria al porvenir: una visión antropológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Aikhenvald, A. Y. (1999). Arawak. En R. M.W. Dixon & A. Y. Aikhenvald (eds.) *The Amazonian languages*. Cambridge University.
- Boyle, J. (1994). Styles of ethnography. J. Morse (ed.) En *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Carbaugh, D. & Boromisza-Habashi, D. (2015). Ethnography of communication. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. 1–16.
- Constitución Política de Colombia (1991).
- Constitución Política de Colombia (1886).
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos* 7(21), 519-546.
- Hymes, D. (2003). Toward ethnographies of communication. En J. Maybin, *Language and literacy in social practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- El Tiempo (6 de diciembre de 2016). Colombia avanzó en pruebas Pisa, pero sigue lejos de los mejores. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/resultado-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-2016-43510>
- Ferrer, G. A., & Cadena, Y. R. (1998). *Etnoliteratura Wayúu. Estudios críticos: selección de textos*. Barranquilla: Universidad de Atlántico.

- Gumperz, J. & Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hall, S. (1989). *Critical dialogues in cultural studies*. Routledge. London.
- Hall, S. (2000). *Modernity: an introduction to modern societies*. Oxford: Blackwell
- Hymes, D. (1967). *Una nueva perspectiva para la antropología lingüística*. Cali: Lusina.
- Larrain, J. (2003). EL concepto de identidad. *Revista Famecos*, 1(21), 30-42.
- Libertad y Desarrollo (7 de diciembre, 2016). Algunas consideraciones tras los resultados PISA 2015. Recuperado de <http://lyd.org/centro-de-prensa/noticias/2016/12/algunas-consideraciones-tras-los-resultados-pisa-2015/>
- La Nación (10 de febrero de 2016). La Ocede advierte sobre los pésimos resultados de estudiantes argentinos en las pruebas PISA <http://www.lanacion.com.ar/1869867-pesimos-resultados-de-estudiantes-argentinos-en-las-pruebas-pisa>
- Le Page, R. B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University.
- Ministerio de Educación Nacional (26 de Agosto de 2010). Pruebas Saber. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>
- Moore, S. (1978) *Law as process: an anthropological approach*. Londres: Rutledge & Kegan Paul.
- OCDE (2016). *PISA 2015 results: excellence and equity in education* (Vol. I). Recuperado de <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>
- Paulston, C. B. (1994). *Linguistic minorities in multilingual settings*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez, F. (1997). Wayuunaiki: lengua, sociedad y contacto. En X. Pachón, & F. Correa (coord.). *Lenguas amerindias*. Bogota: Instituto Caro y Cuervo.
- Sapir, E. (1971): *El lenguaje [1921]*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Saville-Troike, M. (1989). *The ethnography of communication: an introduction*. Oxford, UK: Blackwell.

- Triana, H. (1997). Factores políticos y sociales que contribuyeron a la desaparición de las lenguas indígenas (Colonia y siglo XIX). En X. Pachón & F. Correa (coords.), *Lenguas amerindias*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Trillos, A. (1986). Las comunidades indígenas de la Sierra Nevada y el sentimiento de la fidelidad lingüística. *Glotta*, 1(2), 13-17.
- Thomason, S. G. (2001). *Language contact: an introduction*. Washington, D.C.: Georgetown University.
- Villa, M. V. (1986). Sobre el bilingüismo diglósico de los gitanos de Santa María. *Glotta*, 1(2), 18-23.
- Whorf, B. L. (1971). Lenguas y lógica [1941]. En J. B. Carroll (ed.): *Lenguaje, pensamiento y realidad* (pp: 263-275). Barcelona: Seix Barral.

La educación secundaria obligatoria en Salta: reflexiones a partir de una propuesta alternativa de mediación pedagógica en zonas rurales

Iris María de los Ángeles Olarte³³

Gloria Carolina Velarde³⁴

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el marco del Proyecto CIUNSa N° 2188/0 aprobado mediante Resolución CCI N° 053/14 de la Universidad Nacional de Salta "La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en zonas rurales de la provincia de Salta. Diagnóstico de situación y evaluación de resultados (2010-2016)". La extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria en Argentina, sancionada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, representa importantes desafíos en términos de políticas educativas tendientes a garantizar el acceso, permanencia y egreso

33 Doctoranda en Humanidades (Universidad Nacional de Tucumán). Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Salta). Becaria doctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades. Miembro del proyecto de investigación CIUNSa N° 2188/0 de la Universidad Nacional de Salta. Correo electrónico: gcarovelarde@gmail.com y fs.monitoreo@gmail.com

34 Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas (Universidad Nacional de Salta). Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Salta). Docente de las asignaturas Estadística en Educación y Economía y Educación de la carrera de Ciencias de la Educación y de Estadística I y II de la carrera Licenciatura en Antropología en la Universidad Nacional de Salta. Docente de carreras de Formación Docente Inicial en un Instituto de Enseñanza Superior de la provincia. Miembro del proyecto de investigación CIUNSa N° 2188/0 de la Universidad Nacional de Salta. Correo electrónico: irisangel_olarte@yahoo.com.ar

de sectores sociales que, históricamente, no fueron sus destinatarios. El cumplimiento de este mandato implica una serie de decisiones y procesos de orden político, normativo, administrativo, presupuestario, pedagógico y cultural. En el caso particular de la provincia de Salta, uno de los principales retos fue la ampliación de la cobertura de la oferta de educación secundaria en zonas rurales aglomeradas y dispersas, donde nunca antes había existido. Resulta interesante mencionar que, en este sentido, tanto la Educación Rural —destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales— como la Educación Intercultural Bilingüe —que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica— se incorporan formalmente a la agenda de política educativa a partir de su conformación como modalidades del sistema, también con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. En esta misma línea lo establece la Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7.546. Entre las iniciativas de la provincia para la expansión de la oferta en zonas rurales se encuentra la creación de colegios secundarios pluricurso con y sin itinerancia a partir del Decreto 1385/11, y el proyecto de Educación Secundaria Mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con el Decreto 969/13 que autoriza la creación del colegio N° 5212 con sedes en 11 parajes rurales, a las que asisten estudiantes de 8 etnias diferentes de la provincia. Entre otros objetivos que persigue el proyecto de investigación, se encuentra construir una perspectiva crítico-política en torno a las medidas adoptadas, su viabilidad en el contexto analizado y los resultados logrados al año 2016. En este marco, la presente comunicación reflexiona sobre el nuevo formato de escuela que ofrece la experiencia de Educación Secundaria Mediada por TIC, sus posibilidades y límites para garantizar condiciones de escolarización efectiva en un contexto de aprendizaje que atienda a trayectorias educativas diversas y preserve las pautas culturales de los estudiantes. Pensamos que esta propuesta constituye un modelo educativo alternativo al tradicional para un reducido grupo de estudiantes.

Palabras clave:

Educación secundaria, obligatoriedad, ruralidad, nuevo formato, mediación pedagógica por TIC.

Introducción

En los últimos años se ha incrementado la demanda de las sociedades por más años de educación obligatoria y por la atención a la diversidad cultural. Cuestiones que representan un conjunto de desafíos y reflexiones necesarias para redimensionar las discusiones en pos de la toma de decisiones en torno a las posibilidades, potencialidad, desafíos y límites presentes para la concreción de la extensión de la obligatoriedad del nivel medio, tanto en los ámbitos urbanos como en los rurales, garantizando que las condiciones de escolarización atiendan a trayectorias educativas diversas y posibles y preserven las pautas culturales de los estudiantes.

Recordemos que, en nuestro país, el concepto de obligatoriedad estuvo históricamente asociado a la escuela primaria, en la etapa de conformación del sistema educativo a partir de la sanción de la Ley de Educación Común N° 1.420 sancionada en el 1.884 y no con la escuela media. Desde su momento fundacional las escuelas secundarias tuvieron en su razón de ser los procesos de reproducción ampliada de las élites en un contexto de desarrollo de la sociedad industrial y urbana que acompañó el proceso de incorporación de la economía argentina en el sistema capitalista mundial³⁵.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, Argentina extendió su ciclo de educación obligatoria. A diferencia de los países de Latinoamérica, la política educativa argentina convirtió en obligatoria tanto la enseñanza secundaria básica como la enseñanza secundaria orientada, en busca de restablecer la unidad de la escuela media que había sido desestructurada por la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993 (Dussel, 2010).

35 Tenti, Emilio. (2003) Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires, IIPE-Unesco, Fundación OSDE, Altamira.

La provincia de Salta, caracterizada por una mixtura cultural, lingüística, económica, geográfica e histórica (Chaile, 2007), en respuesta a la política de extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria ha operado estrategias en distintas direcciones en busca de adaptar la escuela secundaria tanto a las nuevas demandas de los sujetos que acceden a ella como a los rasgos particulares de sus zonas rurales³⁶. Es decir, la ruralidad redobla los desafíos que hoy se le plantean a la educación: Se trata de diseñar e implementar dispositivos que garanticen el acceso, la permanencia y el egreso de los jóvenes, fortaleciendo a su vez, mecanismos que nos permitan dialogar con los saberes y conocimientos enmarcados en sus contextos locales.

Por ello, nuestro trabajo de investigación apunta a analizar la configuración e implementación de las estrategias definidas desde el estado provincial para la concreción de este mandato en la ruralidad, focalizando la diversidad cultural propia de estas zonas y el tratamiento que han recibido las mismas como respuesta a la legislación.

En esta oportunidad abordamos el caso de los secundarios mediados por TIC, estrategia que representa la posibilidad de establecer vínculos genuinos entre las políticas educativas y la dimensión simbólica. Es decir, es un modelo que permite el cumplimiento de la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria y la integración pedagógica de TIC contemplando una perspectiva cultural y comunicacional, atenta al fortalecimiento de los saberes y la construcción identitaria de los estudiantes.

Los secundarios mediados por TIC se caracterizan por su anclaje en lo local, la tensión permanente que esta situación establece en términos de procesos individuales y colectivos, de niños, jóvenes y adultos, de etnias, y los modos que esto impacta en las proyecciones reales de vida.

36 Proyecto CIUNSa. N° 2188/0 aprobado mediante Resolución CCI N° 053/14 “La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en zonas rurales de la Provincia de Salta. Diagnóstico de situación y evaluación de resultados (2010 – 2016)”.

Sobre la ruralidad y el territorio

Tradicionalmente la definición de la ruralidad se centró en delinear a lo rural en relación con lo urbano, generando una fuerte dicotomía entre ambos contextos. Según esta definición lo rural se caracterizaba por un escaso desarrollo tecnológico, por el trabajo ligado exclusivamente a lo agropecuario, por sectores de baja densidad de población relativamente aislados, por grupos sociales homogéneos en sus aspectos culturales, entre otros.

Desde esta perspectiva, se legitima una desvalorización de lo rural, quedando lo urbano vinculado al progreso y lo rural al atraso, la precariedad. Esta mirada de lo rural como opuesto a lo urbano no da cuenta de otros fenómenos que definen a los espacios rurales y dificulta la definición de límites claros entre ambos contextos.

En contraposición a esta visión, algunos autores reconocen que la ruralidad es una realidad heterogénea caracterizada por la existencia de múltiples posibilidades. Reboratti y Castro proponen una posible caracterización de los espacios rurales considerando al menos tres elementos:

- a) la relación con el medio natural ya sea a través del uso de los recursos y servicios naturales para la producción agropecuaria como por su aprovechamiento en otro tipo de actividades, como la recreación y la residencia;
- b) la poca densidad de población relativa, si bien enmarcada dentro de una gran variabilidad de situaciones, pero claramente diferenciada de la urbana si se utilizan escalas detalladas;
- c) la existencia de redes territoriales que articulen los ámbitos dispersos y los centros poblados de diferente tamaño, estando éstos, según sea la situación, fuertemente integrados al medio rural.³⁷

37 Astro, H., Reboratti, C. (2.008) "Revisión del concepto de ruralidad en Argentina y alternativas posibles para su redefinición". Ministerio de Economía y Producción; Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos; Dirección de Desarrollo Agropecuario; PROINDER. Serie de estudios e investigaciones N°15. Buenos Aires.

Por lo planteado, se hace necesario cambiar el foco de análisis de la ruralidad, abandonar la idea de lo rural solo como un sector económico de la producción agropecuaria e introducir la categoría de territorio, entendiéndolo como espacio construido por los grupos sociales a través de su historia y trayectorias y de sus interacciones y vínculos. El territorio no es un escenario estático, sino más bien, un campo de relaciones cambiantes, cuando ellas cambian, se transforma el territorio, sus posibilidades y sus límites (Plencovich, 2008).

En esta línea, consideramos que es necesario mirar lo rural desde lo rural y su territorio, con sus especificidades, similitudes y complejidades, con sus dinámicas económicas y culturales, algunas efímeras otras estables, aspectos en continua transformación. De esta manera renovamos la mirada sobre la ruralidad, que al partir de las dinámicas que se desarrollan en cada territorio, permite que se atienda a las particularidades históricas, sociales, culturales, educativas y ambientales.

Desarrollo

La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina, sancionada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, significó un importante avance en los procesos de masificación iniciado a mediados del siglo XX y, en particular en relación a la extensión de la obligatoriedad hasta el 9° año de la Educación General Básica -2° año del nivel secundario actual- establecida por la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993.

Al mismo tiempo, demandó enormes desafíos para generar condiciones de acceso, permanencia y egreso de amplios sectores sociales para los que históricamente, la educación media no fue pensada. Para cumplir con la universalización y obligatoriedad del nivel, la agenda de política educativa incluyó aspectos normativos, administrativos, presupuestarios, pedagógicos y culturales.

A diez años de la sanción de este mandato, la mayoría de los estudios realizados destacan que la incorporación de más adolescentes y jóvenes

a la educación secundaria se concretó en base a la expansión de un modelo institucional que no presenta demasiadas variantes al tradicional, caracterizado por su matriz selectiva, elitista y excluyente. Con un currículum marcadamente enciclopedista y humanista que cumplió con el ideal de una "formación general" preparatoria para el cursado de estudios universitarios, en la que ciertos saberes quedaron al margen de las propuestas pedagógicas (Southwell, 2011). Lo que no parece haber variado es el formato desde el cual se piensa la transmisión, apropiación y transformación de la cultura.

La tensión que genera la inclusión educativa de sectores tradicionalmente excluidos, sin la modificación del modelo organizacional y pedagógico del contexto escolar, permite rescatar algunas propuestas alternativas, como lo es el caso de la experiencia que nos proponemos analizar: educación secundaria mediada por TIC en parajes rurales de la provincia de Salta.

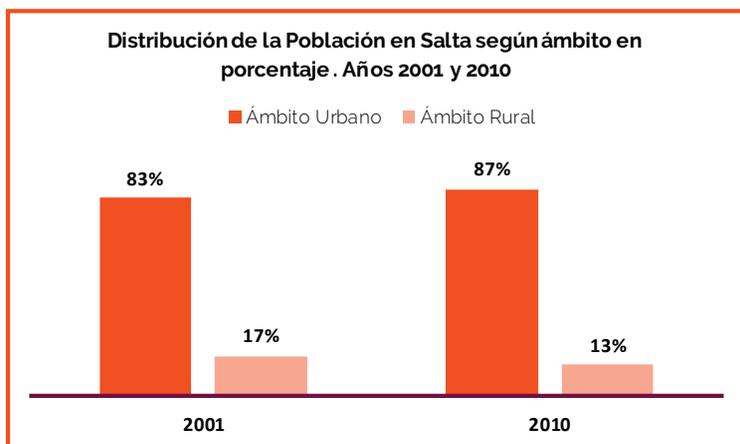
La provincia de Salta, al igual que nuestro país, es una provincia con población predominantemente urbana. Así, lo demuestran los datos de los Censos.

Población según ámbito. Salta. Años 2001 y 2010

	2001	2010
Ámbito Urbano	900.171	1.056.622
Ámbito Rural	178.880	157.819
Total	1.079.051	1.214.441

Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional, Hogares y Vivienda 2001 y 2010.

De acuerdo a los datos de los dos últimos censos, se advierte una disminución del 4% de la población en el ámbito rural entre periodos censales.



Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional, Hogares y Vivienda 2001 y 2010.

Algunas de las razones que podrían estar incidiendo en la disminución, son la expulsión de pequeños campesinos a localidades urbanas cercanas debido a la dinámica de la actividad agropecuaria predominante, la falta de servicios básicos en las zonas rurales muy alejadas de los centros urbanos o con dificultades de acceso. También las dificultades de acceso a servicios educativos, de salud y tecnologías de información y comunicación, moviliza la población de áreas rurales hacia las urbanas.

Asimismo, resulta significativo señalar que la provincia cuenta de acuerdo a datos oficiales del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con 1.487 establecimientos educativos de los cuales, el 53% pertenece al ámbito urbano y el 47 % al rural –mayoritariamente de nivel primario-, distribuyéndose 22% en el ámbito rural aglomerado y un 25% en el rural disperso. Es decir que el 47% de los establecimientos atiende al 13% de la población rural de la provincia.

No obstante, estos datos, la ruralidad en la provincia es el mayor índice de analfabetos y adultos con estudios primarios y secundarios incompletos registra. En el caso particular de la educación media, el censo 2001 evidenció que el porcentaje de población rural con estudios secundarios completos era del 6,7%, y en el año 2010 sólo fue del 15,6%.

En base a estas cifras, se puede afirmar que el principal reto que enfrentó la provincia ante la obligatoriedad de la educación secundaria fue la extensión de la cobertura a las zonas rurales donde no había oferta. Dos fueron las principales estrategias.

Primero, La creación de establecimientos educativos de nivel secundario con la modalidad de pluricurso dependiente de la Dirección General de Educación Secundaria. Por Decreto 1385/11 del día 30/03/2011 el Gobierno provincial y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología dio curso a primera estrategia para la efectivización de la obligatoriedad del Nivel Secundario en la ruralidad conforme lo establecido en la Ley Nacional de Educación N° 26.206, y la Ley de Educación de la Provincia N° 7.546. Esta consistió en la creación de establecimientos educativos de nivel secundario con la modalidad de pluricurso, asumiendo además una característica especial debido a la diversidad de ambientes del espacio geográfico y la distribución de la población en el territorio provincial especialmente en las zonas rurales marcadas por una muy baja densidad poblacional.

La denominación pluricurso para el nivel secundario tiene su origen en las aulas multigrado/plurigrado de larga data en el nivel primario. Este formato incluye una diversidad de situaciones que comparten la particularidad de que en un mismo espacio y al mismo tiempo trabajan alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad. Las aulas plurigrado caracterizan aquellas escuelas donde hay muy pocos alumnos de algunos años de escolaridad que forman la matrícula total de la escuela. Éstas habitualmente se encuentran en establecimientos que dan respuesta a la demanda educativa de las comunidades rurales pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa y en su mayoría caracterizada por bajos niveles socioeconómicos.

Segundo, el proyecto de Educación Secundaria mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), La iniciativa se aprueba mediante el Decreto N° 969/13 en el marco de un convenio de Cooperación entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Unicef, que consiste en la apertura de la Unidad Educativa N° 5212 de Educación Secundaria, la que cuenta con 10 sedes ubicadas en los departamentos y puestos:

Anta (Los Pozos, Santa Rita, Santa Teresa y la Argentina), Gral. San Martín (Media Luna, Trementinal, Madrejones y Campo Durán), La Poma (Esquina de Guardia) y San Carlos (Pucará). A continuación, nos detendremos en el análisis de experiencia.

La secundaria rural mediada por TIC consta de un formato con profesores ubicados espacialmente en una sede urbana, y de esta sede central se desprenden sedes satélites donde asisten los adolescentes en sus propias comunidades rurales alejadas. Cada sede central puede brindar educación mediada por TIC a 10 subsedes que territorialmente se ubican, como señalamos, en parajes rurales. El mapa que a continuación se presenta, muestra la ubicación de las sedes del colegio N° 5212.

Los estudiantes asisten a diario a la sede de la secundaria de su comunidad y están acompañados por un tutor que los orienta en las clases. A su vez, estas clases llegan a los estudiantes a través de múltiples mediaciones con TIC. El proyecto expone que: "el gran desafío consiste en construir con ellas un modelo pedagógico que atienda a los distintos niveles de conocimiento, puntos de partida y ritmos de los alumnos y que favorezca el desarrollo de cada sujeto, pero sin abandonar la meta de trabajar sobre lo colectivo y construir comunidad". Entre los principales objetivos del proyecto se pueden mencionar:

- Garantizar el derecho a la educación de aquellos/as adolescentes indígenas y criollos/as que residen en poblaciones rurales y que actualmente no tienen acceso a una oferta de educación secundaria tradicional.
- Promover el desarrollo de un formato alternativo e innovador mediado por TIC que posibilite una mayor inclusión en la oferta de educación secundaria y garantice el aprendizaje de conocimientos y competencias propios del nivel secundario.
- Disminuir las brechas digitales existentes entre estudiantes y comunidades educativas rurales y poblaciones que residen en zonas urbanas a través de la inclusión de propuestas de enseñanza y aprendizaje que integren las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Una de las mayores riquezas que podemos identificar en la implementación de la experiencia es la diversidad de lenguas y cosmovisiones culturales de los estudiantes que de las sedes, lo que movilizó al equipo de gestión, a los docentes y tutores a revisar sistemáticamente las estrategias pedagógicas diseñadas. De acuerdo al censo 2010, la provincia de Salta cuenta con una población aborigen que ascendía a 79.204 habitantes, de los cuales 34.124 estaban localizados en el ámbito rural. Son 9 los grupos étnicos de la provincia, Toba, Wichi, Chorote, Chulupi, Guaraní, Tapiete, Chané, Diaguíta Calchaquí y Kolla.

Desde la implementación de la propuesta en la provincia se registró la siguiente cantidad de alumnos:

Año	2013	2014	2015	2016
Cantidad de alumnos	123	156	175	156

Las aulas en las sedes cuentan con netbook para los estudiantes, proyector, PC para el tutor y acceso a internet satelital. Las clases se imparten a través de una plataforma educativa, en las sedes conectadas se encuentra un tutor de los alumnos albergados. Es él quien se encarga de gestionar el horario diario de clases con las actividades propuestas y las relaciones con la comunidad.

La interacción entre alumnos, coordinadores y profesores se realiza a partir de la mediación de las TIC: plataforma moodle, netbook, aplicaciones como Skype o Google talk, redes sociales y también se usa el WhatsApp como recurso de apoyo para la comunicación.

En cuanto a lo curricular, se avanzó en el diseño de una propuesta para el trabajo por proyectos. El espíritu de la misma es la organización interdisciplinaria de la enseñanza que permita superar la fragmentación del curriculum escolar. Una de las mayores fortalezas en este sentido, es que a la par que se fueron instalando las sedes en las comunidades rurales, se acompañó con formación, capacitación y apoyo continuo el desarrollo de la propuesta.

Uno de los principales focos de interés en estos años de implementación, fueron las trayectorias educativas de los estudiantes. Inicialmente la población que se incorporó al sistema lo hizo con sobriedad, dado que anteriormente no contaban con oferta educativa. Esta es una razón de peso para considerar las cronologías de aprendizaje desde una concepción distinta a la tradicional.

El Ministerio de Educación con el apoyo de UNICEF analizó sistemáticamente los casos de abandono, las razones y desarrollaron acciones tendientes a resolver las situaciones y prevenir otras. Algunas de las estrategias utilizadas fueron:

- adecuación de los horarios para garantizar la participación en las clases.
- generar reuniones entre los tutores y las familias para fortalecer el vínculo y atender a situaciones puntuales.
- desarrollar estrategias conjuntas con las familias para garantizar la continuidad de estudios en los tiempos, ritmos y necesidades de los alumnos.
- ofrecer propuestas curriculares alternativas para los estudiantes que se vean imposibilitados de asistir al aula.

Se creó además un sistema de seguimiento personalizado de los estudiantes y sus trayectorias. En los encuentros de asesoramiento y formación, se promovieron espacios de reflexión y debate en torno a: la construcción de criterios de evaluación centrados en los aprendizajes, el análisis y seguimiento de las evidencias de aprendizajes y el diseño de estrategias diversas para atender a las particularidades de los procesos de apropiación de los estudiantes.

Se realizó un fuerte trabajo con las comunidades donde se localizan las sedes. La participación de los miembros de las comunidades es variada. En algunas sedes se conformaron comisiones para acompañar a los estudiantes y al tutor en el desarrollo de las actividades. Se busca promover el uso comunitario del espacio de las sedes para una mayor apropiación de la iniciativa. También se propició un ciclo de cine escolar.

Se encuentra aún en proceso de trabajo un régimen de asistencia, promoción, acreditación específica para los estudiantes.

Reflexiones Finales

Decíamos al inicio de nuestra exposición que el caso de los colegios secundarios mediados por TIC, constituye una posibilidad de establecer vínculos genuinos entre las políticas educativas y la dimensión simbólica por las características de la propuesta. Aquí la inclusión no se reduce a la cobertura ya que contempla una perspectiva cultural y atiende al fortalecimiento de las comunidades en la que se desarrolla la experiencia.

Por su fuerte anclaje en lo local y la mediación de las TIC, el proyecto rompe con el tradicional y homogéneo ordenamiento de los tiempos en la escuela: etapas de la vida para cursar ciertos niveles del sistema, ritmos para la adquisición de aprendizajes, tiempos de la jornada escolar, duración de la hora cátedra, etc.

Se presenta como una alternativa a la lógica de la presencialidad del sistema escolar, las condiciones tecnológicas de la experiencia permiten superar con éxito esta exigencia. Por ejemplo, los estudiantes leen los guiones que prepararon en otro momento los docentes y reeditan las clases las veces que lo consideran necesario.

Los elementos del dispositivo propuesto para llevar la escolarización a estos parajes de la ruralidad producen una respuesta específica a la pregunta sobre cómo promover aprendizajes al grupo de estudiantes de cada aula en las sedes, esta respuesta original va configurando un nuevo modelo pedagógico que pone en tensión los focos de conocimiento desde los cuales se plantea tradicionalmente la enseñanza. Se trata tal vez de la emergencia de nuevos formatos.

En los últimos años, distintas investigaciones (Baquero, 2007; Terigi, 2008; Tiramonti, 2011) han arribado a la conclusión que la introducción de modificaciones en el formato escolar podría presentarse como un dispositivo potente para avanzar en el logro de la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina.

Como vimos las estrategias que se están promoviendo para este cometido, focalizan en el cambio del "formato escolar moderno". Es decir, se trata de implementar/desarrollar propuestas que buscan movilizar/transformar una organización escolar que permanece inalterada desde su creación.

¿Qué entendemos por formatos? Son aquellas coordinadas que estructuraron a la escuela media y que son difíciles de alterar, como ser: la graduación, la agrupación de los estudiantes por edades, la organización del currículum por áreas y disciplinas (Terigi, 2008).

Aun teniendo en cuenta las restricciones, parece existir un importante consenso en que los cambios deberán orientarse en este sentido para hacer posible la educación secundaria obligatoria tanto en zonas urbanas como rurales.

Bibliografía

Acosta, F. (2012) La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica comparada: Modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. Cuadernos de Historia de la Educación, 11(1). Disponible en línea: www.seer.ufu.br.

Baquero, R., Diker, G & Frigerio G. (comps.). (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

Castro, H. & Reboratti, C. (2008). *Revisión del concepto de ruralidad en Argentina y alternativas posibles para su redefinición*. (Serie de Estudios e Investigaciones n.º 15). Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción; Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos; Dirección de Desarrollo Agropecuario; PROINDER.

Montes, N. & Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria: nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1075-1092.

Narodowski, M. (1992). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

Plencovich, M. C., Costantini, A. & Bocchicchio, A. M. (2008). La educación agropecuaria en la Argentina: génesis y estructura". Buenos Aires: Ciccus.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en la Argentina: notas sobre la

historia de un formato. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70). Rosario, Argentina: Homo Sapiens; Flacso.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesario, porque son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63-71.

Terigi, F. (23 de febrero de 2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. (Conferencia), Cine Don Bosco. Santa Rosa, La Pampa.

Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-34) Rosario, Argentina: Homo Sapiens; Flacso.

Rupturas a la relacionalidad instituida: educación biocéntrica, de lo lineal a lo circular-fractal

Gloria Ángela Niebles-Gutiérrez³⁸

Resumen

La propuesta presenta un prisma respecto de un proceso de sistematización educativa de prácticas docentes universitarias en formación inicial docente, desde la epistemología y método de la educación biocéntrica. El texto-contexto surge como un ejercicio investigativo de autoexploración relacional, que se conecta con la intención de profundizar y transversalizar las reflexiones que han surgido en los resultados de dos proyectos financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico³⁹, y con los desafíos emanados de la aplicación del paradigma biocéntrico en la universidad como apuesta ética y sociopolítica. Entonces, la premisa de inicio es que la educación universitaria está al debe con la sociedad, que ha depositado en ella el sueño de contribuir a la formación de personas

38 Psicóloga. Magíster en Desarrollo Humano. Profesora adjunta Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. Docente responsable: Psicología y Desarrollo, Psicología y Aprendizaje, Curso Multidisciplinario para el desarrollo de un Enfoque Pedagógico Integral, Dinámica de la Conducta Humana. Salud y Desarrollo Humano. Líneas de investigación: educación biocéntrica, relacionalidades alternativas, corporeidad y género, pedagogía y afectividad. Facilitadora de Biodanza, educadora biocéntrica. aniebles@gmail.com

39 Investigaciones financiadas por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) a través del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), Proyecto N° 11080287, Año 2008 “Corporeidad y Aprendizaje en el Contexto de la Enseñanza General Básica. Comprensión y Descripción del Proceso desde la Acción Relacional de los Actores” y Proyecto 1120761, año 2012 “Conocimiento y Comunidad Escolar. Procesos de Interpretación de las Dinámicas Relacionales Escolares en la Educación Básica como Configuración Situada”.

con sentidos y miradas libertarias que hoy se traducen en ¿cómo sostenemos la vida en el planeta? Por tanto, se considera impostergable el tejido de vínculos integradores que pongan la inteligencia al servicio del amor, es decir, la promoción de enseñanzas con estilos afectivos integradores como vivencias de resistencia armónica.

Palabras clave:

Educación biocéntrica, educación universitaria, afectividad y poesía

Sello e inicio: situando el sentir

En el marco del II Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana "Territorios y éticas para la vida", quiero compartir que al preparar este documento no tuve certeza total de si este "proceso a presentar" era un relato o una ponencia, pues me parece que es ambas a la vez, y más; soñé con emplear el círculo de cultura y la biodanza como detonantes del diálogo-acción en torno a los saberes circulantes, y ahora me dispongo a ordenar este ofrecimiento narrativo a través de palabras escritas. Es menester declarar que esta forma de expresión es insuficiente para evidenciar lo que acontece en las corporeidades que participan en esta propuesta: gestos, miradas, hitos de confianza y vivencias colectivas.

Propongo la expresión *sello e inicio* porque cada enunciado impregna y destila la existencia de quien escribe, de quien inspira y de quien lee. Me gustó la clasificación en el eje de procesos educativos desestabilizantes, porque los sentidos emanados de allí me convocan, y, por tanto, los asumo como parte de mi identidad. No es posible ser formadora de formadores(as) si no se declara y enactúa de forma rupturista. En este caso, considero que la aproximación ética que propongo y desarrollo es la inteligencia afectiva como resistencia armónica en el plano relacional.

El objetivo es narrar una experiencia educación viva, fractal y circular en el contexto universitario en formación inicial de profesoras y profesores en la Universidad Austral de Chile, en la que el encuentro poético es

un camino para la incorporación de espacios de aprendizaje-enseñanza, desde relacionalidades matrísticas, como un elemento deconstructor de la disociación propia del sistema relacional hegemónico educativo, dando lugar a la posibilidad de conectarnos desde el principio biocéntrico.

Experiencia de educación viva, fractal y circular

La experiencia en el proceso de sistematización se imbrica en fundamentos epistemológicos de la educación biocéntrica, que se sustentan en la posibilidad del desarrollo ontológico del ser a través del sistema de biodanza creado por Rolando Toro, la mirada ecológica y compleja de Edgar Morin (2009), la posibilidad multiversada del diálogo reflexivo de Paulo Freire (1969) y la legitimización de la singularidad del otro propuesta por Humberto Maturana (2003), que son coincidentes, contienen y están contenidas en el paradigma biocéntrico.

Lo fractal y lo circular hacen referencia a la organicidad de las relacionales desde el paradigma biocéntrico en que estas formas geométricas dan cuenta de paralelismos relacionales que no vinculan solo lo cotidiano, sino también lo histórico y la perspectiva en futuro. El encuentro en situación académica universitaria también puede ser un momento trascendente en el que estalle la burbuja de la educación superior en Chile y se suspenda la relación de enseñanza como producto de mercado que invita a un contacto interhumano mecánico y se vaya agenciando como un río fluido de contactos genuinos y epifánicos.

El aprendizaje es conceptualizado como la relacionalidad misma, en la que se pueden seleccionar contenidos, no así la implicancia misma de la relación. En este sentido, los resultados de nuestros estudios revelan la configuración de interacciones que promueven la dependencia y no la autonomía en el espacio educativo formal; lo que establece clara correspondencia con principios relacionales patriarcales, que condicen una mirada del fenómeno relacional desde la complejidad, pues fomenta las certezas y las dicotomías, limita las posibilidades de creación y verticaliza las interacciones, es decir, las empobrece.

Desde esta perspectiva, como lo señala Toro (2012): "la poesía es una manera de ver el mundo, un modo de sentir la existencia reconociendo en la realidad cotidiana un sentido imprevisto relacionado con el ser y el tiempo"; es una forma de ser-estar-siendo que nos permite conceder presencia para nuevos flujos relacionales. En consecuencia, conecta con una postura ética, sociopolítica y, por tanto, relacional, donde para él o la profesora universitaria el aprendiz es una fuente inspiradora y de riqueza existencial plena. Lévinas, citado por Pinardi (2014) considera "la relación ética con el Otro solo puede acontecer mundanamente como fecundidad-procreación, es decir, como un hacer-se más allá del ser, un hacer-se y hacer del mundo un 'entre-nosotros'"; un mundo en el que, "en la medida en que el sujeto se siente afectado por el Otro, la forma de relación cambia, por cuanto la intención conlleva una experiencia, una forma de relación subjetiva en la que emerge con fuerza la responsabilidad en el dar cuenta de mi acercamiento a ese Otro" (Aguirre García y Jaramillo Echeverri, 2006, p. 10), entonces, lo que estamos declarando es una intención de implicancia entre el docente-discente.

Apostar por implicarnos aporta a una transición biopolítica. Sibilia (2010) explica las transiciones del cuerpo en la historia humana, destacando que "en las configuraciones más actuales de los cuerpos y las subjetividades, parece que los nervios alterados, los genes y circuitos cerebrales alterables, vencieron a los músculos cansados de la sociedad industrial" (p. 192), lo que sin duda provoca corporeidades ansiosas, útiles, sobre controladas y eficientes. Estamos absortos en los valores mercadotécnicos, que dejan entrever nuevos mecanismos de control del capitalismo postindustrial y, a su vez, una multiplicidad de posibilidades de retornar a lo orgánico como una manera de resistir y florecer. Se reafirma que la poesía surge en la acción que redescubre el encuentro con el otro (la otra), en las múltiples posibilidades de aportar desde sus saberes, que son sagrados y profanos, profundos y superfluos; la teoría deja de ser inaccesible y es cotidiana. La responsabilidad ética como docentes universitarias nos lleva a postular la importancia de que profesoras y profesores en formación inicial puedan experimentar vivencias integradoras, que les amplíen la posibilidad de

conectarse consigo mismas(os) y transitar de ver al otro como un extraño a reconocerlo como un semejante. Así, se hace posible el reconocimiento de otras formas de enseñar y construir conocimiento.

Praxis en el aula universitaria

Cada mañana cuando se inician las clases en la universidad, se siente-ve y se toca la huella de la educación prusiana, esa que prepara personas desde el tener y el hacer, desde la competencia y el miedo a ser, el miedo a ser visto, a hablar, a reír, a opinar, a sentir. (Mola et al., 2015, p. 175)

¡Como si eso fuese posible! Estos despliegues dan cuenta de la incidencia de las transformaciones estructurales sociopolíticas de la modernidad y de los desafíos de la universidad pública, que, según señala Sosa (2011), están relacionados con la premisa del conocimiento al servicio del mercado. Lo anterior genera que las relacionalidades se tornen funcionales, mecanicistas, impersonales y poco sensoriales. Se devela, entonces, la necesidad de indagar en el marco axiológico de la pedagogía y, sobre todo, en el proceso de la formación inicial docente.

La educación biocéntrica usa como método cuatro procesos paralelos, que se presentan de forma distintiva, como una manera estrictamente clarificadora, a saber: vivencia, diálogo, reflexión y acción social. Y como fundamento, el principio biocéntrico, el cual plantea que toda actividad humana está en función de la vida; sigue un modelo interactivo de red, de encuentro y de conectividad; sitúa el respeto a la vida, no solo del ser humano sino de todos los seres vivos, como centro y punto de partida de todas las disciplinas y comportamientos humanos" (Cavalcante, 2012, p. 1). Asimismo, la educación es considerada como un sistema abierto que promueve la integración de los seres vivos, especialmente al humano, en una mirada profunda de sí mismo(a), del semejante y del entorno, a fin de desarrollar una capacidad creativa, que lo lleve a interpelar las crisis humanitarias actuales, ampliando su percepción sobre ellas. Desde allí, surge el agenciamiento de nuevas prácticas que permitan la configuración de nuevos acoplamientos.

Lo anterior implica reafirmar que los contenidos son solo un elemento que invita. En el caso de los cursos de psicología, aprendizaje y desarrollo, los espacios físicos son transformados de manera circular u otra que nos provea de la posibilidad de mirarnos, bien sea a nosotras(os) mismas(os), con las personas que acompañan la clase (estudiantes y profesora) o algún otro elemento del contexto —en el caso de la Universidad Austral, un árbol, una flor, un letrero o la ventana—. Se agencian preguntas asociadas al cómo se sienten, logrando derribar la certeza de lo que se supone que va a suceder. Cuando el compromiso es leer una autoría o tema determinado la activación del diálogo se gesta desde la expresión de lo que le gustó o le disgustó, y de cómo aplicaría eso a su historia, como persona y en su rol de estudiante o futuro(a) docente.

La formación inicial docente generalmente está marcada por el diálogo y la reflexión, que son importantes, mas no suficientes; se necesita vivir la expresión emocional sin candados y eso implica traer los recuerdos, los hitos, los sueños y el reconocimiento de entrar en el espacio compartido desde la aceptación. Algunos de estos planteamientos no son solo verbales; por ejemplo, reconocer el cansancio, emplear las manos para sostener sus propios rostros, trae intimidad y sensación despierta de autocuidado.

Una práctica que ha gozado de reconocimiento positivo es la biblioteca humana, en la que cada persona diseña su libro y luego los demás acceden a él, a través de una lectura interactiva con preguntas y con la posibilidad de contar lo que más le llamo la atención de su texto. Asimismo, tomar la planificación del curso leerla por subgrupos y modificarla según las expectativas del grupo, y compartir la responsabilidad de lo planteado.

Con las vivencias, reflexiones y diálogos es posible dirigirnos como colectivos a diferentes instancias del mundo escolar cercano y ofrecer actividades anexas a las prácticas disciplinares, en donde se van ensayando las estrategias de contención afectiva y reconocimiento del emocionar de grupos de estudiantes o profesores(as), hasta el momento, con dos pretextos temáticos —educación no sexista y cuidado docente—. Así, quienes son parte de los cursos de psicología pueden poner en proponer y accionar elementos que catalizan y se convierten en semillas de

relaciones matrísticas, cooperativas y fluidez en función de problemáticas que desde la literatura científica son nichos conflictivos. Entonces, se produce la danza entre lo tradicional y la implicación docente; y, a su vez, el reconocimiento de la esperanza y la creatividad existencial como elementos posibles que devuelven la confianza en una resistencia armónica, en la que oponerse a los mandatos del sistema no necesariamente significa irse en pie de guerra.

Quienes practicamos biodanza en el mundo intuimos y vivimos el amor encarnado en el abrazo como la una potente fuente de desobediencia, que circula la horizontalidad encarnada desde la afectividad. Según Toro (2007):

Todo cuerpo que no es acariciado empieza a morir. El contacto permite la conexión con la energía de la vida que es de naturaleza cósmica y cuya repercusión en las personas que participan tiene efectos múltiples, desde reacciones químicas y eléctricas de los neurotransmisores y procesos de conducción neurológica, hasta la fecundación de la vida con la vida. (p. 85)

Se requiere, por tanto, una reeducación para aprender a abrazar, y entrar el cuidado pleno de la vida desde la proxémica en las salas de clases, y en el vivir mismo.

Basada en lo que he expuesto hasta aquí, subyace una pregunta: ¿Cómo desde esa cotidianidad y ese ejercicio de poder en el que estamos, se logra hacerle una fisura a lo instaurado?

Cuando logramos como académicas(os) bajar de los privilegios que están asociados al rol y nos humanizamos —en el sentido de revelarnos tan cual somos, más allá de las caretas corporales, como personas con dolores, con posturas, con alegrías y con la posibilidad de errar o solo contemplar—, logramos aquello que en la primera infancia es posible y esperable: el estudiante que curioso, se sorprende, se compromete; porque hay un sentido, una respuesta para un planeta que está en riesgo, no solo por las macroestructuras, sino también en las silenciosas muestras de indiferencia y soledades, que niegan nuestra impronta como seres eminentemente

sociales que gozamos de la sensación de manada, de colectividad, siempre y cuando esta contenga y acepte.

Ghisio (2009) afirma que la transformación relacional surge por el tipo de encuentro que tenemos con los demás; cuando participamos de un encuentro afectivo, emocionado y construido a partir del cuidado, es que podemos modificar las modalidades vinculares instituidas, renovando así la forma de nuestros espacios sociales y configurando estilos más saludables de vivir que, de alguna manera, abandonen las formas estereotipadas.

Entonces, la disposición corporal en un espacio-tiempo determinado nos permite evidenciar el estado espiritual de las personas. Esta provocación metafórica y axiológica, nos ubica en una postura del ser y la escuela encarnada, que clama por una reivindicación de lo espiritual como forma de relación vinculante con lo vivo, y que empieza a alertar sobre la perentoria necesidad de comprender que lo educativo no es solamente escolar, sino una postura integrativa de las relaciones humanas.

Conviene precisar hacia donde apuntamos al referirnos a *lo espiritual*. Hemos encontrado en la fenomenología algunas pistas que se enlazan con el sentido ético del cuidado de la vida, veamos una cita desde la perspectiva de Husserl, para profundizar en aquello:

El espíritu tiene un subsuelo anímico [...] los niveles ínfimos de los actos del espíritu: [...] nos sirve de ilustración el acto simple de irradiar la mirada espiritual a algo que afecta al sujeto, delimitándolo en el tiempo, apresándolo, considerándolo [...]. (Husserl, 1997, p. 386).

Reflexiones incipientes del proceso

Esta experiencia ha sido documentada a través de relatos libres, grupos focales y notas de la autora, cuya pretensión máxima ha sido la autoexploración y la memoria de procesos que han logrado emocionar y dar como resultado profundas conversaciones sobre la vida, la didáctica, la pedagogía y el miedo que provoca la violencia en las aulas, la distancia entre los proyectos de investigación y el día a día en las escuelas. Ha sido

documentar la intuición y la vivencia de que al relacionarnos como iguales, aunque con roles distintos, en un tiempo-espacio de la humanidad en que la angustia clama por ser transformada se logra moverse más despacio, con alegría y con acciones renovadas que dejan huellas, sellos, que se convierten en hitos que dotan de sentido el cuidado de la vida.

La necesidad recíproca de una educación y una sociedad a escala humana desde vivencias corpóreas integrativas que resignifiquen al ser humano profesor(a), hoy más que nunca, es impostergable, puesto que es un camino concreto para llegar a una retórica encarnada y vivenciada de lo que significa la relación inteligentemente afectiva entre profesor(a) y estudiante. Es decir, navegamos en una reforma de la cultura, que se manifiesta en el movimiento humano, pues si cambia la estructura de la afectividad y se integra la inteligencia con el amor, si nos ocupamos del *sentido humano* de la educación, estaremos participando de verdaderas transformaciones relacionales y, por tanto, biopolíticas y sociales.

Si bien los resultados de investigación en los proyectos FONDECYT dan cuenta de fenómenos situados desde la primera infancia y la edad escolar, son varias las deducciones que se extienden, en general, a lo humano. A continuación, mencionaré dos de ellas.

La primera es que la relacionalidad humana es una emergencia biológica-cultural que requiere ser comprendida desde lo fenomenológico a lo largo de todo el ciclo vital, y en diversos escenarios educativos y escolares, que incluyen el universitario. La segunda, y con ella concluyo esta presentación, es que:

La dimensión afectiva, en el escenario educativo es otro pilar a revisar, ya que desde la formación universitaria se le pide a los y las estudiantes de pedagogía que se olviden de esa parte de su humanidad, afirma una de las entrevistadas: "Siempre la universidad nos enseña: aunque ustedes estén pudriéndose por dentro, ustedes no tienen que proyectar eso a sus niños". Desde antes de asumir el rol educativo se llega con la premisa de restringir y dividir-se; esto no es posible, somos unicidad" (Niebles & Toro, 2011, p. 20)

Bibliografía

- Aguirre García, J. & Jaramillo Echeverri, L. (2006). El otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4, (2), 47-71.
- Cavalcante, R. (2012) La dimensión social de la educación biocéntrica. Recuperado en <http://www.alainet.org/es/active/56777#sthash.StHvX6V3.dpuf>.
- Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI: Montevideo.
- Ghisio, P (2009). Biodanza como generador de resiliencia frente al síndrome de Bournaut. *Revista Pensamiento Biocéntrico*, (11), 47-70.
- Husserl, E. (1997) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución* (trad. Antonio Ziri6n). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jara, O. (2003). Para sistematizar experiencias. *Innovando*, 2(20), 2-10.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Buenos Aires: Metales Pesados.
- Maturana, H. (2003). *Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: JC Saez.
- Mola, C., Perpiñal, E., Cavalcante, R., Alberti, A., Retamosa, G, Spode, E... Gonzalves, W. (2015). III Encuentro de Educación biocéntrica del Sur y VI encuentro de acción social. Córdoba, Argentina: Biodanza.
- Morin, E., Ciurana, E. & Motta, R. (2009). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Niebles, A. & Toro, S. (2011). Cuerpos vividos y dinámicas relaciones el escenario escolar: una mirada desde la fenomenología. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11(21), 155-176.
- Pinardi, S. (2014). Expresión y desnudez: un acercamiento a la noción de justicia de Emanuel Lévinas. *Eidos*, (21), 104-126.
- Sosa, Rosana E. (2011). Los saberes "necesarios": la producción y legitimación social: El rol de la universidad. *Trabajo y sociedad*, (17), 201-212.
- Toro, R. (2007). *Biodanza*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Niebles, A. & Toro, S. (2012). *La inteligencia afectiva: la unidad de la mente con el universo*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

Nuestra Escuela de Mujeres

Lucía Narváez de López

Dalia Moreno Peña⁴⁰

Resumen

En este relato describimos nuestra experiencia como mujeres participantes de la Escuela de Mujeres del proyecto Pedagogías para el Encuentro de Práctica en Responsabilidad Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Mediante esta narración damos cuenta de los temas que hemos desarrollado y nuestros aprendizajes.

Palabras clave:

Mujeres, educación, aprendizajes

La Escuela de Mujeres se inició el 14 de abril de 2016, los jueves en el horario de 2 p. m. a 5 p. m., en el aula 109 A de la Universidad Minuto de Dios. La dinámica se desarrolló bajo la dirección de la profesora Marcela Gómez y en ella participan:

- Estudiantes de las diferentes carreras que ofrece la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, quienes son los encargados de realizar las diferentes actividades en la Escuela de Mujeres, siempre bajo la coordinación de la profesora Marcela Gómez.
- Mujeres de diferentes edades, con predominio de la edad adulta.

Primer ciclo: Siendo Mujeres

Inició el 14 de abril de 2016 y terminó el 19 de mayo de 2016. Contó con la participación de Carolina Osma, Karen Serrano y Herlendy Páez,

40 Mujeres adultas, pensionadas, autónomas y libres. Participantes de la Escuela de Mujeres desde su fundación.

estudiante de Trabajo Social; Andrea Parra, estudiante de Periodismo; y Paula Gutiérrez, estudiante de Psicología. En su desarrollo participaron 45 mujeres.

Los temas tratados fueron: autoconocimiento, estereotipos, roles de género y división público y privado, narrando nuestra historia de mujeres, derechos de la mujer.

Antes de iniciar las actividades se establecieron unas reglas de juego, como son: constancia, respeto, levantar la mano para participar, refrigerio, hacer silencio para escuchar.

Enseñanzas aprendidas

- Conocernos a nosotras mismas con defectos y cualidades; tener comunicación asertiva; tomar nuestras propias decisiones; mantener mejores relaciones interpersonales; manejar asertivamente los problemas y conflictos; conocer y manejar emociones y sentimientos; controlar las tensiones y el estrés; tener pensamientos creativos. Todos estos conceptos, respecto a nosotras mismas como mujeres y a los demás.
- En relación con el autorreconocimiento: ¿Quiénes somos? Como mujeres aprendimos que somos ejemplo, decididas; que nos conocemos a nosotras mismas, tenemos sabiduría, somos responsables, espirituales, logramos lo que nos proponemos y somos felices con lo que hacemos.
- Las diferencias físicas, anatómicas y biológicas de los sexos, la discriminación que existe entre hombres y mujeres, la construcción social en relación a lo femenino y masculino, a través de la historia. Los derechos de las mujeres y las niñas. El papel de la mujer en la historia, la cédula de ciudadanía, el primer voto, mujeres en la política, cargos públicos.
- Las mujeres merecemos: amor, respeto, libertad, igualdad, educación, consideración, cariño.

Segundo ciclo

Inició el 6 de octubre de 2016 y terminó el 24 de noviembre de 2016. Participaron las estudiantes Tania Díaz, Nathalia Posse (Psicología, VI semestre), Angélica Aldana (Educación Física), y dos estudiantes hombres: David Bajonero (Psicología, VI semestre) y Sergio Ramírez (Ciencias Bíblicas). Se contó en esta ocasión con 35 mujeres participantes.

Como en el anterior ciclo, se plantearon las reglas de juego. Se agregó que para participar se debía tener el oso panda, y hacer una bitácora.

Los temas tratados fueron: bienvenida globo y mensaje individual, escribir en una cartulina una palabra que abarque lo que somos y sentimos y cómo nos gustaría llamarnos; transformando mi cuerpo y mi historia, actividad física; problemática estereotipos femeninos; investigación del feminismo, noción histórica; construyendo el mapa de tu propia historia, sentimientos y necesidades.

Enseñanzas aprendidas

- Felicidad, asombro, gratitud por el recibimiento que nos hicieron los estudiantes, alegría al saludar a nuestras compañeras.
- Nos debemos amar a nosotras mismas.
- Efectos y beneficios de la actividad física, que hay belleza exterior el cuerpo la belleza interior mente y corazón, la relación que existe entre la actividad física y la mujer.
- Los feminismos son movimientos sociales de mujeres, que exigen que hombres y mujeres tengamos los mismos derechos y oportunidades.
- Realizamos el mapa de nuestro propio cuerpo para reconocernos como personas con sentimientos, defectos, logros, comparándonos con un mapa que tenemos límites, regiones, curvas, huecos, manchas, lunares, verrugas, diferentes colores, que nuestro cuerpo cuenta nuestra propia historia.

- En relación con los sentimientos y emociones, debemos tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar opresiones, todo esto hace parte de la inteligencia emocional. También aprendimos sobre el sistema límbico, compuesto por estructuras cuya función está relacionada con las respuestas emocionales. Las emociones son estados afectivos del ser humano ante un estímulo como la furia, alegría, miedo, tristeza, desagrado y temor, el cerebro juega un papel importante en estas reacciones. En síntesis, no hay cosas ni buenas ni malas, debemos aprender a manejar nuestros sentimientos y emociones.
- Una parte importante fue el tema de las brujas, que son las mujeres de edad adulta que saben cosas o secretos para curar, con yerbas aromáticas, por ejemplo, lavarse el pelo con agua de romero para que crezca y le de brillo, también tomar agua de romero para dormir. Así, escribimos las siguientes frases relacionadas con este tema: "Soy una bruja amorosa, muy humilde y creo mucho en Dios", "Soy la nieta de la bruja que quemaron en la hoguera", "Soy una linda brujita porque hago el bien para la salud con aceite de marihuana", y muchas más frases.
- Nos informaron que existe La Casa de la Igualdad, donde ofrecen servicios jurídicos, psicológicos y de manualidades. También nos hablaron de la Línea Púrpura de la Mujer, cuyo número es: 018000112137.
- También, como conclusión escribimos algunas frases relacionadas con ¿Qué es ser Mujer?: "Es maravilloso, cada día le daré gracias a Dios por ser mujer", "Estrella", "Hacer las cosas que me gustan", "Tener libertad", "Servir a la sociedad", "Ser Útil". Y muchas más.
- En este espacio nos sentimos felices y hemos cambiado para bien. Es un espacio relajante; Añoramos el jueves, pues realizamos actividades que nos hacen vivir; pedimos que no se acabe.

Tercer ciclo

Iniciamos el 22 de febrero de 2017 y se terminó el 3 de junio de 2017.⁴¹ Cuenta con las siguientes participantes: Paola Vargas, Andrea Bolaño, Cindy Lorena Vargas, Leydi Cifuentes (estudiantes de Pedagogía Infantil); Lorena Suárez, Mónica Martínez, Laura Fula y Karen Fula (estudiantes de Psicología).

Nosotras, como mujeres participantes, de acuerdo con las estudiantes, elegimos los temas a tratar: empoderamiento, inteligencia emocional, sexualidad ya vistos, pendientes autoestima y duelo, mándalas y espiritualidad, actividad física y recreación.

Aprendizajes

Desaprender para aprender

Tolerancia

Respeto

Compromiso

Libertad

Aprender a tomar decisiones

Participación

Colaboración

Compromiso

Compañerismo

41 Para la fecha en que se presentó este relato el II Congreso de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana, este ciclo estaba en desarrollo.

El cuidado de sí, a través de la narrativa transmedia en clase de Matemáticas⁴²

Liliana Charria Castaño⁴³

Resumen

La experiencia llevada a cabo en clase de Matemáticas, con estudiantes de grado octavo del Colegio Néstor Forero Alcalá, IED, propició el encuentro de un nuevo sujeto mediante la construcción de una narrativa transmedia. Teniendo como base el texto *El hombre que calculaba*, se expandió el relato de diversas formas: desde parodias y representaciones teatrales, pasando por los cómics y caricaturas animadas, hasta la confección de juegos y videojuegos, entre otros. Se aclara que no se trató de una adaptación de los capítulos del libro utilizando diferentes medios, sino más bien del involucramiento de las vivencias de los estudiantes, teniendo en cuenta sus deseos y gustos. De esta manera, las situaciones matemáticas cambiaron, al igual que los protagonistas, pues en algunos casos se crearon nuevos personajes o, al contrario, se suprimieron otros; Asimismo, la mayoría de los relatos se recrearon en épocas diferentes a la planteada en el libro. En medio de esta experiencia lógica y creativa-emocional se documentaron las formas de interactividad que los

42 Los ejemplos mostrados hacen parte de la investigación *La experiencia transmedia, la interactividad y los aprendizajes en clase de matemáticas*, llevada a cabo por la autora en el año 2016.

43 Licenciada en Matemáticas, Universidad Santiago de Cali (1995). Especialista en Estadística Aplicada, Fundación Universitaria Los Libertadores (2014). Magíster en Comunicación Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2017). Docente de la Secretaría de Educación del Distrito, Colegio Néstor Forero Alcalá, IED. Correo electrónico: lilianacharria12@gmail.com

niños presentaron, al igual que la relación de ellas con los aprendizajes logrados.

Palabras clave:

Narrativa transmedia, cuidado de sí, interactividad y aprendizajes

Contexto

El estudio se cimentó en las teorías sobre narrativas transmedia de Scolari, Jenkins y J. A. Rodríguez. La interactividad, por su parte, tuvo como apoyo a Manovich, Silva y Aparici; mientras que en cuanto al aprendizaje se abordaron las visiones teóricas del conocimiento y el aprendizaje de George Siemens. También se tuvieron en cuenta los aportes de Foucault, con su hermenéutica del sujeto y la educación matemática desde lo sociocultural.

Se trabajó con un enfoque cualitativo, de corte exploratorio, complementándose el paradigma interpretativo con el componente identitario del sujeto conocido. Desde este punto de vista, estudiantes y docente se acercaron, al ocuparse de sí en un ambiente por momentos alejado del control institucional y tecnológico.

Los instrumentos utilizados para el registro de datos e información fueron el diario de campo, las entrevistas semiestructuradas, el taller pedagógico y los registros audiovisuales, tanto del docente como de los jóvenes.

Se encontró que los estudiantes pasaron de ser receptores a ser productores de aprendizajes, para lo cual el conocimiento se abordó desde dos características: la primera atañe a que describe o explica una parte de la realidad, y la segunda, a que puede usarse en diferentes tipos de acciones. Así, los aprendizajes movilizados en el trabajo se alejaron de la noción de proceso unidireccional en el cual se adquiere un conocimiento estático para dar cuenta de él en un examen. Por el contrario, lo que se presentó fue un abanico de opciones para movilizar otras formas de aprender.

También la interactividad, con su carácter dialectico, mostró diferentes facetas, a pesar del uso generalizado de las tecnologías digitales, dentro y fuera del salón de clase. Una vez más, se corrobora que, como lo dice Scolari (2013), la cuestión no es de medios, sino de hipermediaciones.

El panorama inicial

El recorrido pedagógico en el Colegio Néstor Forero Alcalá, IED⁴⁴, ha mostrado cómo los estudiantes, cuando se sienten reconocidos y participantes de su proceso académico, mejoran su desempeño escolar; contrario a lo que sucede cuando la guía por excelencia es el texto escolar o el saber magistral del educador. Esto se documentó en la investigación *La actividad extra clase de relajación y la evaluación del rendimiento académico en clase de Matemáticas*, que fue premiada en la séptima versión del Premio a la Investigación e Innovación Educativa, Secretaría de Educación del Distrito, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2014).

Los estudiantes, al integrarse activamente en su proceso, además de las actividades tradicionales escolares, usan las tecnologías digitales para complementar el trabajo escolar. Desde este punto de vista, graban-editan videos, utilizan programas como Excel, Geogebra o Derive para representar situaciones y, en algunas ocasiones, modelan contextos cotidianos. También utilizan la estadística descriptiva para analizar datos en tablas y diagramas; igualmente se apoyan en tutoriales, páginas de contenido matemático y blogs, entre otros.

El colegio pertenece a la localidad décima y en la jornada de la mañana, sección bachillerato, tiene un total de 450 estudiantes, distribuidos en 12 cursos de sexto a undécimo. El énfasis institucional es la comunicación y viene trabajando —con el apoyo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO— algunas prácticas desde la emisora escolar; también se desarrollan talleres en las asignaturas de Español y Habilidad Comunicativa.

44 IED: Institución Educativa Distrital.

En este recorrido, el área de Matemáticas se ha integrado facilitando el espacio para que el estudiante se apropie de los contenidos desde sus intereses y al final de algunos bimestres o semestres se presentan, por grupos, trabajos que dan cuenta de los temas vistos en clase, con su respectiva aplicación a la vida diaria. Para ello, no solo se utilizan recursos pedagógicos tradicionales, sino también otros digitales; como blogs y canales en YouTube, donde los estudiantes son usuarios y productores.

De esta forma, cada grupo presenta una exposición sobre un tema que capte su atención. Básicamente, se indaga en diversas fuentes para ampliar la temática vista en clase y hacer una presentación novedosa, diferente y complementaria a lo tratado en el colegio. El papel del docente, aunque un poco menos, continúa siendo el de evaluador y también, pero en menor medida, mantiene el protagonismo, porque solo hasta el final del bimestre los niños participan de forma autónoma, y no está muy claro si el trabajo lo hacen por gusto o por la nota.

Lo anterior se debe, en parte, a la poca autonomía que brinda el sistema educativo a maestros y estudiantes, por el temor a perder el control de la clase. Además, las evaluaciones externas hacen que los programas a desarrollar sean una prioridad, tanto para directivos como para algunos padres de familia. Ante esta realidad, la educación actualmente se debate en una encrucijada entre lo importante y lo urgente, ganando en muchas ocasiones la partida esta última característica, que, de paso, ahonda la competencia a muerte, olvidando el tejido social.

Referentes teóricos

El aprendizaje escolar

Los docentes, en este camino por ver contenidos, tradicionalmente echan mano de diferentes teorías del aprendizaje, como el conductismo y el constructivismo, cuyo principio central es el hecho que el aprendizaje ocurre dentro de la persona (Siemens, 2010), y se constituye en algo alcanzable a través de la experiencia y el razonamiento. Así, por el lado del conductismo

se habla de la “caja negra” en referencia a la forma enigmática como se aprende; para ello, se tiene en cuenta el comportamiento observable individual mediado por el estímulo y la respuesta. Mientras que el constructivismo considera el aprendizaje como social y sentido por cada aprendiz, el cual involucra conocimientos previos remezclados con el contexto actual, suponiendo el compromiso y la participación de cada estudiante (Renó, 2010).

Según ambas teorías se requiere la presencia física del sujeto en la experimentación y el razonamiento como garante del proceso de aprendizaje; sea de forma behaviorista o constructivista. No toman en cuenta que hoy en día, dada la gran cantidad de información que circula en forma de saberes-mosaico (Martín-Barbero, 1991), es imposible experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos para actuar. Al respecto, Karen Stephenson, citada por Siemens (2010), hace una reflexión sobre la transformación del conocimiento:

La experiencia ha sido considerada la mejor maestra del conocimiento. Dado que no podemos experimentar todo, las experiencias de otras personas, y por consiguiente otras personas, se convierten en sustitutos del conocimiento. “Yo almaceno mi conocimiento en mis amigos” es un axioma para recolectar conocimiento a través de la recolección de personas. (p. 82).

Ante la imposibilidad de un aprendizaje basado únicamente en la experiencia, surgen nuevas posibilidades. Una nueva forma de comprensión, fundamentada en que el significado ya existe, pero se plantea un nuevo reto que exige reconocer los patrones, estableciendo las conexiones, como una actividad clave de aprendizaje. Además, dada la familiaridad de los estudiantes con las tecnologías digitales, estas conexiones favorecerían su desarrollo integral, contrario a su tradición receptora, que los ha mantenido en un estado de obediencia, atentos a los argumentos dados y no tanto a los relatos que puedan construir, con lo cual se ha causado la pérdida de articulación intertextual dispersa en distintos medios.

Desde luego, no se trata de afirmar que los aprendizajes generados al utilizar tecnologías digitales sean la panacea para un mundo más justo y equitativo, ni tampoco, como lo atestiguan otros, la degradación del

conocimiento. En su lugar, se propuso en este trabajo concentrarse en las narrativas de los estudiantes y prestar atención al tránsito que hacen de receptores-usuarios al de *prosumidores*, es decir, consumidores que se convierten en productores (Toeffler, 1997).

Relación entre transmedia y aprendizaje por conexiones

Para evidenciar este cambio, se implementó un planteamiento teórico-práctico muy difundido a nivel comercial, llamado *transmedia*; el cual, desde el cine, la ficción y la televisión ha sido todo un éxito económico, dada la cantidad de público que participa en su creación, difusión y consumo. En educación, se ha formalizado con la reconstrucción cognitiva de narrativas a través de múltiples plataformas, incluyendo las digitales. Desde esta perspectiva, es algo nuevo a nivel escolar, pero hay quienes afirman que los maestros desde hace mucho tiempo trabajan bordeando la lógica transmedial.

Veamos algunas de sus características, según Gosciola, citado por Renó (2010 pp. 205-206):

- Es un formato de estructura narrativa
- Es una gran historia compartida en fragmentos
- Sus fragmentos son distribuidos entre múltiples plataformas de medios
- Permite que la historia sea expandida
- Circula por las redes sociales.

Teniendo en cuenta estas características, se puede intuir una analogía entre transmedia y aprendizaje estableciendo conexiones, ya que tienen cosas en común: ambas posturas apuntan a ver la información libre por diferentes medios y plataformas de manera intertextual, además, se puede tener acceso a ella sin mayores dificultades. Además, tanto las narrativas como el aprendizaje conectivo proponen herramientas de edición, participación e interactividad, a través de medios analógicos y digitales. Así mismo, al llevar a cabo el proceso cognitivo de reconstrucción en la narrativa y el aprendizaje no basta con involucrarse individualmente, sino que se

requiere contar con la participación colectiva. De tal forma que el aprendizaje considerado individual, ya sea de forma inductiva o deductiva "pasa a tener un recorrido, espiral, laberíntico, rizomático y/o acrobático, al estilo del surfista. Su capacidad no solo está en descifrar los contenidos, sino en producir sentido intertextual y abductivo" (Amador, 2013 p. 18).

En este orden de ideas, el problema de investigación tuvo como particularidad la exploración de los posibles aprendizajes logrados por los estudiantes al construir una narrativa transmedia en la clase de Matemáticas, apoyados por la interactividad llevada a cabo.

Los estudiantes trabajaron con el texto *El hombre que calculaba* (Malba, 2008) y su expansión en forma de representaciones teatrales, cómics, parodias, juegos, caricaturas animadas y exposiciones para aclarar conceptos matemáticos, entre otros.

La interactividad y el cuidado de sí

Por el lado de la interactividad, una aproximación válida es la expuesta por Marco Silva (2005): "Se trata de la disposición a un *plus* comunicacional que emerge en el complejo proceso de transformación de las relaciones sociales que involucra tecnología, mercado y sociedad" (p. 67). Este autor afirma que asume la tecnología como la forma amigable de funcionamiento con el ordenador. Desde el punto de vista del mercado, atiende a la necesidad de una mayor interacción con el cliente y, por último, a nivel social se habla de "sociedad en red" y "sociedad interactiva", la cual tiene que ver con redes de afinidades.

Según Silva (2005), las imbricaciones de las tres esferas presentadas anteriormente verifican el surgimiento de la cultura de la interactividad y la consolidación de la era digital; lo que conlleva una nueva lógica comunicacional sustentada en lo hipertextual, lo aleatorio, lo múltiple, la inmaterialidad, lo virtual, lo multisensorial, lo multidireccional y la hipermedialidad. Características ausentes en muchas ocasiones en el sistema educativo, más preocupado por alcanzar a ver contenidos de forma lineal, sin ningún tipo de conexión.

Al respecto, Martín-Barbero (2009) hace alusión al carácter hipertextual de los nuevos medios. Estas son sus palabras:

Por el escenario de la educación (por favor no confundirlo con el "sistema educativo", siempre reformado y siempre igual) pasan hoy algunas de las posibilidades de transformación social y cultural más decisivas y más de fondo para nuestros países. Pues en ese escenario hoy se hace posible la convergencia de las oralidades culturales de las mayorías con las nuevas visualidades y las escrituras cibernéticas. (p. 23).

Lo anterior se convierte en una invitación a los maestros para que hagan parte de esa posibilidad de transformación social. Sin embargo, Quiçeno (2003) afirma que ello solo será posible cuando la educación deje de crear únicamente al sujeto moral, es decir un sujeto, sujeto a la institucionalidad (p. 214). Esta condición, dicho sea de paso, ha permitido perpetuar la exclusión de otros saberes y otras miradas, convirtiendo así a la educación en un asunto de sometimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, se requiere también la formación del ser ético, ocupado del cuidado de sí, en un ambiente de libertad. Foucault lo advierte en su *Hermenéutica del sujeto* (1987): "¿qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad?" (p. 111). En el mismo texto, al preguntársele: ¿es la ética aquello que se lleva a cabo en la búsqueda o en el cuidado de uno mismo?, él recuerda la forma como en el mundo grecorromano la libertad individual fue pensada como ética. Era necesario, conducirse bien, ocuparse de sí y cuidar de sí "para formarse, para superarse a sí mismo, para conducirse bien, para controlar los apetitos que podrían dominarnos" (p. 112).

Lastimosamente, como lo señala Foucault, hoy en día el cuidado de uno mismo se ha convertido en algo "un tanto sospechoso". Él lo explica de esta forma:

Ocuparse de uno mismo ha sido, a partir de un determinado momento, denunciado casi espontáneamente como una forma de amor a sí mismo, como una forma de egoísmo o de interés individual en contradicción con el interés que es necesario prestar a los otros o con el necesario sacrificio de uno mismo. (1987, p. 112).

En esta línea, Foucault recuerda que para los griegos ser libre era no ser esclavo de sí mismo, ni de los propios apetitos, lo que conllevó a una especie de señorío que llamaban *arché* ('poder, mando'). Pero este "ocuparse de sí mismo" cambió con la modernidad y el ideal cartesiano de "conócete a ti mismo", para el cual no era necesaria la transformación ética del sujeto y se le dio tal importancia al conocimiento, que se lo hizo aparecer como autosuficiente.

Consecuentemente, el gobierno propio y el de los demás se vio opacado por la acción racional. Desde este punto de vista, Foucault advierte sobre la acción política que conlleva el cuidado de sí:

El que cuida de sí hasta el punto de saber exactamente cuáles son sus deberes como señor de la casa, como esposo o como padre será también capaz de mantener con su mujer y sus hijos la relación debida. (p. 120).

Pero también muestra la contraparte:

El peligro de dominar a los otros y de ejercer sobre ellos un poder tiránico no viene precisamente más que del hecho de que uno no cuida de sí y por tanto se ha convertido en esclavo de sus deseos. (p. 119).

Pensamiento lógico-formal y pensamiento narrativo

Continuando con la importancia de la libertad para llevar a cabo el cuidado de sí, el investigador Jerome Bruner (2004) plantea que existen dos formas de dar sentido al mundo que nos rodea: una manera lógico-formal, basada en argumentos históricamente contruidos, y otra narrativa, fundada en los relatos.

Tal planteamiento apoyó el trabajo en la confección de la narrativa, como una estrategia válida en clase, pues ambas modalidades de funcionamiento cognitivo brindaron modos característicos de ordenar la experiencia y de construir la realidad; además fueron complementarias e irreductibles entre sí, aunque una se pudo verificar (la paradigmática) y la otra no (la narrativa). Veamos en qué consistieron:

lógico científica

- La *modalidad paradigmática* o *lógico científica* trató de cumplir el ideal de un sistema matemático formal de descripción y explicación. Se ocupó de causas generales y de su determinación, empleando procedimientos para asegurar referencias verificables. Su lenguaje estuvo regulado por principios de coherencia, sin asomo de contradicción. Esta modalidad trató de trascender lo particular, buscando niveles de abstracción cada vez más altos.
- La *modalidad narrativa* produjo buenos relatos y trató de convencer por su "semejanza con la vida"; es decir, buscó verosimilitud, se ajustó a reglas que son posibles de transgredir, buscando conexiones particulares entre sucesos. Dicha narración elaboró un modelo de mundo posible, el cual existe en la mente de quien lo construye, tal como lo afirma Omar Rincón (2006), al referirse a la evidente capacidad de seducción de la narrativa: "una táctica dilatoria, un asunto de paciencia, una estrategia para mantenerse vivo" (p. 88). El autor, con su estilo característico, manifiesta desconfianza ante los discursos "que nos comprenden y explican a partir de razones, porque poco han logrado decirnos sobre cómo somos" (p. 88), en su lugar plantea que "para ser y comprendernos, contamos".

Resultados

Siguiendo con la lógica de contarnos para ocuparnos de nosotros mismos, se presentan a continuación los resultados de las interactividades y su relación con los aprendizajes al construir una narrativa transmedia.

Acerca de la interactividad

- *Interactividad sujeto-interfaz*: El aula de clase se convirtió en una gran interfaz, esto es, el conjunto de materiales y ambientes que permitieron la interacción entre la información digitalizada y el mundo cotidiano de los estudiantes. De esta forma, los niños hicieron su paso de consumidores a prosumidores, lo cual solo fue posible en un ambiente

de aprendizaje que promovió la desaparición de la pantalla exterior y del libro como única realidad, y se adentró en otra más cercana a ellos; por tanto, se permitió que la virtualidad fuese una realidad presente, no tanto en potencia.

- *Interactividad uno-muchos*: Esta forma de interacción se presentó emulando el modelo pedagógico transmisivo, donde un estudiante de determinado grupo fue el encargado de dirigir casi todo el trabajo, pues era el que más entendía. Así, se recuerda el modelo industrial, es decir, el de la fábrica que precisaba de operarios que hicieran lo que era requerido en un proceso de producción fragmentado y en serie. Los contenidos fueron presentados de forma separada y se organizaron de fáciles a difíciles, según lo dicho por los niños. Esta práctica aún continúa muy arraigada en la escuela, pero no solo por los docentes, sino también por los mismos estudiantes que han crecido inmersos en este patrón.⁴⁵*Interactividad uno-uno*: En este tipo de interactividad, a pesar de que la relación es aparentemente horizontal, lo que prevalece es la retroalimentación, es decir, la respuesta ya programada para responder a un objetivo puntual planteado externamente. Esto se evidenció en el grupo que construyó la página web, pues por la preocupación de ver a sus compañeros factorizando, trazaron un camino bien delimitado, el cual permitiría la sustitución de hábitos tradicionales por otros favorables. Aquí se recuerda que el hábito, definido como: “la relación entre el estímulo y la respuesta que la persona da a este estímulo, respuesta por la cual recibe recompensa” (Kaplún, 2002, p. 31), no es una conducta reflexiva, lo cual fácilmente puede llevar a una educación manipuladora.⁴⁶
- *Interactividad todos-todos*: Varios grupos vivenciaron este tipo de interactividad cuando las categorías emisor-receptor se desdibujaron, dando paso a la participación-intervención; así, la lectura del libro pasó

45 Véase la exposición *Áreas y volúmenes*: <https://www.youtube.com/watch?v=GDI94Z-CEWXI>

46 Véase la pestaña “Trinomios de la forma”, en <http://stopping.webnode.com.co/>

de ser un cuento acabado a ser una narrativa inicial de exploración, de modo que los estudiantes se convirtieron en paseantes de una posibilidad alta de trayectorias, en las cuales involucraron sus vivencias, intereses y talentos. Se notó también la bidireccionalidad-hibridación, porque se combinó la parte lógico-matemática con el gesto expresivo, la emocionalidad, la ambigüedad y la duda; lo cual no se reprimió, sino que, por el contrario, sirvió como motor de búsqueda; por lo tanto, hizo su aparición la permutabilidad-potencialidad, que tuvo que ver con la combinación de mucha información, para montar una nueva narrativa con cambios notorios.⁴⁷

Acerca del aprendizaje

- *Aprendizaje de acumulación*: Esta categoría tuvo que ver con un tipo de aprendizaje que es continuo y compromete un abanico de posibilidades que los niños fueron recolectando, pero también descartando, según sus motivaciones. En esta forma de aprender se presentó la oportunidad de que los niños, desde sus intereses, pudieran construir determinadas redes, según su proyecto —no solo transmediático, sino de vida—, privilegiando la relevancia de comportamientos y conocimientos. Igualmente, excluyeron conductas que no les favorecían porque los alejaban del cumplimiento de lo que tienen planeado a largo plazo. Ilustra esta forma de aprender el grupo del cómic *El hombre que calculaba*, el cual se distinguió por una forma de interactividad todos-todos, donde los niños tienen también bosquejado un proyecto de vida.⁴⁸
- *Interiorización del conocimiento*: Esta forma de aprendizaje tiene que ver con los enfoques constructivistas y el aprendizaje significativo; ello se evidenció en los grupos donde ir construyendo a partir de lo que se tenía era muy importante. Estos niños se encontraban preocupados

47 Véase el siguiente enlace: www.youtube.com/watch?v=fzf5hPmHxCo&feature=youtu.be

48 El cómic puede verse en <https://Pixton.com/es/:fmrypqbk>

por hacer bien las cosas y entender la parte matemática, reacomodando sus estructuras mentales; claro que, en el momento de la exposición a los compañeros, no hubo claridad. Desde este punto de vista, algunos teóricos como Luis Radford (2015), sostienen que la educación no consiste en la construcción de estructuras cognitivas individuales más potentes, y que el aprendizaje no se fundamenta en construir o reconstruir conocimiento, sino más bien en dar un sentido a los objetos conceptuales que el estudiante encuentra en su cultura para que, en este proceso, emerja el ser como condición fundamental y complementaria.⁴⁹

- *Aprendizaje de exploración cultural*: Atendiendo a la forma de interactividad todos-todos se presentaron dos tipos de aprendizaje que, aunque comparten características presentan diferencias en relación con la escolarización. Mientras que, para el *aprendizaje de acumulación*, la integración escolar es básica, pues responde a sueños e intereses futuros y, por tanto, fomenta la recolección y el descarte de informaciones y actitudes; dando así paso a la integración de la vida de los niños con el trabajo del aula. Para el *aprendizaje de exploración cultural*, el estudiante asume el control de aquello que necesita, de tal forma que aprender se convierte en un acto muy ligado a sus intereses personales. En esta parte es donde estos dos tipos de aprendizajes encuentran su mayor diferencia, pues la escuela con su legado libresco en pocas ocasiones fomenta este último tipo de aprendizaje y, por el contrario, lo censura. El grupo que expandió el relato en forma de videojuego presentó esta forma de aprender, con lo cual se da un campanazo de alerta en el aula, pues las clases no han de convertirse en un fortín para perpetuar determinadas formas de aprender, excluyendo con ello a estudiantes brillantes que hacen otros tipos de conexiones, mientras se ocupan del “cuidado de sí”.⁵⁰

49 Véase *Probabilidad*, en <https://www.youtube.com/watch?v=c2fi9pqf1j4>

50 Véase *¿Quién quiere ser un hombre que calculaba?*, en <http://sergio-solano-m.wixsite.com/misitio>

Retos

La experiencia ha permitido que los estudiantes indaguen por sus fortalezas, pues se pretende que a partir de sus aptitudes puedan contribuir en la formación de una obra de carácter colectivo. Se aclara: no se trata de repartir responsabilidades, sino de poder entablar un diálogo en el que cada estudiante se reconociera y pudiera aportar libremente.

El área de Matemáticas se ha ubicado entre las que presentan menor cantidad de pérdidas en el colegio; de esta forma, se está cambiando la concepción que la hace aparecer como difícil y abstracta. Además, las pruebas externas dan cuenta de resultados similares o superiores con las demás áreas, razón por la cual no se puede equiparar facilidad de la materia con desempeño desfavorable.

Se espera que la resistencia o agresión por parte de algunos niños y docentes ante el "ocuparse de sí mismo" se pueda superar, pues el resultado de esta forma de trabajar en Matemáticas permite aprendizajes por caminos de libertad. La apuesta contribuye al debate epistemológico de la pedagogía en nuestra realidad latinoamericana.

Bibliografía

- Amador, J. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y Ciudad*, (25), 11-24.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Malba, T. (2008). *El hombre que calculaba*. Barcelona: RBA Libros.
- Martin-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- Martin-Barbero, J. (2009). Una agenda de país en comunicación. En Martin-Barbero

(coord.), *Entre saberes desechables y saberes indispensables* (pp. 11-36). Bogotá: C3 FES.

Quiceno, H (2003). Michel Foucault, ¿pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 201-216.

Renó, L. (2010). Transmedia, conectivismo y educación: estudios de caso. En: Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio* (pp. 199-211). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.

Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto; Grupo Planeta.

Siemens, G. (2010). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio* (p.p. 77-89). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Silva, M. (2005). *Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Madrid: Gedisa

Toeffler, A. (1997). *El shock del futuro*. Bogotá: Plaza y Janés

Propuestas alternativas para la resignificación de las prácticas educativas tradicionales

Andrea Rodríguez Vega⁵¹

Luana Elky Brito⁵²

Resumen

Por medio de este documento presentamos los avances de dos investigaciones relacionadas con procesos educacionales que pueden transformar las prácticas tradicionales de la escuela. Una de las investigaciones fue desarrollada en el municipio de Cáceres, Mato Grosso, (Brasil), bajo el título *Prácticas educativas de Educación Física en el macro-campo de deporte y manejo del tiempo libre del programa "Mais Educação" en una escuela de campo en el municipio de Cáceres-MT*; la otra investigación se desarrolló en el departamento de Cundinamarca (Colombia), con el título *Miradas narrativas: la infancia en una escuela rural del municipio de Chía, Cundinamarca*. Las dos investigaciones traen propuestas para la reconfiguración de las prácticas educativas tradicionales, las cuales se han venido ajustando con la implementación de las políticas neoliberales. Por

51 Trabajadora Social de la Universidad Nacional de Colombia (2009); licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (2014); maestra en Educación de la Universidade do Estado de Mato Grosso (2017), especialista en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina, FLACSO, Brasil (2017). Correo electrónico: arodriguezveg@gmail.com

52 Educadora Física de la Universidad Federal de Mato Grosso (1997); especialista en Docencia y Gestión en la Educación Superior de la Facultad de Tecnología Equipe Darwin (2012); maestra en Educación de la Universidad del Estado de Mato Grosso. Actualmente es participante del Grupo de Investigación: Programa "Mais Educação no sistema municipal de ensino de Cáceres-MT": Gestión e prácticas educativas, MCTI/CNPq/MEC/CAPES N° 43/20.

tanto, se presenta la propuesta de educación integral, la educación con y por el campo, y la autogestión en la escuela, que se enmarcan en el anhelo de crear alternativas que puedan ser reaccionarias frente a las relaciones de poder del sistema de dominio actual. De ese modo, se plantea una reflexión constante que lleve a la articulación de las realidades locales, las comunidades y la escuela en una triada indisociable: ética-política-educación, que sea parte del currículo, un eje transversal que promueva el pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes. Para el desarrollo de esta ponencia las investigaciones fueron abordadas desde el enfoque cualitativo que conjuga la investigación narrativa y el estudio de caso, frente a la ejecución de entrevistas, historias de vida y conversaciones con los participantes de cada investigación. Esto permitió conocer los desafíos actuales de la educación y los desafíos para la sociedad latinoamericana frente a la educación del campo o rural.

Palabras clave:

Educación integral, transformación social, autogestión, acción educativa, pensamiento crítico reflexivo.

Introducción

En la actualidad, la escuela y la sociedad son espacios donde se “normalizan” y “naturalizan” las desigualdades, es decir, se convierten en parte de lo cotidiano para estudiantes, profesores y familias. Sin embargo, el padecimiento de niños(as) y jóvenes silenciados(as) en lo cotidiano marca las subjetividades de las personas, desde la organización del espacio escolar; las instrucciones para el desarrollo de las tareas, los oficios distribuidos entre los estudiantes y en ocasiones el bajo desempeño escolar por el agotamiento físico a causa del trabajo que tienen los niños y niñas al cuidado y las labores domésticas. Situaciones que llevan a reflexionar sobre la verdadera realidad que se presenta en la escuela, institución que no es solo un lugar para adquirir conocimiento, sino aquel en el que se encuentran las realidades, necesidades, sentimientos, sensaciones y pensamientos de niños(as) y jóvenes.

En este escenario también adquiere importancia la propuesta de educación integral de Paulo Freire (1994), al considerar a una persona como un ser de relaciones y no solo de encuentros; es decir, que no está solo habitando el mundo, sino que se encuentra en constante convivencia con el mismo, de modo que se encuentra abierto a la realidad y, por lo tanto, se encuentra inacabado y en constante construcción. En esa perspectiva, Freire (1994) considera que la persona tiene la capacidad de integrarse a la realidad como un proceso que va más allá de cualquier proceso de acomodación, donde el sujeto tiene la capacidad de transformar la realidad por medio de su capacidad crítica y reflexiva, siendo sujeto activo de las relaciones que establece con el mundo. Tal propuesta está en contraposición al sometimiento de las prescripciones del sistema donde el sujeto asume un rol pasivo y defensivo sin ninguna capacidad de reflexión. En ese sentido, la posición de sometimiento le quita toda capacidad de creación a la persona, por lo que se mantiene frustrada, oprimida y pasiva (Freire, 1994).

La propuesta de educación integral desestabiliza los procesos educativos tradicionales, en la medida en que genera un nuevo desafío que es transformar la experiencia cognitiva de adquisición de conocimientos para pensar la educación como una posibilidad para el desarrollo humano mediante la intervención en la compleja realidad de niños(as) y jóvenes. Por eso se busca que las acciones tengan como propósito principal encontrar el sentido al proceso educativo en la multidimensionalidad humana (MOLL, 2012: p.120), esto otorga una nueva posibilidad para la educación en la medida que los saberes clásicos dentro de la escuela crean un diálogo entre los saberes locales contribuyendo al desarrollo integral; esto implica resignificar el tiempo y el espacio, en la escuela y en la comunidad donde se reconocen las potencialidades humanas en la comunión con los otros (Moll, 2012, p. 126); es decir, el sujeto se construye en la convivencia con los otros, de manera libre, respetando y aceptando las diferencias.

La educación integral: propuesta desestabilizadora de los procesos educacionales tradicionales

Producto de las reformas pensadas para la educación brasileña, surge la propuesta de educación integral alrededor de diferentes perspectivas, una de ellas es la de Anísio Teixeira (2007), quien propone desarrollar en los estudiantes actitudes críticas para resolver problemas cotidianos, de manera que el proceso de aprendizaje evoca aprender en el día a día para crear un cúmulo de experiencias a partir del cual el sujeto pueda crear sus propias herramientas para desenvolverse de acuerdo a lo aprendido. Esto crea nuevos desafíos para la escuela tradicional, ya que esta debe ofrecer las condiciones sociales para que, desde la primera infancia, niños y niñas puedan vivir situaciones de aprendizaje. De ese modo, la escuela se entendería como un lugar donde se vive y no donde se aprende para vivir.

En Brasil Darcy Ribeiro, cuando se posesiona en la Secretaría de Educación de Río de Janeiro —bajo el Gobierno de Leonel Brizola que se sustenta en el proyecto Escuela-Parque de Salvador formulado por Teixeira—, reconoció la importancia de los Centros Integrados de Educación Pública (CIEP) durante la década de 1980 y manifestó que en dichos centros se ofrecerían actividades que posibilitaran a niños(as) y jóvenes la generación de nuevas oportunidades para el estudio y la superación de sus propias dificultades. Así mismo, indicó que se desarrollarían actividades de carácter físico, con orientaciones educativas que reconocen la cultura local. De esta manera, se articulan la educación, la cultura y la salud, desde una perspectiva que se consolida como propuesta pedagógica para la comunidad local, que se buscaba la dinamización cultural del contexto en el cual era desarrollada (Coelho & Cavaliere, 2002, p. 155).

Esta propuesta se convirtió en revolucionaria, en la medida en que Ribeiro consideraba que la educación de los pobres no debería ser igual a la de todos, por cuanto mantenía la desigualdad; de ese modo, promovía la desmitificación de la idea de que "quien vive en la pobreza puede estudiar en una escuela acorde a sus condiciones" pues consideraba que "a igualdad de oportunidades não significa das as mesmas coisas e as mesmas

chances àqueles que não têm nenhuma similitude: há que se dar mais a quem tem menos" (Coelho & Cavaliere, 2002, p. 177).

Desde esa perspectiva, se reflexiona acerca de la situación de la educación en América Latina, que corresponde a la manera como se encuentra organizada cada sociedad, reproduciendo las desigualdades que han sido normalizadas y que ponen en evidencia las crisis del sistema educativo. En ese sentido, el debate por la igualdad en la educación depende de la orientación que tenga la política educativa y la perspectiva de cada gobierno, como lo señala Mellizo (2003), citado por Bolívar (2005, p. 49), al referirse a las cuatro formas de entender la igualdad. La primera de ellas, como sistema de libertad natural, donde se reconocen las condiciones económicas particulares para la obtención de un mejor nivel educativo negando cualquier acción redistributiva de parte del Estado; este tipo de igualdad se hace evidente en las sociedades neoliberales, en las cuales las brechas de desigualdad en el acceso y permanencia en la escuela se manifiestan entre los ricos y pobres, pues quienes tienen óptimos ingresos económicos acceden a la escuela privada y los pobres acceden a la educación pública, que en ocasiones resulta "insuficiente" y "precaria". De ahí la propuesta de educación integral de Ribeiro, basada en Teixeira (2007): ofrecer calidad educativa para las clases sociales más vulnerables. La segunda manera de concebir la igualdad se refiere a la meritocracia, en la cual las condiciones sociales de origen no son determinantes en el proceso educativo de los sujetos, pues se reconocen las potencialidades individuales. Una tercera forma es la que se refiere al concepto de igualdad de oportunidades universal, que corresponde al tratamiento igualitario de los sujetos, sin tener en cuenta las potencialidades y las condiciones económicas. El cuarto y último concepto trabajado es el de la igualdad de oportunidades compensatoria, que reconoce la discriminación positiva como una manera de compensación a las desigualdades sociales e incluso económicas.

En tal orden de ideas, la igualdad debe pasar de ser un concepto abstracto para convertirse en una realidad en la cual sea posible comprender las lógicas de las políticas locales y de la organización del sistema escolar en términos de acceso, currículo y resultados, puesto que una concepción

de igualdad de las señaladas anteriormente supone la aceptación de otras formas de desigualdad (Bolívar, 2005, p. 45).

El programa Mais Educação y las nuevas posibilidades para la educación rural en Colombia

En este apartado se presenta el programa Mais Educação de Brasil como una propuesta que promueve una resignificación de los procesos educativos tradicionales y genera nuevos escenarios para la escuela y su articulación con la comunidad. Así mismo, presentamos nuevos desafíos para la educación rural en Colombia desde la visión de los miembros de una comunidad educativa del departamento de Cundinamarca (Colombia), quienes en sus relatos manifiestan una lectura de la educación para la transformación social y del campo, acorde con las realidades locales.

El programa Mais Educação se crea de acuerdo con el documento *Passo a Passo do Mais Educação* (Secretaría de Educación Básica, SEB, 2010), referente a la construcción de una acción intersectorial entre políticas públicas educativas y sociales para la reducción de las desigualdades educativas y la valorización de la diversidad cultural brasileña, que da lugar al programa para contribuir con la formación integral de niños(as) y jóvenes, mediante la articulación de la planeación escolar y las acciones desarrolladas por los gobiernos locales. Así, se entabla el diálogo entre las acciones emprendidas por los ministerios de Educación, Cultura, Deporte, Medio Ambiente, Desarrollo Social y Lucha contra el Hambre, Ciencia y Tecnología; y la Secretaría Nacional de la Juventud y Asesoría Especial para la Providencia de la Presidencia de la República (SEB, 2010, p. 7). Esta propuesta otorga sentido al tiempo en que niños(as) y jóvenes están en la escuela, mediante la generación de espacios donde puedan tener mayor contacto con actividades educativas, la ampliación de la jornada escolar y la organización curricular en la perspectiva de la educación integral.

Esta propuesta, como muchas de las desarrolladas en América Latina, responde a políticas focalizadas que tienen como criterio de aplicación la atención prioritaria a escuelas de bajo IDEB (índice de desarrollo

de educación básica) en territorios con altos indicadores de vulnerabilidad social (SEB, 2010, p. 13). La propuesta diseñada ofrece sesiones de taller, de acuerdo con las demandas del territorio en el cual se encuentra localizada la escuela, como se evidencia en la tabla 1.

Tabla 1. Talleres ofrecidos de acuerdo a la ubicación de las escuelas

Temas tratados en las sesiones de taller del programa Mais Educação	
Escuelas urbanas	<ol style="list-style-type: none">1. Acompañamiento pedagógico2. Medio ambiente3. Deporte y manejo del tiempo libre4. Derechos humanos y educación5. Cultura y artes6. Cultura digital7. Promoción y salud8. Comunicación y educación9. Investigación en ciencias naturales10. Educación económica
Escuelas rurales	<ol style="list-style-type: none">1. Acompañamiento pedagógico2. Agroecología3. Deporte y manejo del tiempo libre4. Derechos humanos y educación5. Iniciación científica6. Cultura, artes y educación del patrimonio7. Memoria e historia de las culturas y comunidades tradicionales

Fuente: Elaborada por las autoras, según la información suministrada en el Manual de Educación Integral.

Entre los temas de taller que tiene el programa Mais Educação, se encuentran dos ejes transversales para la escuela urbana y rural: 1) acompañamiento pedagógico; 2) Deporte y Manejo del Tiempo Libre, Cultura y Artes. La institución educativa estudiada en Brasil es una escuela creada en un asentamiento del Movimiento de Campesinos sin Tierra (MST), por tanto, es de carácter rural y, además, cuenta con un eje transversal: la formación de estudiantes con conciencia política.

En relación con el programa Mais Educação, todos los estudiantes de la escuela se encuentran matriculados en las actividades del programa,

hecho que pone de manifiesto el interés por participar en las diferentes sesiones de los talleres, ya que encuentran relación directa con el contexto local en el cual habitan. Como lo relata la profesora Laura (2016):

A educação integral ela é o que nós estamos vivendo, porque, essa educação integral o aluno vem desde cedo e volta a tarde, porque aqui na escola, esses alunos que participam do programa mais educação ele está tendo uma educação integral, ele chega, ele vem pro projeto, ele estuda, ele tem o momento de lazer ele tem o momento de descanso, ele tem as refeições então essa educação integrada aqui ela é utilizada no projeto mais educação porque os alunos vem cedo estuda e isso é importante pra escola porque esses alunos eles vem por vontade deles, muitos pais estão dormindo, esses alunos acordam cedo vão esperar o ônibus, pra que, pra eles virem pra escola, porque eles sentem prazer de estar na educação integral de estar dentro da escola, estar participando em si da escola, do projeto...

Estas actividades que se desarrollan en jornada complementaria no solo afianzan los conocimientos adquiridos en el aula, sino que transforman los tiempos y los espacios escolares, en la búsqueda de nuevas experiencias significativas para el aprendizaje que recogen los intereses de los estudiantes y de la misma comunidad, en la medida en que los tutores de los talleres no son los profesores disciplinares, sino monitores voluntarios de la comunidad que se articulan a las actividades de extensión de la escuela.

La educación integral, como proyecto complementario a las actividades escolares que promueve la formación integral de todas las dimensiones del ser humano, permite articular los saberes tradicionales de la escuela con actividades que son provechosas para las comunidades y los contextos locales. Como lo señala la Profesora Flávia (2016):

Educação integral seria o tempo que estiver aqui, ele aprendendo, está sendo integrado naquele conhecimento por exemplo de matemática, português, de ciências, eu acho que o programa vem colocar a educação integral assim, bem como, elevar mesmo o índice de aprendizagem dos alunos, eu acho que é isso que o aluno fique ali e que aquele tempo integral que ele vá, esteja li seja o mais proveitoso possível, eu entendo que o programa de educação

integral seja assim, aproveitar o máximo o espaço escolar, a qual ele está inserido, que é a educação integral do momento que ele entra até a sua hora de ir embora pra casa...

Esta lectura de la escuela la configura como un espacio social que ofrece la convivencia de los saberes académicos y populares en el enriquecimiento de la práctica de los profesores y los estudiantes. Se trata, entonces, de una perspectiva en que la comunidad y lo comunitario adquieren una mística para la acción transformadora y la construcción de un nuevo escenario escolar que contribuye a la acción política, social, cultural y educativa; es decir, en un espacio donde tiene lugar el encuentro de las subjetividades y los valores colectivos para la construcción del tejido social. En las palabras de Torres (2013):

... implica que quienes pretendan impulsar proyectos o acciones de promoción, participación o educación comunitarias, incorporen de manera consciente dispositivos que generen y alimenten vínculos, subjetividades y valores comunitarios, tales como: la producción de narrativas y símbolos identitarios, los encuentros conmemorativos e celebrativos, el fomento de redes y prácticas vinculantes, la reflexión conjunta sobre lo que significa ser y estar en común y sobre los factores y actores que atentan contra los vínculos y valores colectivos, así como la formación en torno a las tradiciones, valores e ideales comunitarios. (p. 220).

En esa perspectiva, se resignifica la vida en comunidad, pues se fortalece el sentido de pertenencia, lo que configura la cosmovisión de las comunidades como gestores de la acción en su propio espacio social, de manera participativa y con el reconocimiento de las diferencias de los sujetos sociales. Por tanto, lo que se propone es una construcción de la escuela de manera conjunta con la comunidad, dando así lugar a diferentes comprensiones del mundo en la relación del conocimiento con la práctica y la vida cotidiana de niños(as), jóvenes, hombres y mujeres; pues de esta manera se fortalece la formación de la capacidad crítica y reflexiva de estudiantes y profesores frente a la realidad local, nacional y global, con el fin de que de ellos surjan propuestas frente a las inconformidades e inconsistencias de lo social, político, económico y cultural.

Así, se busca generar comunidades y escuelas autogestionadoras en la relación indisociable entre ética, política y pedagogía que lleva a reflexionar en el siguiente cuestionamiento: ¿Cuál debe ser la intervención para que la educación promueva la transformación social? Crear un escenario de construcción de un nuevo paradigma que cuestione el modelo económico dominante y la educación bancaria, hace posible superar las relaciones de dominio-presión, discriminación-explotación, inequidad-exclusión y, por tanto, contribuye a la construcción de una sociedad justa.

La relación entre autogestión y educación promueve la autonomía que crea una inteligencia colectiva de la comunidad para pensar de manera conjunta en relaciones democráticas para la toma de decisiones. Esto significa ofrecer saberes diferenciados que contribuyen a la comprensión del individuo como un sujeto social, parte de un entorno comunitario, lo que lleva a un trabajo conjunto entre comunidad y escuela, de modo que se promueve el desarrollo humano, pues se participa de manera crítica frente a las decisiones del colectivo, en un proceso de educación y concientización (Singer, 2002, p. 21). Las escuelas, por tanto, deben promover un proyecto educativo que cambie las condiciones implantadas por el sistema; en palabras de Mészáros (2009), la escuela debe elaborar estrategias para cambiar las condiciones objetivas de la reproducción para un ejercicio autorreflexivo consciente para crear un nuevo orden social.

La experiencia investigativa en Colombia recogió las narrativas de la comunidad educativa (familias, estudiantes y docentes) de una escuela ubicada en el sector rural del municipio de Chía, Cundinamarca; en la cual la mayoría de las familias habitaban en la vereda Yerbabuena (localidad de la investigación) y manifestaban la necesidad de articular las actividades realizadas en la escuela con la comunidad, en cuanto al trabajo del campo, por ser el espacio rural el escenario apropiado para potenciar el aprendizaje significativo, ya que el campo es producto y productor de cultura (Reck, 2007, p. 23). Desde esta perspectiva, la capacidad productora de cultura lo constituye como un espacio de creación de lo nuevo y lo creativo, concepción que dista de aquella en la que el campo es considerado un escenario de producción económica, de subdesarrollo y de ausencia de

"cultura". Esta forma de concebir de la educación de campo desestabiliza las prácticas de educación de la escuela rural que reproducen los modelos de enseñanza de las instituciones escolares urbanas. Las narrativas de los participantes de la investigación manifiestan que la escuela, por encontrarse ubicada en el campo, les ofrece múltiples posibilidades para el aprendizaje, en la medida en que se adquieren valores relacionados con la importancia de lo rural, así como responsabilidades para el cuidado de dicho escenario. Esto les ha permitido reconocer las especificidades de su contexto. En palabras de Santiago (2016):

Mis papás son de Zipaquirá y yo llegué pequeño a la vereda. Cuando comencé a estudiar aquí, comprendí por qué hacía más frío que donde mis abuelitos [se refiere al municipio de Zipaquirá] y es porque aquí estamos ubicados en un paisaje que se llama bosque andino, lo que hace que estemos muy lejos sobre el nivel del mar; por eso aquí existen árboles que son desconocidos para algunos niños que no conocen aquí [...] me gusta porque puedo reconocer los diferentes cultivos por mí mismo, sin tener que leerlo en los libros.

Considerando que el espacio rural ofrece nuevas experiencias a los estudiantes, les da la posibilidad de construir y deconstruir la realidad por medio de la práctica, la imaginación y la creatividad. Esto ocurre en la medida en que los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje y los libros pasan a ser una herramienta secundaria en su proceso de aprendizaje.

Esta concepción puede ser revolucionaria para las prácticas que se han llevado a cabo en Colombia, puesto que propone una educación con y por el campo, y no una educación para el campo; una perspectiva en la que se parte de la geografía, de la localización de la escuela, que les ofrece a los niños (as) y jóvenes un medio vivo y natural para el intercambio de relaciones y experiencias (Manacorda, 1991).

Conclusiones

Partiendo de la propuesta de educación integral y de procesos educativos con y por el campo, es fundamental tener como premisa que

los saberes y la práctica pedagógica no deben ser determinados de manera arbitraria, puesto que deben dar cuenta de la acción colectiva de los estudiantes, las familias y los profesores, haciendo un análisis permanente de la importancia que tiene dicho conocimiento a nivel social con reconocimiento e importancia para la comunidad.

Esto implica generar cambios en los espacios y tiempos escolares, por ejemplo sería importante contemplar el periodo de recolecta de los agricultores, como parte del tiempo en contra jornada que propone la educación integral partiendo de una construcción colectiva, estos cambios llevan a pensar a la escuela de una manera distinta con la participación de todos y todas, generando espacios abiertos donde los estudiantes tengan la posibilidad de jugar, conocer y hacer parte de las actividades de: ganadería, agricultura, siembra, floricultura, entre otras.

Por consiguiente, nuestra propuesta va orientada a que el tiempo en la escuela no sea desarticulado del cotidiano, de modo que se profundice en los intereses de los estudiantes para fortalecer la capacidad creativa, teniendo a la curiosidad como elemento principal de la actividad investigativa que potencialice el pensamiento crítico-reflexivo siendo los estudiantes agentes dinamizadores de los procesos educacionales que contribuyan a la transformación social.

De ese modo, las propuestas presentadas están relacionadas con la potencialización de las múltiples dimensiones del ser humano donde el derecho de aprender es inherente al derecho de vivir, la salud, la libertad, el respeto, la dignidad y la convivencia familiar.

Bibliografía

Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3, (2), 42-69

Decreto 7083, de 2010 (27 de janeiro). Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Presidência da República. DOU de 27.1.2010 - Edição extra.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Cáceres, Mato Grosso. Recuperado de <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?lang=&cod-mun=510250&search=mato-grosso|caceres|infograficos:-historico>.
- Coelho, L. M. & Cavaliere, A. M. (2002). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Freire, P. (1994). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Manacorda, M. A. (1991). Escola e Sociedade: O Conteúdo do Ensino. En M. A. Manacorda, *Marx e Pedagogia Moderna* (pp. 87-110). São Paulo: Autores Associados.
- Moll, J. (2012). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso.
- Plano Municipal de Educação. Município de Cáceres, 2015-2025. Recuperado de <http://www.seduc.mt.gov.br/Documents/PME/Caceres%20-%20PME.pdf>
- Portal IDEB. (2016). *O que é o IDEB*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>
- Reck, J. (2007). *Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso. Contextos: (re)significando a aprendizagem e a vida*. Cuiabá, Mato Grosso: Secretaria de Educação e Cultura.
- Secretaria de Educação Básica, SEB (2010). *Caderno Territórios Educativos para Educação Integral. Série Mais Educação*. Brasília: Ministério de Educação. Recuperado de <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>
- Silva, N. M. M. da. (2014). *Educação e Voluntariado no Programa Mais Educação* (Monografia de Licenciatura em Pedagogia), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres.
- Singer, P. (2002). *Introdução à economia solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Teixeira, A. (2007). *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Torres Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad: problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: CINDE.

Dos implicaciones de pensar la educación desde la periferia: Resistir y emanciparse creando alternativas

Edilberto Cely Rodríguez⁵³

Resumen

Pensar la educación desde la periferia como lugar desde el cual sea posible develar los rostros de *los otros* y *otras* que han quedado al margen de la historia hegemónica como fruto de su privación del poder, de su marginación de la economía y de la cultura, implica —junto a Enrique Dussel— cuestionar las prácticas y políticas que con pretensión de totalidad no han permitido el reconocimiento de lo diverso, de lo diferente, de lo marginal, por ser considerado inculto, irracional, peligroso. A esto le dedicaremos la primera parte de esta ponencia, caracterizando las implicaciones y retos que implica el situarnos en el lugar de la periferia, en contraposición con el centro hegemónico. En segundo lugar, pensar la educación desde la periferia implica asumir valerosamente una actitud permanente de resistencia y emancipación, en la que la periferia sea el lugar de cuestionamiento y formulación de otras prácticas, otras políticas, desde las cuales pensar la calidad educativa, de modo que esté ligada a la materialización de la equidad como posibilidad para todas y todos, y especialmente para los que más lo necesitan; partiendo de descubrir el sentido de la resistencia y

53 Licenciado en Filosofía e Historia de la Universidad Santo Tomás; magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Docente de la Secretaría de Educación, docente Universidad Agustiniana. Correo electrónico: edcero888@yahoo.com.ar

la emancipación educativa; a lo cual dedicaremos un segundo momento. Finalmente, pensar la educación desde la periferia no tendría sentido si este ejercicio no estuviera ligado al ejercicio educativo desde el cual sea posible la interculturalidad como superación de la monocultura, desde el cual sea posible el diálogo epistémico como superación del epistemicidio prevaleciente; desde el cual las pedagogías críticas nos guíen hacia la instauración de la justicia; desde el cual el vértigo sea superado, al ritmo del caracol, por pedagogías de la lentitud y serenidad; y, finalmente, la exclusión y negación de los otros pueda ser superada desde la inclusión y el reconocimiento de la discapacidad como virtud.

Palabras clave:

Educación, periferia, resistencia, emancipación, inclusión

Educación desde la periferia, desde el otro lado, desde la frontera

Tomando como referencia el curso seguido por la filosofía y las grandes religiones en sus comienzos —estas surgieron en la periferia, desde la condición y ejercicio propio de los hombres y mujeres situados fuera de los muros de la ciudad, al margen de los centros de poder y de privilegio, despojados de toda seguridad y comodidad, situados a la intemperie y la incertidumbre, pero arropados de la verdad y la libertad de quien no tiene nada que perder y por lo tanto tampoco busca proteger o garantizar condiciones, estatus o privilegios—, la educación, como ejercicio generado por los hombres y mujeres y para la humanidad, está llamada a pensarse desde el lugar específico de la periferia anárjica y liberada, y es anárjica y liberada en el sentido Dusseliano porque va más allá del principio, porque su ordenamiento es el otro y, por lo tanto, está más allá del sistema, más allá de la frontera del orden establecido (Dussel, 2014, p. 108). Es decir, pensar la educación desde la periferia implica emanciparse y resistirse frente al papel que le han delegado históricamente a la educación como escenario encargado, junto a la familia y a la Iglesia, de garantizar el orden, la tradición y la formación de la población, en correspondencia con determinados objetivos, intereses y valores.

Para desarrollar la idea anterior, debemos subrayar que *situarnos en la periferia* implica que la educación ha de ser pensada emancipadora y críticamente resistente a lo que se ha hecho de ella históricamente desde los centros de poder y sus políticas, que desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX estuvieron encaminadas a “construir identidad nacional para garantizar la cohesión social y la estabilidad política” (Tedesco, 2012, p. 25) a través de la universalización de la educación primaria y el impulso de la educación secundaria y universitaria, las cuales fueron “concebidas para formar a la élite política dirigente, capaz de gobernar a la sociedad” (p. 25) y sustentadas en supuestos factores hereditarios, de carácter biológico o genético; los cuales, desde esta perspectiva, serían inmodificables a través de la intervención humana —por ejemplo, mediante la educación—, desconociendo así las deficientes condiciones de vida de los más empobrecidos.

Posteriormente, toma fuerza la necesidad de articular la educación, el recurso humano y el crecimiento económico, con base en la “teoría del capital humano, que sostuvo la hipótesis según la cual existe una relación causal entre el nivel educativo de las personas y sus ingresos” (Tedesco, 2012, p. 49). En tal sentido, se produce la implementación de la cobertura escolar, pero también “la aparición de mecanismos de diferenciación en el interior del sistema educativo” (p. 60), a partir del origen social de los estudiantes, del carácter de las escuelas, de rasgos culturales y de la localización geográfica. Si bien se logró masificar la escuela, especialmente en los primeros grados, a su vez se comprobó la inequidad educativa desde la cual se evidenció que: “los alumnos provenientes de los sectores más pobres abandonaban prematuramente la escuela, mientras que los sectores medios y altos permanecían en ella hasta los grados finales” (p. 61). A ello se suma que los estudiantes de los sectores más bajos son los que reprueban en mayor número y, por lo tanto, repiten y se atrasan en sus procesos; esta ha sido una característica de las escuelas públicas en las cuales siempre han estado, preferentemente, matriculados los de menores recursos.

A partir de la década de 1990 surge la preocupación respecto a la equidad social, frente a la cual se reconoce la importancia del conocimiento

en la dinámica social. Por lo tanto, “se reconoció el valor central de la educación y del conocimiento, tanto en el desarrollo económico como en el comportamiento ciudadano” (Tedesco, 2012, p. 89) y, a la vez, que el acceso a la educación no puede darse de cualquier manera, sino en condiciones de calidad. Así mismo, se ha reconocido que para que esto suceda debe partirse de una mayor equidad social y distribución de la riqueza, como lo formulara en su momento la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien (Tailandia) en 1990, o la “Declaración de Quito” que “reconoce que sin educación de calidad no será posible ni la democracia ni el crecimiento económico” (Tedesco, 2012, p. 90). Al mismo tiempo, teniendo en cuenta el carácter inequitativo de las sociedades de América Latina —nuestros países muestran los más altos índices de concentración del ingreso en unos pocos— se ha planteado otro interrogante: ¿Cuánta equidad social es necesaria para lograr una educación de buena calidad?

Por lo tanto, al analizar estos antecedentes, se aprecia que es muy contradictoria la política educativa, así como los discursos y prácticas que hoy desconozcan la necesidad de implementar la educación equitativamente, priorizando y privilegiando a aquellos que más la necesitan, pero ligada al mejoramiento en la calidad de vida, tanto de sus familias como a nivel personal. Al respecto, parecen lejanos estos propósitos, mientras la totalidad de las familias en nuestros países no cuenten con las condiciones económicas, sociales, culturales e infraestructurales que le posibiliten al niño, a la niña, al joven: “concurrir a clases bien alimentado, saludable y descansado, que pueda dedicar la mayor parte del tiempo —durante años— a su educación” (López, 2009, p. 39), evitando así que deba afrontar responsabilidades relacionadas con su supervivencia personal o de los de su familia.

Junto al recientemente desaparecido Juan Carlos Tedesco, debemos reiterar que la búsqueda del objetivo trazado, que pretende alcanzar mayor equidad social a través de la educación, no depende solamente de cambios en la oferta pedagógica, sino que implica el mejoramiento de los ingresos:

La equidad es un fenómeno sistémico y, por lo tanto, sin modificaciones sustanciales en los patrones de distribución del ingreso, será muy difícil avanzar en los logros educativos que permitan a la población tener acceso a niveles de educación adecuados para su incorporación productiva a la sociedad. (Tedesco, 2000, p. 97).

Mientras no se produzcan estas profundas transformaciones que liberen a miles de seres humanos de la marginación, de la desigualdad y, por lo tanto, de la imposibilidad de acceder al conocimiento de calidad para mejorar sus condiciones de vida, es casi imposible generar cambios sustanciales y, equivocadamente, seguiremos creyendo que aumentando la cantidad de horas en que permanece un niño, una niña, un joven en la escuela, se logra su mejor acceso al conocimiento; más aún, si la misma escuela no cuenta con las condiciones alimentarias, de descanso, de recursos y de infraestructura necesarias para que el conocimiento se dé en condiciones óptimas. La transformación no llegará mientras, erradamente, se continúe pretendiendo medir la calidad educativa exigiendo partir de mejores resultados en pruebas que solamente evalúan respuestas y no los procesos que llevan a ellas, y que desconocen el problema real, tal como lo plantea Álvarez en su crítica al Informe Compartir de 2013:

Es cierto que para la lógica productiva lo que importan son los resultados, es decir el producto. Pero en pedagogía y en educación lo que importa es el proceso. En primer lugar, porque el proceso formativo nunca termina. En segundo lugar, porque el proceso es abierto, es complejo e indeterminado. No es posible controlar, medir, ni establecer indicadores que permitan aproximarse con algún grado de confiabilidad a un asunto que es profundamente humano, esto es, aleatorio, contingente, azaroso. Así lo han entendido las Ciencias Humanas (Álvarez, 2014, p. 145).

O como hoy lo vemos reflejado en la desobediencia que promueve la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) frente a la aplicación de un patrón de medición llamado Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), el cual considera cuatro variables para determinar la calidad educativa institucional: 1) el desempeño actual en los resultados de las pruebas Saber en relación con la región y el país; 2) el progreso en los últimos años

en las pruebas Saber; 3) la eficiencia, referida a la tasa de repitencia, y 4) el análisis del ambiente escolar, dependiendo del aprendizaje. La crítica por parte de Fecode se sustenta en que dicho patrón de medición corresponde a exigencias que, en el caso de nuestro país, impone el ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde la cual se clasifica para las escuelas, desconociendo los contextos socioeconómicos, geográficos, institucionales y culturales, de ellas y de sus estudiantes.

Todo ello, con el agravante para la educación de que dichas variables de medición han terminado por supeditar el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje al cumplimiento de dichos requerimientos, correspondientes a los resultados en las pruebas Saber y, específicamente, al entrenamiento en unos saberes escolares estandarizados y parcelados en lenguaje y matemáticas. Por ello, es preciso tener en cuenta que los intereses inspiradores de estas directrices son económicos y de mercado, de cara a ponernos a tono con los requerimientos de la globalización, y con el fin de imponer una visión de centro que nos aleja de la posibilidad de una educación pensada desde la periferia, desde los otros y las otras, no como objetos sino como sujetos.

A propósito, concebir la educación desde la periferia implica optar por la formación de sujetos críticos y transformadores de su realidad, tal como nos lo recuerda Freire cuando plantea:

La pedagogía radical nunca puede hacer concesión alguna a las artimañas del "pragmatismo" neoliberal que reduce la práctica educativa al entrenamiento técnico-científico de los educandos, al entrenamiento y no a la formación... Por eso, el educador progresista, capaz y serio, no solo debe enseñar muy bien su disciplina, sino desafiar al educando a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente. (Freire, 2010, p. 54).

En síntesis, pensar la educación desde la periferia nos lleva a cuestionar el ordenamiento global en relación con lo local, a reconocer el impacto real que puede tener el factor educativo frente a los demás factores que inciden en el desarrollo social. Junto a intelectuales como Chomsky y

Dieterich, debemos decir que “La educación tiene importancia como vehículo de movilidad social individual o grupal en América Latina, pero no es una variable clave del desarrollo colectivo de la nación y su salida del subdesarrollo”. Y no lo será mientras no vaya acompañada de profundos cambios en el ordenamiento económico internacional y en otros factores como: “la carga de la deuda externa e interna, la capacidad de ahorro interno, el grado de desarrollo de la tecnología productiva, la distribución del ingreso, la reducción del grado de corrupción de la burocracia estatal y la situación de los mercados mundiales de mercancías y capitales” (Dieterich, 1996, p. 126).

Caminos para la resistencia y la emancipación escolar

*Se resume la tarea y el sentido de la filosofía de la educación como
“resistir e insistir con inteligencia crítica y responsable”.*

CARLOS A. CULLÉN

Con el propósito de pensar la educación desde los ámbitos locales de la escuela y del aula, aunque sea de manera rápida, intentaremos delimitar el sentido de la resistencia y la emancipación. La primera, entendida como “un contra poder colectivo, ejercido por los oprimidos para contrarrestar el ejercicio del poder de la clase dominante, con el fin de construir un mundo radicalmente nuevo” (Martínez, 2005, p. 86). A su vez, es una postura emancipadora, puesto que “reconoce al individuo como sujeto activo que conforma sus visiones sobre el mundo a través de la reelaboración y construcción de los diferentes mensajes ideológicos a que está expuesto” (p. 86) y asume una postura dialéctica —como lógica de la contradicción— frente al mundo que le ha tocado vivir y se compromete responsablemente con la posibilidad de construir un nuevo orden social, justo, racional y humano.

Con respecto al sentido que tiene la emancipación referida al campo escolar, tomando como referencia los escritos de Theodor W. Adorno, contenidos en su obra *Educación para la emancipación*, debemos decir que una educación para la emancipación se ve enfrentada al abordaje del pasado,

de la historia vivida y, en especial, aquella historia y aquel pasado que se ha pretendido desconocer, como lo es el de la barbarie y su superación (Adorno, 1998, p. 16). La emancipación, a su vez, tiene que ver con el control que se debe ejercer sobre la fe ciega a la fuerza y la presión de los colectivos, pues es preciso fortalecer la resistencia que se debe oponer a la colectivización que se ejerce desde determinados grupos que niegan la posibilidad del ejercicio de la autonomía del individuo y terminan imponiendo prácticas de obediencia ciega a sus principios, sin importar sus efectos sobre otros.

Para precisar aún más otras características relacionadas con la emancipación, diríamos que se trata de lo contrario a la adaptación: "*emancipación* significa en cierto modo, lo mismo que *concienciación, racionalidad*. Pero la racionalidad es siempre también, y esencialmente, examen de la realidad, y esta entraña regularmente un movimiento de adaptación". (Adorno, 1998, p. 96). Este proceso de formación para la emancipación, sin embargo, requiere, que se comience desde la infancia: "Considero necesario que en la más temprana educación infantil el proceso de concienciación se dé, desde un principio, juntamente con el del despertar de lo espontáneo" (Becker, como se citó en Adorno, 1998, p. 99).

Otros rasgos de la emancipación tienen que ver con la educación para la experiencia y para la fantasía, en contravía de aquellos movimientos pedagógicos que critica Adorno (1998), de los cuales dice: "han sido en el fondo hostiles a la fantasía" (p. 102), teniendo en cuenta que hacen todo muy complicado y planificado, llevan a que todos hagan lo que todos hacen, premian la no individuación y debilitan la formación del yo. Frente a este asunto, se plantea la necesidad de formar a la persona para la individualidad y, a su vez, para su función en la sociedad; porque buscar solamente la formación de seres autónomos, individuales al extremo, hace que se pierda el sentido social y se convierte en un problema: "hay que recordar que el propio individuo, o lo que es igual, la persona individualizada que se aferra testarudamente al propio interés, que se considera a sí mismo como objetivo último, es también algo problemático" (p. 103).

Finalmente, para delinear algunas rutas pedagógicas desde las cuales encaminar la resistencia y la emancipación como claves para generar otras

prácticas educativas y políticas guiadas por otros propósitos en los que el centro sea cualquier ser humano desde su diferenciación y su dignidad, debemos señalar como urgente dejarnos interrogar desde las perspectivas que describo a continuación.

Una visión pedagógica intercultural como superación de la monocultura

Si tomamos como referente algunas ideas de Boaventura De Sousa Santos, debemos seguir insistiendo en la necesidad del reconocimiento de una epistemología del Sur, que tiene bajo su responsabilidad la denuncia del epistemicidio y, a su vez, la tarea de ofrecer instrumentos analíticos que no solo permitan recuperar conocimientos que han sido suprimidos o puestos al margen, sino también "identificar las condiciones que tornen posible construir nuevos conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo globales y en esto consiste la propuesta de una ecología de saberes" (Santos, 2009, p. 12). Su base ha de ser el reconocimiento de la diversidad epistemológica del mundo; es decir, de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico, lo cual implica renunciar a cualquier epistemología que tenga un carácter general y reconocer que a lo largo y ancho del mundo hay diversas formas de conocimiento de la materia, de la sociedad, de la vida y del espíritu, así como diversos conceptos frente al conocimiento y a la manera como debe ser usado y validado.

La visión de las pedagogías críticas como instauración de la justicia

Como teorías críticas de la educación, que examinan las escuelas tanto en su medio histórico como por ser parte de la "hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante" (McLaren, 1998, p. 195), las pedagogías críticas ofrecen grandes posibilidades de análisis desde su método y desde los postulados que ello conforma. A propósito, siguiendo a Max Horkheimer, debemos señalar aquellos elementos que pueden guiar la educación hacia la formación de hombres libres y dignos.

En primer lugar, el carácter crítico de la actividad de pensar, teniendo en cuenta que el ejercicio de pensar la educación no puede llevarse a cabo desde el lugar de la complacencia y aceptación acrítica de lo existente; en segundo lugar, la crítica a la racionalidad predominante, a partir del extrañamiento y la sospecha del mundo inmediato, el cual no se pretende que sea simplemente contemplado, sino transformado; como tercer referente, debemos reconocer la conciencia histórica, puesto que los hechos sociales acontecidos en el devenir humano no son fruto de la naturaleza, sino fruto de la actividad humana; en cuarto lugar, la teoría crítica reconoce al hombre como sujeto, que si bien ha alcanzado de manera responsable su autonomía, no es un individuo aislado, egocéntrico y sometido a los designios de la naturaleza, sino que se trata de un hombre que se constituye dependiendo del lugar social y cultural en el que se ubica, y de su conciencia dependerá su participación en el devenir mismo de la sociedad; finalmente, el quinto postulado se refiere al imperativo crítico que implica el método: ¡La instauración de la justicia! (Horkheimer, 2003, p. 270). Es precisamente la realización de la justicia el motor que dinamiza todas aquellas acciones encaminadas a lograr un estado de cosas sin explotación, ni opresión.

La visión de la pedagogía lenta y serena

Frente al vértigo que ha impuesto el mundo de hoy, en el cual la escuela también se encuentra sumida —porque todo está bajo la tensión de Cronos, ya que desde que se entra, hasta que se sale de ella, siempre se están haciendo cosas de prisa y las que no se alcancen a hacer habrá que hacerlas de prisa en casa, robando tiempo al descanso—, se plantea como alternativa la pedagogía del caracol, que propone la lentitud, que reclama mayor lugar para el estar que para el hacer, y que se trata entre otras cosas de:

Un modelo de vida que da valor a otros conceptos radicalmente opuestos: pausa, menos, es más, reflexión, sosiego mental, serenidad, sostenibilidad, meditación, imprevisibilidad, vivir el presente, proceso, camino, calidad, aprendizaje comprensivo, cotidianidad, experiencia, espontaneidad, imaginación, juego, autonomía, creatividad, flexibilidad, modelo escolar del taller artesanal, aprendizaje diversidad, desaceleración... (Sebarroja, 2015, p. 147).

Tal vez desde estas propuestas reconoceremos diversos puntos de llegada, diversas inteligencias y diversos ritmos. Así, de paso, la escuela dejará de correr y considerar como los más aptos y virtuosos solamente a los más veloces y precipitados; y, a la vez, podremos dar lecciones respecto a que el centro no está en la movilidad y que incluso la comida más saludable es aquella que es lenta y placentera y no necesariamente la más rápida.

La pedagogía de la inclusión y la cooperación frente a la discapacidad

Hablar de inclusión es hablar de la manera como se acoge y se reconoce al diverso y diferente, libre de prejuicios y estereotipos, reconociendo a cada cual en toda su dimensión y dignidad; sin embargo, a nivel escolar "la inclusión no es posible sin un cambio radical en la cultura docente, en los modos de enseñar y aprender y en el imaginario de los valores y concepciones educativas" (Sebarroja, 2015, p. 121).

La educación inclusiva desemboca necesariamente en una propuesta educativa en la que todo ser humano es el centro del proceso a partir de sus diferentes capacidades; es decir, en una educación para la discapacidad (con f, de diferente), desde la cual la limitación para determinado "saber" o "habilidad" no puede ser un obstáculo, sino la oportunidad para descubrir otros saberes y habilidades que existen en ese ser humano y, por lo tanto, no todos los seres humanos deben aprender necesariamente lo mismo ni al mismo ritmo ni alcanzar estrictamente las mismas metas.

Cobra valor aquí el sentido de la alteridad, como reconocimiento de la especificidad, de la particularidad y de la heterogeneidad del otro como referentes para el logro de los principios de justicia y equidad; justicia que no puede ser aplicada de la misma manera que en el pasado, porque si se busca la equidad, todos no pueden ser tratados de la misma manera: "La justicia, particularmente la justicia social, debe perder el velo que cubre sus ojos y que le impide ver a quien se dirige y tratarlo de la manera más adecuada a su situación" (Tedesco, 2000, p. 30). Para lograrlo, es necesario obtener la mayor información posible acerca del otro, como una herramienta para la justicia y no para la discriminación. A propósito, la

información que da cuenta de la situación anímica, emocional, afectiva, familiar, económica y cultural del otro nos debe llevar a asumir una mayor responsabilidad con su vida, en contravía de lo que ocurre actualmente en nuestra sociedad, en la cual: "El aumento de la desigualdad, la polarización social, la exclusión, etc., son los resultados de un sistema institucional que no se hace responsable del destino de las personas" (p. 54)."

Bibliografía

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Álvarez, A. (2014). La mirada empresarial de la educación: a propósito del Informe Compartir. *Pedagogía y Saberes*, (39), 141-165.
- Dieterich, H. (1996). Globalización y educación: la ideología. *Cuadernos de Economía*. 15 (25), 113-140.
- Dussel, E. (2014). *Filosofía de la Liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fecode (2017). *Propuestas frente al Día E* (mayo de 2017).
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- López, N. (2009). *Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: organización de Estados Iberoamericanos; Fundación Santillana.
- Martínez, R. (2005). *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*. México: Doble Hélice.
- Mclaren, P. (1998). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo Veintiuno.
- Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el Saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y Justicia social en América Latina*. Universidad Nacional de San Martín.

Maestra Vida: experiencia de innovación pedagógica en comunidades rurales del municipio de El Tambo, Cauca

Laura Victoria Mamian López⁵⁴

Resumen

Somos una organización de sociedad civil denominada Corporación Maestra Vida, sin ánimo de lucro, con personería jurídica n.o 124 de 1993. La sede de la Corporación está ubicada a 6 kilómetros de la cabecera municipal de El Tambo, en el departamento del Cauca (Colombia), al suroccidente de su capital (Popayán) y a 35 km de esta, en la vereda Puente Alta, corregimiento de Piagua. El radio de acción es el municipio de El Tambo, con impacto directo en las veredas de: La Muyunga, La Laguna, El Zarzal, Loma de Astudillos, Río Sucio, El Tablón, Puerto Rico, Puente Alta, cabecera municipal El Tambo. Mediante la gestión de proyectos se acompaña el trabajo pedagógico de las escuelas ubicadas en cada una de las veredas mencionadas, apoyando procesos de lectura y escritura, la creatividad y el desarrollo artístico a través de las artes plásticas y la educación ambiental.

El municipio de El Tambo ha sido escenario de la guerra durante los cincuenta años, lo cual ha significado que varias generaciones hayan convivido con la violencia en sus múltiples formas y que los derechos humanos no hayan sido respetados ni cumplidos; a la par, la búsqueda de solucionar necesidades básicas insatisfechas ha llevado a muchos campesinos

54 Profesional en Ecología, maestrante en Recursos Hidrobiológicos Continentales, coordinadora y gestora de proyectos. Es representante legal de la Corporación Maestra Vida y docente universitaria. Correo electrónico: lauravml@gmail.com y maesvida@gmail.com

a cambiar sus cultivos de pancoger por cultivos de uso ilícito, agregando así otro elemento negativo a la cultura: la violencia, lo ilícito, el irrespeto a la naturaleza, lo que se ha reflejado en graves problemas ambientales, sociales y culturales. Este panorama crea la urgente necesidad de resistir a las actitudes violentas, delictivas, depredadoras del medio ambiente, con una educación que forme para la paz. En los intercambios de saberes con diferentes colectivos: padres de familia, organizaciones sociales, grupos de maestros y maestras, con universidades, se identifica una preocupación común relacionada con la necesidad de proteger la infancia, adolescencia y juventud; cuidar su felicidad en las distintas etapas de la vida, sustituir el individualismo por el sentido de la amistad, el compañerismo, la solidaridad y el trabajo colaborativo, con la seguridad de que en este marco es mucho más fácil acceder al desarrollo del conocimiento, los avances científicos y tecnológicos, y, especialmente, a la construcción de una cultura para la convivencia, la equidad y la justicia, que sea el resultado de procesos de formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes integrantes de familias campesinas. El proyecto educativo se construye participativamente en los intercambios de saberes con estos diferentes colectivos. Los proyectos pedagógicos productivos permiten encontrar las metodologías para la formación integral y el fortalecimiento de valores sociales, culturales, el desarrollo de habilidades para el aprendizaje y la generación de conocimiento.

Palabras clave:

Innovación, proyectos pedagógicos productivos, pedagogía del trabajo, educación para la dignidad, cultura de paz

Gestión

Como alternativa a la unidireccionalidad se conforman colectivos que se constituyen como equipos de trabajo con responsabilidades específicas, manteniendo la visión integral y holística:

- *Grupo de socios fundadores y representación legal:* facilita el cumplimiento de las condiciones físicas, infraestructura, materiales,

implementos, equipos, biblioteca; y se encarga de mantener las relaciones interinstitucionales, con otras organizaciones, con las familias y comunidad en general.

- *Equipo pedagógico*: se encarga de impulsar el desarrollo de todas las iniciativas posibles, entre ellas, los procesos de investigación e innovación participativos, y de tender puentes entre la normatividad ministerial y los requerimientos de las comunidades rurales en contextos particulares.
- *Asamblea general*: es el espacio de concertación mediante el cual se aporta al PEI (Proyecto Educativo Intercultural), a la aplicación de correctivos, socialización de proyectos e iniciativas de la organización y provenientes de la interacción con diferentes instituciones y organizaciones. Se consideran dos espacios: uno en el que se integran estudiantes, maestros y maestras; otro con papás, mamás o sus representantes.

En los procesos de comunicación, por su importancia en los desarrollos cognitivos, se han incorporado las herramientas de las TIC, y se dispone de un sitio en la web (www.maesvida.edu.co), como medio para compartir información en espacios locales, regionales y mundiales. Para la comunicación interna se trabaja con grupos colaborativos. Además, se participa en las redes sociales para intercambiar opiniones y puntos de vista con otros colectivos, entre ellos, la Federación Internacional de Educadores Freinet (FIMEN). Así mismo, hay comunicación con instituciones de educación superior, como la Universidad del Cauca, en el proyecto ONDAS, que busca afianzar el desarrollo del espíritu investigador de niños, niñas; también algunos profesores de la Facultad de Comunicación Social de Universidad del Valle apoyan procesos de narrativa mediante la ejecución de los proyectos Juego de Palabras, Paisaje sonoro, y Escribiendo con Imágenes.

El énfasis en los procesos de producción escrita permite la publicación de libros escritos por niños y niñas, propósito en el cual se ha integrado a ocho escuelas rurales, con el apoyo del Ministerio de Cultura. También se han publicado libros que corresponden a proyectos de investigación sobre

temas como currículo intercultural, agroecología, plantas medicinales; así como la sistematización de la experiencia en el libro *Tejiendo hilos de convivencia en comunidades rurales*, con el apoyo de la Fundación Observatorio para la Paz y el Instituto IECAH de España.

Al conformarnos como una organización que aprende, propiciamos múltiples miradas externas de grupos de organizaciones, de estudiantes universitarios, padres de familia, con quienes se comparten talleres en los que se trabajan temas como el currículo, las metodologías, los espacios pedagógicos, el equipo pedagógico, el análisis, los interrogantes y las recomendaciones que quieran hacer los visitantes, las cuales se incorporan al proceso de evaluación permanente. Asumiendo la responsabilidad que se deriva de la autonomía, el Proyecto Educativo Intercultural se enmarca en las políticas de inclusión, reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, genética y otras diferencias derivadas de puntos de vista, creencias; así como en el respeto y defensa de los derechos humanos, los derechos ambientales y la etapa del postacuerdo para la paz⁵⁵.

Misión

Acompañar mediante la educación, los procesos de desarrollo propios de las comunidades rurales, en sus componentes organizativo, ambiental, agroecológico, creativo-productivo, intercultural, para mejorar la calidad de vida, y la convivencia en el respeto de los derechos humanos, los derechos de niñas y niños, el reconocimiento de la interculturalidad y la exigencia de equidad.

Visión

La educación es una construcción social y como tal se desarrolla en el espacio amplio de las comunidades, integrando los diversos saberes

55 Algunos enlaces de interés sobre estos procesos:
<https://www.youtube.com/watch?v=fBwzcUnVBUA>
<https://www.youtube.com/watch?v=88hrAwthlpM>
<https://www.youtube.com/watch?v=2MTE3kJezLI&t=290s>

populares, con el conocimiento científico y tecnológico, enfatizando en la formación del ser humano con valores socialmente aceptados y nuevos valores que se generen para la convivencia, la participación, la libertad, la democracia, la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y derechos de infancia y juventud, la equidad, la honestidad que posibiliten una vida digna y la protección ambiental y espiritual del territorio.

Objetivo general

Promover el desarrollo humano y agroecológico de la región, potenciando la educación y la investigación para generar alternativas productivas, ambientales, culturales en el vivir de comunidades campesinas en el municipio de El Tambo, Cauca.

Objetivos específicos

- Posibilitar que niños, niñas, adolescentes y jóvenes disfruten en los procesos de conocimiento integrados al hacer, para mantener la alegría.
- Apoyar el desarrollo de una conciencia de cuidado y protección ambiental en estudiantes y familias para minimizar los efectos del cambio climático.
- Impulsar y apoyar actividades de recuperación ambiental, como reforestaciones, cuidado de las fuentes hídricas, defensa del agua.
- Mantener por lo menos un proyecto de investigación por periodo, como estrategia pedagógica de una formación integral.
- Formar excelentes lectores con capacidades para el aprendizaje autónomo y permanente.
- Mantener una unidad agroforestal como espacio de educación comunitaria, identidad cultural
- Apoyar a por lo menos ocho escuelas para fortalecer sus procesos educativos.

Eje de reflexión 3: Procesos educativos desestabilizantes: territorios y culturas

- Acompañar a las familias de comunidades rurales, mediante la ejecución participativa de proyectos para la soberanía alimentaria y promoción de la salud en los niños y niñas
- Apoyar por lo menos una iniciativa organizativa en las comunidades.
- Promover la protección de los derechos humanos, y los derechos de infancia y juventud para preparar las condiciones sociales y culturales que nos permitan avanzar en la etapa del posconflicto hacia la construcción de cultura de paz.

Principios y fines

- Los niños y niñas tienen la posibilidad de vivenciar que el conocimiento afecta la práctica social, cultural y económica de las comunidades, transformándola.
- A los intereses de niños y niñas se responde involucrando el componente lúdico.
- El desarrollo del conocimiento contribuye a formar una ética de vida.
- La información acerca de los avances y descubrimientos científicos y tecnológicos debe estar circulando permanentemente entre niños y niñas con proyección a sus familias.
- Acercar las principales discusiones ideológico-políticas nacionales e internacionales contribuye a la conformación de un pensamiento crítico y a la percepción de los fenómenos en sus interrelaciones.
- La formación en la democracia es posible en la práctica cotidiana.
- Educar en la libertad no es fácil, pero es la única manera segura de educar. (Alicia Ñañez Cosío, maestra ecuatoriana).
- La literatura, las artes plásticas, la música y la danza posibilitan el goce espiritual, el disfrute estético.

- Los procesos de desarrollo de la lectura y la escritura en niños pequeños son procesos cognitivos que implican funciones de pensamiento como el análisis, la comparación, la deducción, la inferencia, la observación.
- El conocimiento es dinámico y contextualizado; no es necesario repetir conceptos ni memorizar mecánicamente datos e información que no tenga sentido.
- El acercamiento entre niños y niñas de diferentes edades, el no estar separados por grados, afianza las relaciones de solidaridad y mutuo apoyo para la convivencia.
- La evaluación de procesos de desarrollo se hace de manera continua y permanente, con el fin de identificar las dificultades y los avances para comprometerse en la superación de las primeras y en el mejoramiento de los aspectos que sean de interés.
- La calificación mediante notas cuantitativas o cualitativas genera actitudes de inferioridad y de superioridad que no contribuyen a un normal desarrollo de la personalidad ni a formar personas respetuosas, que no discriminen ni sean discriminadas, que desarrollen sentido de colaboración.
- Los niños y niñas determinan su ritmo de trabajo, desarrollando así responsabilidad y autonomía.
- El libro se valora como fuente de conocimiento, disfrute y posibilidad de comunicación con el pensamiento de distintas generaciones y culturas.
- La investigación, la curiosidad, la búsqueda inherente al ser humano y constituyen una herramienta pedagógica para acceder al conocimiento y preparar para nuevas búsquedas.
- Recuperar el afecto, la alegría, la ternura, como las mejores estrategias de formación.
- El trabajo material en los proyectos pedagógicos productivos genera conocimiento, pues lleva a la búsqueda de información y posibilita las relaciones interpersonales.

Contextualización

La Corporación Maestra Vida es una organización de la sociedad civil, sin ánimo de lucro con personería jurídica n.º 124 de 1993. Tiene su sede a 6 km de la cabecera municipal de El Tambo, municipio ubicado 35 km al suroccidente de Popayán, capital del departamento del Cauca, en la vereda Puente Alta, corregimiento de Piagua.

El radio de acción es el municipio de El Tambo, con impacto directo en las veredas de La Muyunga, La Laguna, El Tablón, Loma de Astudillo, Río Sucio, Chisquío, Cuatro Esquinas, La Cuchilla, Puerto Rico, Puente Alta y la cabecera municipal. Se trabaja con ocho escuelas ubicadas en las veredas mencionadas, apoyando los procesos de lectura y escritura, la creatividad y el desarrollo artístico a través de las artes plásticas mediante ejecución de proyectos cofinanciados por el Ministerio de Cultura y otras instituciones. Se trabaja directamente con los niños, para lo cual se los profesores del equipo pedagógico de Maestra Vida se desplazan a las escuelas, conforme a un horario previamente pactado.

La infraestructura es una construcción en guadua, con espacios pedagógicos y habitaciones equipadas con camarotes para alojar a 32 personas. Se ofrece servicio de comedor y se cuenta con un salón múltiple para realizar talleres, seminarios, conversatorios e intercambios; equipos para proyección; construcciones para cría de especies menores; área destinada para el aprendizaje e investigación agroecológica; zona verde para actividades recreativas, área de bosque con sendero ecológico, aire limpio.

Contexto Local

El municipio de El Tambo se localiza al occidente del departamento del Cauca y su cabecera municipal se encuentra a 37 km de Popayán, la capital del departamento. Tiene un área de 3.280 km² y una población de 50.691 habitantes, según el censo del Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2001), de los cuales, el 93% constituyen la población rural.

En nuestro municipio está la reserva natural Parque Munchique, una extensión de 44.000 ha que abarca pisos térmicos desde los 500 hasta 3.100 m sobre el nivel del mar, por tanto, gran diversidad de flora y fauna.

Los cultivos que generan mayor rentabilidad son los de chontaduro (49%), frijol (25,47%), café y plátano (33,33%); además de otros cultivos adicionales. Debido a la desprotección estatal y a la falta de estímulos a los campesinos productores, los cultivos ilícitos se han constituido en otra opción para algunas familias; según estudios realizados por el PLANTE, en el municipio existen 1.500ha sembradas entre amapola y coca. A partir del año 2002 se ha incrementado el ingreso de familias provenientes de Nariño y Putumayo, varias de ellas vinculados de alguna manera al narcotráfico.

Los cultivos de uso ilícito y la violencia que se genera en su entorno siguen siendo uno de los problemas que afecta a la población.

Contexto regional, nacional e internacional

El Tambo fue fundado en 1713, y constituido como municipio mediante Ordenanza 45 de 1914. Se encuentra ubicado en la zona centro y está constituido por la franja cordillerana en el peniplano de Popayán; específicamente en el ecosistema estratégico de selva pluvial de la cuenca del Pacífico, desde las zonas de bosque alto andino hasta la penillanura, el litoral y las regiones mareñas de aguas someras. En la mayoría de las veredas encontramos muchas áreas deforestadas, humedales y nacimientos de agua desprotegidas, cuyas microcuencas son aportantes de los ríos Cauca y Patía.

El sistema educativo no cubre las necesidades de la población; por lo cual se mantiene la pirámide de la inequidad, representada en cifras así: de 5.642 estudiantes matriculados en básica primaria, únicamente 351 logran graduarse en el nivel de Media Técnica; el porcentaje de analfabetismo es de 17%, más el analfabetismo funcional, de 48% (datos tomados del Plan de Desarrollo Municipal 2010-2015).

Los humedales y nacimientos de agua de la zona están siendo utilizados para ampliar la frontera agrícola o para proyectos piscícolas, práctica que ha ocasionado la disminución de la oferta de agua.

Ambiente escolar

Principios de convivencia

En el desarrollo del trabajo, a partir de la interacción con padres de familia, niños, niñas y comunidad se han definido algunos principios para la convivencia:

- Disfrutar del sol, de la lluvia, del viento, del trueno, de la niebla, de los colores del arco iris, de la noche y el día.
- Sentir que mi amigo, mi amiga, son mi hermano y mi hermana, mi padre y mi madre.
- No llevarás por encima de tu corazón a nadie, ni le harás mal alguno en sus cosas o en su persona, aunque piense o diga diferente (principio wayú)
- Cuidar y mantener la alegría para que cada día y a cada instante nazca una flor en cada rincón del planeta.
- Cuidar el aire, el agua, los bosques, las plantas, y respirar a plenitud, con cada latido de la Pacha Mama.
- Reconocernos distintos y complementarios.
- Mantener la identidad como pueblo, integrado a otros pueblos y culturas.
- Sentir que somos —en cada instante— un delgado hilo en el complejo entramado de la vida y el cosmos.

La Asamblea

La Asamblea es el espacio para la toma de decisiones que posibilita la formación para la democracia. Los acuerdos que se pactan en la Asamblea son de estricto cumplimiento. Se elige un coordinador o coordinadora mediante voto secreto y con base en el plan de trabajo que presenten los candidatos y las candidatas.

Niños y niñas expresan todas sus ideas y problemas relacionados con el trabajo pedagógico; en sus interrelaciones con compañeros, profesores, espacios y territorio; con el trabajo, tanto material como intelectual.

La Asamblea define correctivos para mejorar comportamientos inconvenientes, los cuales se registran en acuerdos para la convivencia.

Integralidad del conocimiento

Las prácticas pedagógicas y las concepciones filosóficas que las sustentan se constituyen en referentes para nuevas opciones educativas. El currículo se nutre principalmente de las experiencias de la pedagogía popular, desarrollada por Paulo Freire; la pedagogía del trabajo, la libertad, el texto libre, de Celestine Freinet; la pedagogía del ejemplo, impulsada por Antón Makarenko, y la Escuela de Warisata en Bolivia.

Los ecosistemas en el mundo, los seres vivos, todas las formas de vida, funcionan con una integralidad natural a partir de la cual se generan los equilibrios; así como en el concepto de los números fractales, en la cultura Maya, todo contiene y es contenido; o como lo plantea la dialéctica, es parte y es todo a la vez: en el mundo y en el cosmos nada está aislado, separado o fragmentado.

La educación, como parte esencial en las dinámicas comunitarias y culturales debe tener —así como la vida misma— una integralidad que supere la separación entre las llamadas *áreas del conocimiento* y otorgue sentido en la relación con el contexto en donde cada niño o niña está viviendo sus cotidianidades.

Como dice el investigador neurocientífico Rodolfo Llinás, una información que se ofrece sin contexto es vacua, carece de sentido, por lo que no es aplicable en la vida real de las personas.

En Maestra Vida le estamos apostando a seguir las leyes de la vida, intentamos no separar la vida de la educación, y hemos encontrado que la comunidad ofrece múltiples y variados espacios pedagógicos, así como diversos caminos para desarrollar las potencialidades que favorecen la evolución del conocimiento. Somos conscientes de que el sentido de la educación es facilitar la vida en el planeta, y para ello se requiere de constantes aprendizajes que transforman las maneras de relacionarnos entre la cultura, la naturaleza y la sociedad.

Pedagogía

Proyectos pedagógicos productivos

Para fortalecer la relación de respeto con el entorno natural

- Agroecológicos: cultivo en biohuertos; elaboración de bioabonos y biopreparados para el control de enfermedades y plagas en cultivos.
- Recuperación de especies nativas: guandul, maíz, variedades de yuca.
- Jardines, sendero ecológico.
- Cría de especies menores: curies, pollos, cerdos, gallinas.
- Plantas medicinales.

Para fortalecer la capacidad creadora y transformadora

- Procesamiento de harinas.
- Producción de papel a partir del reciclaje.
- Elaboración de libros de cuentos.
- Elaboración de tarjetas y empaques.
- Procesamiento de plantas medicinales.

Para fortalecer el espíritu investigador

- Investigación de biopreparados aplicados al control de plagas del repollo.
- Preparación de purines de plantas como repelente.
- Registros, elaboración gráfica, evaluación y conclusiones.

Para aprender a convivir en interculturalidad, solidaridad y respeto

- Participación en eventos de intercambio de experiencias.
- Apoyo a procesos de desarrollo comunitario.
- Construcción de espacios alegres, cálidos para el encuentro y el afecto.

Trabajo colaborativo

Los niños llevan a cabo prácticas de trabajo cooperado y solidario en el desarrollo de proyectos productivos, artísticos, de intercambio o de investigación. Esta estrategia es muy importante para tener en cuenta en la educación porque es aplicable a problemas específicos en cada comunidad; los estudiantes aprenden a trabajar en grupo, a ayudarse entre ellos; y posibilita la práctica en el manejo de conflictos, el respeto a la opinión de los otros, la aceptación de las diferencias, el desarrollo de habilidades argumentativas y la formación de actitudes éticas.

Sistema de evaluación

Con el fin de evitar manifestaciones negativas —como la envidia, la mentira, la discriminación, el engaño— que generalmente aparecen cuando la evaluación introduce el concepto de competir mediante notas o calificación conceptual, se adopta un sistema de evaluación permanente mediante la observación y la identificación de evidencias de tipo conceptual, de producto y de convivencia.

Gestión administrativa y financiera

Gestión financiera

La Corporación Maestra Vida ha desarrollado proyectos con diferentes organizaciones nacionales e internacionales, con el fin de promover el programa de innovación pedagógica y fortalecer la educación de niños, niñas y jóvenes. Las gestiones realizadas han sido las siguientes:

- Manejo de una unidad agroforestal en la parcelación Puente Alta.
- Construcción de la Sede de Estudios Ambientales.
- Propuesta Educativa para el desarrollo del Municipio de El Tambo.
- Proceso de Educación Ambiental en Comunidades Rurales.
- La imprenta manual en la recuperación de cuentos y tradiciones.

Eje de reflexión 3: Procesos educativos desestabilizantes: territorios y culturas

- Propuesta de formación de maestros de educación básica primaria para el desarrollo de la creatividad, la afectividad y el conocimiento en el apoyo a los diversos procesos de leer y producir textos escritos.
- Construcción de un propuesta de formulación de currículo en Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario y Convivencia Pacífica.
- Formación artística como estrategia para el fortalecimiento de relaciones democráticas participativas.
- Formación en el trabajo solidario y cooperado a partir de la conformación de grupos de producción juveniles vinculados a la educación formal en básica primaria y secundaria de siete instituciones educativas en el municipio de El Tambo.
- Escuela Intercultural para la Promoción de los Derechos humanos, la Convivencia Armónica y la Protección Ambiental.
- Empoderamiento y desarrollo de autogestión en mujeres jóvenes afectadas por la violencia.
- Promoción de Lectura y Producción Escrita Como Fortalecimiento para La Convivencia, Municipio de El Tambo, Cauca.

Bibliografía

Corporación Maestra Vida. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica para la libertad*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades; Siglo XXI Editores.

Makárenko, A. (1954). *A book for parents*. Moscú: Foreign Languages Publishing House.

Llinas, R. (2002). *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá: Norma.

Freinet, C. (2008). *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica.

Colombia, un paseo literario: tejiendo memoria a través del Laboratorio Social Infantil

Asociación Il Nido Del Gufo: Biblioteca, Ludoteca Y Centro Cultural⁵⁶

Expositora: Liza Catalina Jurado Toro⁵⁷

Las ciudades son un conjunto de muchas cosas: memorias, deseos, signos de un lenguaje; son lugares de trueque, como explican todos los libros de historia de la economía, pero estos trueques no lo son solo de mercancías, son también trueques de palabras, de deseos, de recuerdos.

ITALO CALVINO

(Las ciudades invisibles, 2012, p. 6)

56 La Asociación Il Nido del Gufo es una organización en la que, a través de sus espacios y programas —Biblioteca, Ludoteca y Centro Cultural— se promueve la educación, la cultura, las prácticas artísticas y artesanas, los derechos humanos, el empoderamiento y la reconstrucción del tejido social; tomando por derrotero principios tales como: apropiación, autonomía, responsabilidad, solidaridad y corresponsabilidad. El presente documento es el resultado del proceso de sistematización de la experiencia desarrollada entre 2015 y 2016. Contacto: infoco@nidodelgufo.org / Facebook: [@Nido.colombia](https://www.facebook.com/Nido.colombia)

57 Licenciada en Educación y Gestora Cultural con trece años de experiencia en planificación, diseño, desarrollo y dinamización de procesos educativos, investigativos, artísticos y culturales. En la actualidad, gestora sociocultural y educativa, y coordinadora pedagógica de la Asociación Il Nido del Gufo: Biblioteca, Ludoteca y Centro Cultural. Correo electrónico: catalinajurado@nidodelgufo.org

Resumen

Colombia, un paseo literario: por el reconocimiento y reencuentro con mis raíces, emerge como quimera que día a día se configura, transfigura, migra, evoluciona y consolida para quedar como huella imborrable en la memoria de nuestro territorio. Gracias a la experiencia vivida logramos reflexionar sobre nuestro pasado, reconocer y disfrutar las bondades de nuestro presente y afianzarnos desde la esperanza colectiva de un futuro prometedor. Comprenderle como promesa de un arquetipo etéreo, efímero, líquido, voluble, perfectible, pero ante todo modificable, hace que cada uno de los participantes encuentre su lugar y papel en el marco de la experiencia, y que con ello su voz, convertida en eco, retumbe sobre las capas de una memoria viva que aun cuando tibia es, se consolida en un patrimonio por ahondar, descubrir y reinventar. Esta visión de país, de ciudad y de barrio es ostentosa y prometedora; en ella se develan un sin número de signos, realidades y relaciones que solo los ojos de un niño podrían reconocer y develar; aquí coexiste la magia con la realidad, la inocencia con la experiencia y la utopía con la posibilidad. Como su nombre lo indica, *Colombia, un paseo literario: por el reconocimiento y reencuentro con mis raíces* es un derrotero para lograr procesos de reconocimiento e identidad con el patrimonio cultural colombiano a través del fomento de la lectura autóctona, la lúdica tradicional, el arte popular y la tradición oral. Se propone como una experiencia de investigación acción participativa, en la cual, por medio de dinámicas de tipo horizontal, se hace un reconocimiento de los saberes intergeneracionales en relación con las costumbres regionales presentes en el territorio. Para nosotros, es concebido como un mecanismo social de recuperación de la memoria histórica del país y resignificación de los patrones culturales inmersos en nuestro cotidiano vivir. En palabras de Gabriel García Márquez (1982, pp. 49-51), podría pensarse como un antídoto frente a la peste del insomnio cuya consecuencia es el olvido.

Palabras clave:

Territorio y paz, memoria e identidad, investigación acción participativa, infancia y ciudadanía

La memoria

*La memoria es redundante:
repite los signos para que la ciudad empiece a existir.*

ITALO CALVINO

(Las ciudades invisibles, 2012, p. 13)

Lisboa (Suba), lugar que acoge a nuestra Biblioteca, es un sector ubicado al extremo noroccidental de Bogotá; un territorio caracterizado por la multiplicidad y diversidad cultural, ya que durante las últimas décadas ha sido habitado por personas provenientes de diferentes regiones del país. Por ello, en la sucesión de sus calles, los vértices de sus avenidas y las grietas de su adoquín, secretamente se han tejido, desde los recuerdos las nuevas visiones de ciudad; una ciudad polifacética, incluyente, vinculante y, sobre todo, respetuosa de la diferencia, pues esta se armoniza al compás de las voces de la infancia que resuenan como ecos de paz. El territorio, entendido como escenario propicio para la pesquisa, es el lugar en el que gracias a la alquimia se mezclan saberes, secretos, recuerdos, olores y sabores que constituyen nuestra identidad; además, es el escenario donde los laboratorios sociales infantiles germinan, florecen, alimentan y reinventan día a día.

La ruta

*Entre cada noción y cada punto del itinerario podrá
establecer un nexo de afinidad o de contraste que sirva
de llamada instantánea a la memoria.*

ITALO CALVINO

(Las ciudades invisibles., 2012, p. 12)

Por medio de experiencias relacionales sustentadas en el libro, el juego y el arte, se hace un reconocimiento de los saberes tanto infantiles como de los adultos, en relación con las costumbres regionales. La triada planteada se plasma como un mecanismo social de recuperación de

la memoria viva, resignificación de saberes y apropiación de los patrones culturales inmersos en el contexto.

Por metaestructura y marco referencial de la propuesta se toma la plaza de mercado, contenida en la calle donde está ubicada la Biblioteca. Esta es un nicho de saberes y sabores, una amalgama de historias que incuba historias de diversas gamas, dispuestas a ser compartidas por sus protagonistas e interpretadas en esencia con la total originalidad, suspicacia y conciencia que solo los niños lograrían captar.

Por experiencia, sabemos que tomar un lugar tan cercano como lo es la calle convertida en una plaza, o, en otras palabras: "un país contenido en una calle", es dar la posibilidad de tener escenarios y referentes de memoria viva que permitan promover y circular sentimientos de identidad, respeto por la diversidad y generar mecanismos de apropiación del patrimonio cultural colombiano.

La pesquisa

Podría decirte de cuántos peldaños son sus calles en escalera, de qué tipo los arcos de sus soportales, qué chapas de zinc cubren los techos; pero sé ya que sería como no decirte nada. No está hecha de esto la ciudad, sino de relaciones entre las medidas de su espacio y los acontecimientos de su pasado.

ITALO CALVINO

(Las ciudades invisibles, 2012, p. 10)

Concebidos como una metodología propia, que ha sido gestada al interior de la experiencia de *Colombia, un paseo literario* durante más de cinco años, los laboratorios sociales infantiles (LSI) son los pretextos vinculantes donde los participantes, de la mano de los formadores, reconocen el patrimonio cultural colombiano desde la exploración y apropiación de los distintos lenguajes artísticos. Son espacios abiertos, incluyentes, flexibles y posibilitadores de complicidades, sueños y prospectivas, donde se adquieren diversas habilidades con las cuales es posible representar,

enunciar y comunicar; por ello, la opinión y la participación se consolidan como hábitos desde los cuales el respeto a la diferencia no es solo una frase soportada en el papel, sino una constante que se vive a cada día.

Mediante esta propuesta se fomenta la lectura desde el eje de la bibliodiversidad (la diversidad cultural aplicada al mundo del libro), la lúdica tradicional, la tradición oral y el arte popular, con el ánimo de generar campos de diálogo cultural y promover escenarios para el intercambio de saberes regionales.

Concebir el libro, el arte y el juego como herramientas de mediación e integración es avanzar en la reconstrucción de un tejido social que por tanto tiempo ha sido desarmado gracias a la incomprensión e intolerancia. Además, el que los niños tengan escenarios para el reconocimiento sobre temas de cultura regional a través del arte se muestra como una estrategia eficaz para promover sentimientos de identidad, respetar la diversidad y generar mecanismos de apropiación del patrimonio cultural colombiano.

De la memoria escrita y sus múltiples matices

Historias del naranjo dulce (LSI Literatura Autóctona)

Leyendo versos, cuentos y poemas, los asistentes al LSI de lectura y escritura autóctona, reconocen una Colombia sensible, cándida e inspiradora. Sumergidos en el vaivén de las letras, los niños y niñas participantes se atreven a reescribir nuestra historia para reinventarla y compartirla. Sus líneas nos invitan a imaginar, a volar, a apreciar lo que nos rodea; ellos encuentran desde su sensibilidad características del territorio que jamás han sido concebidas por nuestros ojos, oídos u olfato, y que, gracias a la interpretación de sus versos rítmicos, hoy logramos disfrutar.

El LSI de literatura y escritura autóctona realiza una inmersión en el contexto, inspirado en textos de escritores o autores musicales colombianos y, gracias a ello, los participantes definen la ruta inspiradora de la creación literaria. Conversan, escuchan y comparten desde los saberes comunes con las personas que habitan el territorio, tejen una memoria

tibia que permanece en el tiempo, gracias al intercambio constante y a su dialogicidad.

De la memoria hablada y sus colomvisiones

Colomvisiones (LSI Tradición Oral)

Claquetas, cámaras, tripodes, sonido e iluminación, son la fórmula perfecta para dar rienda suelta a la imaginación. En Colomvisiones el espíritu investigativo emerge y se aviva en el transitar de las calles. Justo allí, debajo de los parasoles, los sentidos se provocan inquietando a la curiosidad, llamándola e invocándola para que se manifieste desde una voz curiosa que pregunta y que, poco a poco, va tejiendo nuestra historia.

Recuperar la memoria de un territorio siempre será una tarea utópica, a menos de que se haga desde los ojos de la infancia. En el LSI de Tradición Oral, los niños y niñas participantes escudriñan en historias jamás contadas y, gracias a su calidez y sensibilidad, logran evocar en la memoria de sus habitantes un recuerdo que les calienta el alma. Su pesquisa es materia que teje la génesis de nuestro territorio y que, aun sin quererlo, nos incita a vernos reflejados desde la remembranza del otro, a encontrar nuestro lugar en aquel relato y a valorar la riqueza humana, material y cultural que nos rodea. Ese es Colomvisiones, un espacio donde se tallan la memoria y el recuerdo para dejar una huella imborrable, palpitante y perenne.

De la memoria tallada y otros trazos no inventados

De pinta por Colombia (LSI Arte Popular)

Bocetos, diseños, policromías, ensayo y error, prueba y reinención, son elementos plausibles en el LSI de Arte Popular. Concebido como un laboratorio donde se amalgaman sentimientos, emociones y sensibilidades para ser representados desde una estética sensible, los niños y niñas logran transmitir su visión de una Colombia rica, diversa, pluriétnica y multicultural. Aquí hay cabida para historias inimaginadas de un país jamás contado; es un lugar donde la creatividad emerge, se aviva y se impregna en cada trazo,

relacionando en su fundamento la ficción con la realidad y dando razón a la fantasía que trae consigo la magia del arte; un lugar donde no existen reglas ni probabilidades, donde lo único probable es lo posible.

Reconocer las raíces de nuestros antepasados, sus cosmovisiones y expresiones sensibles, es la fuente de inspiración de los asistentes al LSI de Arte Popular. Desde un espacio completamente ambientado para garantizar la libre expresión de los niños y niñas participantes, se recrean realidades transtemporales y se representan a través de diversas técnicas artísticas adquiridas y afianzadas durante el proceso de formación.

De la memoria lúdica y otras tantas jugarretas

Un, dos, tres por mí [LSI Lúdica Tradicional]

El juego es una metáfora de la vida misma, nos prepara para vivir en comunidad, nos permite concertar, dialogar transformar y encontrarnos con el otro sin ninguna pretensión más que la de disfrutar y sorprendernos. Por ello los juegos tradicionales colombianos habitan nuestra memoria y son fieles voceros de nuestra cultura, pues históricamente han reflejado prácticas que han permeado varias generaciones a través del diálogo de saberes.

Los LSI en Lúdica Tradicional surgen con la idea de reconocer, explorar y recuperar, a través de la experiencia viva, toda la riqueza cultural del juego. Para ello se consolidan dos LSI: uno en infancia y otro en primera infancia, con los que semana tras semana se posibilitan dinámicas relacionales que, soportadas en la exploración del cuerpo, la escucha, el diálogo constante y la pesquisa latente, logran recrear la vida y, por supuesto, reinventarnos como comunidad.

De la inspiración a la memoria sublimada desde la creación

Presentaremos una síntesis de la manera como se concibió cada uno de los procesos de formación y los productos de cultura regional generados desde los laboratorios sociales infantiles. Lo haremos desde una visión

cronológica para enunciar a la vez los tiempos destinados a cada etapa y su respectiva manera de desarrollo.

Etapa 1. Fundamentación teórica, técnica y conceptual

Entre los meses de febrero y junio de 2016 se da la etapa reconocida como fundamentación artística y conceptual. Se definen como ejes de referencia las familias lingüísticas que habitan el territorio colombiano, y es a partir de su estudio focal, desde cada uno de los centros de interés, que se logra ahondar de manera efectiva en dichos referentes hasta asimilarlos como marco de estructura de aquello que consolidaría la esencia de los productos de cultura regional gestados en cada uno de los laboratorios.

Etapa 2. Profundización y desarrollo del proyecto de creación colectiva

Posterior a la fundamentación, se logra definir, de manera conjunta, los proyectos de creación colectiva que se desarrollarán en cada uno de los laboratorios. De esta manera, se define la ruta a seguir en los meses de julio, agosto, septiembre y octubre. En cada espacio se definen los siguientes proyectos de creación colectiva:

- Cartilla *Historias del naranjo dulce*. Es una recopilación de los textos generados en el proceso del LSI en Literatura y Escritura Autóctona. En ella se comparten las creaciones, emociones, sentimientos, sensaciones y percepciones de los participantes, quienes develan, a través de versos en métrica y un lenguaje poético ya maduro, toda la riqueza de la plaza, su memoria e imaginación como patrimonios comunes.
- Cartilla *De pinta por Colombia*. Su estructura narrativa acude a las creaciones elaboradas por los niños y niñas en el LSI en Arte Popular. Desde allí, se desencadena una historia ficcional de Colombia que contempla como recurso cronotópico los no lugares inventados, personajes surrealistas con carácter heroico y elementos patrimoniales producto de su inmensa imaginación.
- Cartilla *Un, dos, tres por mí*. Con el LSI en Lúdica Tradicional se exploraron las familias lingüísticas, pero desde el componente lúdico que

caracteriza cada cultura. Se reconocieron los distintos juegos y, a partir de allí, semana tras semana, se establecieron las propuestas de indagación y vivencia. De esta exploración se compila un decálogo de juegos tradicionales, explicado en primera persona por los niños y niñas asistentes al laboratorio.

- Cartilla *Colomvisiones*. El LSI en Tradición Oral documenta la experiencia de creación de la pieza audiovisual sobre la memoria viva de la plaza de mercado. Allí se describe el proceso de inmersión en el contexto y el objeto de pesquisa, así como las diversas experiencias y sentires a los que se vieron convocados desde el trabajo realizado.
- Galería *Vivamos nuestro patrimonio*. Su desarrollo se dio de manera progresiva en el transcurso del año 2016. Instalada dentro del aula/taller, sirvió de panóptico para sus participantes, con la firme intención de posibilitar un ejercicio de análisis continuo sobre el avance en la apropiación de técnicas de arte popular referidas desde distintas regiones del país y su interpretación contextualizada desde los productos artísticos propuestos mes a mes. En sí misma, fue concebida como una propuesta de documentación de la experiencia, que fue compartida con la comunidad desde los distintos espacios de socialización desarrollados.
- *Memoria viva de la plaza de mercado*. Audiovisual generado en el LSI en Tradición Oral. En él se plasma un lenguaje idiosincrático omnipresente en el territorio habitado, que ha sido tallado desde la indagación y curiosidad de los niños y niñas a través de su investigación. Con un marco de referencia transtemporal, se muestran personajes, historias y progresiones de este espacio común. El archivo audiovisual se convierte en uno de los primeros documentos que materializa la reconstrucción de la memoria histórica de la plaza de mercado del barrio Lisboa.
- *Colombia, un paseo literario: por el reconocimiento y reencuentro con mis raíces*. Entendido como propuesta de sistematización de la experiencia, este documento audiovisual refleja la esencia de cada uno de los laboratorios, su sistema de relaciones y proyecciones en los planos ético y estético. Además, pone en sinergia cada uno de los

componentes del programa para dejar en evidencia su nivel de madurez y desarrollo.

- Feria *Vivamos Nuestro Patrimonio*. Como una de las mayores plataformas para poner en circulación los productos regionales creados dentro del proceso y compartir las visiones de los niños y niñas frente a su territorio desde los diversos lenguajes, la Feria siempre será una fiesta de saberes y sabores, un pretexto para recordar y compartir desde aquello que nos pone en común-unidad.
- *Recorridos patrimoniales*. Llevar el texto al contexto es siempre una de las estrategias más efectivas y vinculantes con la intención de dejar huellas imborrables y recuerdos palpables en la memoria de los participantes; por ello, en esta ocasión priorizamos dos recorridos altamente contextualizantes. De un lado, el patrimonio artístico y cultural que caracteriza al centro de Bogotá, y del otro, la riqueza natural e histórica de la laguna de Guatavita.
 - *Centro histórico de Bogotá*. La Candelaria nos acogió con su magia, cruzamos la puerta falsa camino a un tranvía al que luego arribaron personajes históricos como: la heroína Policarpa Salavarrieta, el Bobo del Tranvía, el Poeta Rafael Pombo y la Loca Margarita. Finalizamos nuestra jornada con un recorrido por la Manzana Cultural y un ágape de sabores característicos de la ciudad.
 - *Parque Natural Laguna de Guatavita*. Fue una mañana fría pero la niebla de la sabana no logró opacar nuestra energía y entusiasmo. Ingresamos a la maloka sagrada y allí nos compartieron muchos datos importantes sobre los muiscas, el cacique Guatavita y, en especial, la leyenda de *El Dorado*. Luego de recorrer la laguna tuvimos la oportunidad de conocer el pueblo, y con él la historia y sucesos que condujeron a la creación de Guatavita La Nueva.

Raíces de la propuesta

La Asociación Il Nido Del Gufo: Biblioteca, Ludoteca y Centro Cultural, fundada en el 2001, nace con el objetivo de crear una biblioteca como

punto de partida para organizar un centro cultural comunitario que sirva como agente promotor, facilitador y unificador de actividades educativas, culturales, artísticas y recreativas para la población, con particular atención hacia las personas en condiciones de vulnerabilidad.

Su historia se remonta al año 1999, dos años antes de su fundación oficial, cuando, gracias a la sensibilidad, percepción y proyección de un consolidado de personas tanto del sector como externas, se logra concretar una idea clara, plausible, pertinente y, por qué no, esperanzadora.

La plena certeza de que este sector necesitaba un espacio que acogiese a niños, jóvenes y adultos deseosos de saber, compartir, experimentar y aprender, marcó el derrotero para estrechar lazos, aunar fuerzas y entretejer sueños.

Desde ese momento, ha tenido como programa base la Biblioteca Comunitaria, y esto le ha posibilitado tener una lectura e incidencia constante en los cambios y dinámicas que ha sufrido el entorno durante más de una década.

Colombia, un paseo literario fue desarrollado por primera vez en el año 2012, en el marco del Programa Nacional de Concertación Cultural del Ministerio de Cultura. La propuesta fue de alto impacto y, por tal razón, fue reconocida como "Experiencia exitosa" en el III Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas, donde tuvimos la oportunidad de representar a Bogotá junto a BiblioRed, en la Zona de Bibliotecas Vivas. De esta versión reconocemos como resultado sobresaliente el compilado de cinco cartillas informativas correspondientes a cada una de las regiones de Colombia, que han servido como referente en las tareas diarias que demandan los niños y jóvenes beneficiarios de la Biblioteca. Posteriormente, y luego de varios intentos y esfuerzos para poder garantizar la continuidad por distintos medios, el proyecto es aprobado en las convocatorias del Programa Nacional de Concertación Cultural 2015 y 2016, del Ministerio de Cultura, y es justo durante estos dos años cuando la propuesta alcanza un punto de gran madurez al ganar, en el 2015, la Tercera Convocatoria de Ayudas de Ibero-bibliotecas (Programa Iberoamericano de Bibliotecas Públicas), en la línea

de apoyo a proyectos cooperativos para bibliotecas públicas que favorezcan el conocimiento y la circulación de la producción cultural regional.

El 2016 fue un año excelente para el proyecto, pues los procesos de creación artística y de investigación-acción se manifestaron en su mayor nivel de madurez. No en vano, cada uno de los espacios de formación ofrecidos, logró consolidarse como semillero y articularse de manera significativa a un proceso de construcción de memoria viva gestado en el territorio y que, a fecha de 2017, sigue generando eco. Además, cada uno de los laboratorios fue fortalecido con mobiliario, materiales y equipos tecnológicos, con los cuales tanto niños como formadores lograran los objetivos propuestos de manera colectiva. Con esta propuesta, se ha logrado transitar de una experiencia artística hacia un programa de formación integral que favorece la dimensión artística, estética, ética y política de los niños y niñas vinculados; los aprendizajes obtenidos trascienden las paredes de la Biblioteca y se amalgaman con las múltiples y diversas realidades que nos constituyen como territorio y unidad.

Bibliografía

Calvino, I. (2012). *Las ciudades invisibles*. Madrid, España: Siruela.

García Márquez, G. (1982). *Cien años de soledad*. Bogotá: Circulo de lectores.

Il Nido del Gufo, Asociación. (2016). Colección Colombia un Paseo Literario.

Inculturación, fe, y la necesaria reorientación de la educación religiosa escolar en Colombia

Rolando Beltrán Villalobos⁵⁸

Resumen

La colonización de nuestros territorios y nuestras comunidades nativas por parte de los españoles trajo consigo un elemento determinante que configuraría nuestra cultura colombiana y latinoamericana: la religión cristiana. Su influencia ha sido de tal significancia que actualmente en las instituciones educativas la religión continúa siendo parte del currículo y del plan de estudios, tanto así que está catalogada por ley como un área obligatoria y fundamental para el logro de los fines de la educación.

Sin embargo, a pesar de su enseñanza y orientación a lo largo de toda la historia de nuestro país en las instituciones educativas, da la impresión de que la religión poco o nada ayuda en la formación de los educandos, dadas las múltiples y variadas problemáticas que aquejan a nuestra nación, las cuales se enraízan principalmente en la falta de sentido ético y el abandono total de la moral. Concretamente, el área de educación religiosa en Colombia presenta ciertas debilidades que, de alguna manera, dificultan su contribución a la formación integral de los educandos como propósito de su ser. A partir de un análisis un tanto profundo es posible entrever que lo que puede aportar la enseñanza de la religión a la promoción de la virtud de las personas —si se le da una nueva y más seria orientación— es tan significativo que puede convertir a los estudiantes en seres humanos realmente libres y valiosos, en el sentido ético y cívico, para la sociedad.

58 Docente, Institución Educativa José Antonio Ricaurte. Correo electrónico: rolandobv@gmail.com

Palabras clave:

Inculturación, educación religiosa escolar, cristianismo, fe, formación integral

La inculturación en América Latina

Carrier (1992), citado por Amato (1995), puntualiza que el término *inculturación* es utilizado para describir la penetración del mensaje cristiano en un determinado ambiente y las nuevas relaciones que se establecen entre el Evangelio y la cultura de este ambiente (p. 182). Es evidente que como sociedad latinoamericana somos producto de una inculturación. El estrecho vínculo que existió entre la Iglesia católica y la Corona Española en la época de la conquista tuvo una fuerte repercusión en lo que sería desde aquel entonces la evolución social de los “nuevos” grupos humanos que allí se establecieron. Esto conllevó principalmente dos efectos —paralelos— de los cuales hoy en día somos resultado y que, para el presente análisis, son de nuestro interés: por un lado, que la religión cristiana católica configurara originalmente lo que hoy en día es nuestra cultura colombiana y latinoamericana, y por otro, que la enseñanza de la religión, que inició con la evangelización que llevaron a cabo las órdenes religiosas en los pobladores de los territorios colonizados, estuviese incluida dentro de las áreas de formación en los procesos educativos hasta nuestros días.

¿Es necesaria una educación religiosa en el aula?

Frente a esta cuestión existen argumentos tanto a favor como en contra. Rodríguez (2005) en su documento *La enseñanza de la religión en la escuela pública española* formula la siguiente reflexión:

¿El estudio de la religión forma parte de los contenidos educativos que contribuyen a la formación integral de la persona? Si la respuesta es positiva, debería fijarse un sistema estable de enseñanza de la religión y garantizarse esa formación a todo alumno con independencia de cuáles fueran sus creencias. Si la respuesta es negativa, debería plantearse si la escuela es el lugar más apropiado para la enseñanza de la religión. (Rodríguez, 2005, p. 29).

Cobano-Delgado (2005), aunque en su artículo "La enseñanza de la religión en los centros escolares de algunos países europeos. Estudio comparado con la situación española" defiende la formación e instrucción de los alumnos en materia religiosa en pro de la formación integral y "a fin de que pueda tener todos los conocimientos necesarios para poder emitir sus propios juicios y optar por el modo de vida religiosa que él elija" (p. 178), llega a una conclusión similar cuando cuestiona si esta formación debe llevarse a cabo en la institución educativa o fuera de ella, y si no debe ser la propia familia la que deba responsabilizarse y encargarse de dicha formación. Concluye entonces que la educación en materia religiosa orientada por la escuela:

[...] debería tratarse de una formación lo más neutral posible al igual que en el resto de asignaturas, debiendo tratar todas las religiones, todas las prácticas, todas las tradiciones en pro de mejorar el diálogo entre unas y otras. De esta forma, quedaría a un lado esa actitud "evangelizadora" de la educación religiosa en muchos países, otorgándoles a los propios padres esta función. [...] Las propias comunidades religiosas deberían llevar a cabo una formación "anexa" separada de la educación formal en la que el niño pueda ser instruido en aquellos ideales religiosos por los que opte. (Cobano-Delgado, 2005, p. 178).

También es adecuado mencionar el elemental pero interesante análisis que *grosso modo* hace García (2011) de los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza religiosa escolar (ERE) en España, en su artículo "La enseñanza de la religión en los centros educativos" y las conclusiones a las que llega, entre las que afirma:

Podríamos pensar que como la sociedad ha dejado de ser confesional, no tiene ningún sentido educar y transmitir el saber religioso, pues es algo que pertenece al pasado, algo obsoleto. Sin embargo, este argumento no es correcto, pues educar no es, como se ha dicho, reproducir lo que está dado, sino transformar lo dado, construir espacios de libertad para el hombre. Se trata, por tanto, de pensar qué papel puede jugar ahora y aquí, es decir, en una sociedad pluralista y secular, el saber religioso y qué lugar puede ocupar en el seno de la comunidad educativa. [...] La transmisión del saber religioso nada tiene que ver con la iniciación. Consiste en la transmisión de los rasgos

que caracterizan dicho saber, sus peculiaridades y sus múltiples manifestaciones. Se trata, por tanto, de una cuestión fundamentalmente cognoscitiva, que puede aprenderse como cualquier otra disciplina. [...] Desde esta concepción, la dimensión religiosa del ser humano debe ser contemplada por el proceso educativo y no puede reducirse a una cuestión marginal o periférica. (García, 2011, pp. 147-148).

A partir de lo expuesto, se puede entonces puntualizar que la pertinencia de una educación religiosa impartida en las instituciones educativas depende en la concepción que de ella se tenga. Por un lado, si de lo que se trata es de orientar una serie de contenidos establecidos con miras a que el estudiante desarrolle una serie de habilidades que le permitirán configurar un comportamiento o una conducta conforme a lo planteado por los fines de la educación, entonces es justificable y hasta necesaria la inclusión de la educación religiosa en los planes de estudio. Por otro lado, si se considera a la formación en lo religioso como algo que pertenece estrictamente al ámbito íntimo, individual o familiar de la persona, entonces la permanencia de dicha área en el currículo no tendría ninguna razón de ser.

De la problemática colombiana actual

Somos testigos directos de los distintos problemas que afligen a nuestra sociedad colombiana; entre los principales se destacan la corrupción, la violencia, el desempleo, la pobreza, la falta de recursos y su mala distribución, y el deterioro ambiental.

Estos problemas no se dan porque sí, como si de una especie de plaga se tratase, cuyo efecto fuese inevitable y ante la cual sería casi imposible hacer frente. Estas problemáticas tienen autores concretos, somos los seres humanos quienes somos corruptos, violentos, generamos desempleo y pobreza, destruimos y distribuimos mal nuestros recursos y deterioramos nuestro ambiente. Las problemáticas que aquejan actualmente nuestra sociedad obedecen por tanto a un problema formativo, a una falta de educación, a una carencia del sentido ético y a un abandono total del sentido de la moralidad.

Por tal motivo, y haciendo un análisis sencillo, pero claro de la situación, podríamos llegar a determinar, de una manera un tanto temeraria y utópica al mismo tiempo, que la solución a todo esto se encuentra en la correcta formación de las personas. Estos problemas humanos se podrían mitigar e incluso eliminar si los procesos educativos fuesen efectivos en la consecución de sus fines, que están plasmados en el artículo 5 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Surgen entonces los siguientes interrogantes: ¿Por qué razón subsisten estos problemas? ¿Por qué, a pesar de todos los intentos por llevar a cabo procesos educativos y formativos eficientes y efectivos, el mal obrar humano permanece y prevalece sobre quienes practican el bien, la bondad y la virtud? ¿Cómo puede y debe contribuir la educación religiosa en la solución de estas problemáticas?

¿Por qué la educación religiosa parece no funcionar?

Además de algunos elementos normativos y orientadores del sistema educativo colombiano, que serán mencionados en el siguiente apartado y, que dificultan de cierta manera la orientación de la ERE en las instituciones educativas, existe un factor indispensable y determinante en la obtención de resultados efectivos, sin el cual la enseñanza en esta dimensión de lo humano es completamente vana: la fe.

La fe es la fuente de toda la vida religiosa (León-Dufour, 1965, p. 286). El problema —si así nos podemos referir— con la fe, es que para tenerla es necesario recibirla; no se nace con fe; y este recibirla debe ser un acto voluntario y libre. Si no se tiene la fe, ninguna de las orientaciones ofrecidas por la autoridad eclesial será aceptada ni acogida, ni mucho menos realizada.

En nuestro tiempo las sociedades están atravesando una profunda crisis de fe como consecuencia del pensamiento positivista, pragmático y utilitarista producto de la modernidad. Esto se ve reflejado, como menciona Ayala (2012), en fenómenos como la alienación religiosa, la "privatización" de lo religioso, la identificación de la fe con la práctica y el moralismo, los cuales influyen directamente a los principales responsables de

la formación religiosa de los niños y jóvenes, tanto desde el ámbito legal como práctico: los padres.

Otra dificultad de la fe es que para una mejor y más fácil recepción de esta es necesario cultivar y desarrollar otras habilidades del pensamiento que tienen que ver con lo lógico, lo ontológico, lo metafísico e incluso lo epistemológico, habilidades que se encuentran inmersas en la filosofía como área del conocimiento, cuya orientación, en el caso colombiano, es obligatoria únicamente en el nivel de educación media y que, al igual que la educación religiosa, carece de lineamientos curriculares y estándares de competencias.

Statu quo de la ERE en Colombia: su insuficiencia y limitación

Como se ha mencionado en el apartado anterior, uno de los efectos de la inculturación en nuestra América Latina desde la época de la conquista tiene que ver con la inclusión de la educación religiosa dentro del currículo educativo hasta nuestros días, lo cual, en nuestro caso colombiano, se oficializó en los concordatos de 1887 y 1973 realizados entre la República de Colombia y la Santa Sede.

En el documento se acuerda específicamente que los planes educativos en los establecimientos oficiales, en los niveles de primaria y secundaria, incluyan la enseñanza y formación religiosa según el Magisterio de la Iglesia, y por este motivo, le corresponde a la autoridad eclesiástica suministrar los programas de educación religiosa, aprobar los textos y hacer vigilancia de la enseñanza religiosa, además de certificar la idoneidad para llevarla a cabo. Unos años después, el Estado colombiano llegaría al mismo acuerdo con algunas entidades religiosas cristianas no católicas, mediante el Convenio de Derecho Público Interno número 1 de 1997.

En el año 2004 la Directiva Ministerial 002 estableció, además, que los programas que presenten las iglesias para la educación religiosa deben articularse con aspectos como la convivencia y la paz, el desarrollo moral, la toma de conciencia de la propia identidad, el reconocimiento y respeto

de la pluralidad cultural y religiosa, la resolución pacífica de conflictos, el respeto de los derechos humanos, la protección del medio ambiente y la participación en la sociedad democrática.

Se debe aclarar que en el contexto jurídico que atañe a la educación religiosa en Colombia aparecen una serie de insuficiencias y ambigüedades, como lo que tiene que ver con la no obligatoriedad de su recepción por parte de los educandos —a pesar de su catalogación por parte de la Ley General de Educación como área obligatoria— y su consideración para efectos de promoción, las cuales son determinantes a la hora de hacer una plena caracterización del área de Educación Religiosa en Colombia, pero que no serán tenidas en cuenta en el presente análisis.

Por otro lado, el sistema educativo colombiano cuenta con una serie de "orientaciones epistemológicas y curriculares que define el MEN [Ministerio de Educación Nacional] para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23" (MEN, 4 de abril, 2014), conocidas como Lineamientos Curriculares; actualmente se encuentran disponibles los correspondientes a ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, constitución política y democracia, educación artística, educación ética y valores humanos, educación física, idiomas extranjeros, lengua castellana, matemáticas, preescolar, y la cátedra de estudios afrocolombianos.

Del mismo modo, se cuenta con los estándares básicos de competencias expedidos, que se constituyen en una guía para el diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula y el diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución, entre otros (MEN, 23 de julio, 2014); las áreas que cuentan con estos referentes son lenguas extranjeras (inglés), lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Por su parte, las áreas de educación artística, educación económica y financiera, educación en tecnología, educación física, recreación y deporte, filosofía y movilidad segura cuentan con orientaciones pedagógicas, que "son referentes para guiar con calidad la actividad pedagógica en una determinada área fundamental y obligatoria

“(MEN, 29 de diciembre, 2014). Estos documentos en su conjunto, elaborados por autoridades pertinentes en materia de educación, como lo son el MEN y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), apoyados por la comunidad académica educativa, brindan una guía íntegra e idónea para un diseño adecuado de las diferentes áreas del Plan de Estudios.

La ERE, como se ha mencionado, está determinada como área obligatoria y fundamental para el logro de los objetivos de la Educación Básica en Colombia, tal como lo establece el artículo 23 de la Ley General de Educación. En 2006 el MEN emite el Decreto 4500, por el cual se dictan normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media; en este se ratifica la Educación Religiosa como área obligatoria y fundamental y se aclara que su desarrollo y contenido se fundamentan en una concepción integral de la persona, sin desconocer su dimensión trascendente y considerando tanto los aspectos académicos como los formativos.

Sin embargo, el de la ERE es un caso singular, ya que es la única área obligatoria y fundamental que carece de referentes estatales que sirvan como directriz para su quehacer pedagógico y didáctico, sin mencionar el aspecto curricular y el evaluativo; se conocen únicamente cuatro ejes de contenido temático propuestos en el Documento Guía de Evaluación de Competencias para la Educación Religiosa, el cual hace parte de una serie de materiales publicados en 2012 y dirigidos a orientar a los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002 según las pautas de la Evaluación de Competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón Docente. Además de esto, los documentos orientadores de que se tiene cuenta corresponden a los Lineamientos de Educación Religiosa para los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media y los Estándares para la ERE, emitidos por la Conferencia Episcopal de Colombia, que se centran particularmente en la enseñanza de la doctrina cristiana católica.

Esta situación en la que se encuentra inmersa la ERE en el sistema educativo colombiano conlleva para las instituciones educativas estatales

los retos enormes de incluirla dentro de su plan de estudios, dada su condición legal de área obligatoria y fundamental y garantizar la libertad de cultos promovida y defendida por orden constitucional. Debido a ello, en las instituciones educativas estatales existe una gran diversidad y heterogeneidad en lo que tiene que ver con el diseño y ordenación de la pedagogía, didáctica, currículo y evaluación de la ERE, y los elementos a tener en cuenta para ello varían de múltiples formas; incluso, y de esto dan evidencia los testimonios de docentes y algunos trabajos de investigación, se ha utilizado el espacio de la Educación Religiosa para orientar contenidos ajenos al área y relacionados específicamente con otros campos del saber como la ética, la axiología, la filosofía, el proyecto de vida e incluso la educación sexual.

La propuesta de la Conferencia Episcopal de Colombia y su debilidad

Los estándares para la Educación Religiosa Escolar elaborados por la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC) establecen cuatro aprendizajes básicos que los estudiantes han de lograr y que corresponden a la naturaleza y finalidades de la educación cristiana. Estos son:

- Saber comprender, referida a la capacidad de comprender e interpretar la experiencia humana, desde la experiencia cristiana y sus lenguajes bíblico narrativo, litúrgico, cultural, moral y sistemático doctrinal.
- Saber dar razón de la fe, referida a la capacidad de realizar procedimientos y formas de explicación, investigación y expresión de los lenguajes religiosos, identificando su sentido y valor y correlacionándolo con la cultura y los conocimientos de las demás áreas y campos de la formación.
- Saber integrar fe y vida, referida a la capacidad de descubrir la importancia del problema religioso para la humanidad y valorar el aporte de la fe cristiana a su proceso de personalización y al desarrollo social.
- Saber aplicar a la realidad, referida a la capacidad de saber aplicar el saber y la vivencia religiosa, a la realidad social, política, cultural, social

y eclesial en esta época de cambio y en función de una transformación de las culturas y de la sociedad y de una renovación en la misma vida cristiana. (CEC, 2012, p. 13).

Por un lado, y como se mencionó en el apartado anterior, a pesar de la noble y recta intención de las autoridades religiosas de contribuir, mediante la educación oficial, con un aporte significativo en la formación de seres humanos íntegros que contribuyan al desarrollo de una sociedad más humana y con menos necesidades de toda índole, la Iglesia católica y todas las demás confesiones religiosas se enfrentan a un fenómeno que predomina progresivamente en nuestra sociedad colombiana y latinoamericana y que es producto del pensamiento moderno y de la globalización: la crisis de la fe, acompañada de la secularización y el secularismo. Como se advirtió, quien no ha recibido la fe de manera voluntaria y libre difícilmente acogerá una orientación de este tipo, ya que no contará con los fundamentos conceptuales y experienciales necesarios que estructuren este conocimiento y le provean de sentido junto con las directrices propias de la confesión religiosa.

Por otro lado, y asintiendo a lo expuesto por Molano y Torres (s. f.), las competencias elaboradas por el Episcopado colombiano tienden a sobrevalorar la parte conceptual, teórica y doctrinal de la religión cristiana católica por encima de las otras competencias y habilidades que debe desarrollar el estudiante en su dimensión religiosa (p. 202), además de partir del presupuesto de que los estudiantes poseen una firme certeza de las verdades doctrinales y una plena convicción de su fe.

La necesidad de una vuelta a lo esencial y la formación permanente en la fe

Para afrontar esta coyuntura es necesario, en primera instancia, redescubrir la cultura latinoamericana, que ha sido desdibujada por la globalización y todas las corrientes que emanan del pensamiento moderno. Como afirma Castrillón, “el hombre desestructurado por la herida o la pérdida

de su identidad cultural se convierte en terreno abonado para prácticas deshumanizadoras" (Castrillón, p. 222) y esto lo lleva a actuar movido únicamente por su egocentrismo, su individualismo extremo y su total indiferencia frente a aquello o aquél distinto a él.

Este redescubrimiento incluye necesariamente las raíces de la fe; Pastorino (2015) transmite en su artículo "¿Qué catolicismo sobrevivirá a la crisis de fe? ¡Menos estructuras y más evangelización!" la propuesta del actual Pontífice de la Iglesia católica de "volver a los orígenes" y recibir la inspiración de los primeros cristianos. En el mismo artículo, recuerda la invitación del Papa anterior a "volver a lo esencial" de la misión de la Iglesia.

En atención a todo lo mencionado, podríamos sintetizar que la verdadera y más esencial misión de la Iglesia consiste en llevar la fe a los hombres —o también, al contrario—. ¿Y cómo se logra? Ratzinger (1995) afirma lo siguiente:

Creo que en realidad son los testimonios la primera condición para la nueva evangelización. Personas que, viviendo la fe en su vida cotidiana demuestren que la fe da vida, una vida verdaderamente humana en la comunión y en la comunidad. Sólo de esta manera puede hacerse comprensible el contenido del mensaje, y por ello necesitamos núcleos de cristianos que realicen esta verificación de la fe en la vida —tanto personal como comunitariamente— y ofrezcan a todos una experiencia cuyas raíces sean dignas de conocer. (p. 141).

Bibliografía

Amato, A. (1995). La Encarnación y la inculturación de la fe: reflexiones introductorias. Recuperado de <http://www.inculturacion.net/autores-invitados?limitstart=0>

Ayala, C. (2012). *Crisis de fe*. Recuperado de <http://www.alainet.org/es/active/58863>

Carrier, H. (1994). *Evangelización y cultura en América Latina*. Recuperado de http://www.inculturacion.net/phocadownload/Autores_invitados/Carrier,_Evangelizacion_y_cultura_en_America_Latina.pdf

- Castrillón, L. A. (2009). El proyecto educativo-formativo católico desde la evangelización de la cultura. *Cuestiones Teológicas*, 36(85), 217-224.
- Cobano-Delgado, V. (2004-2005). La enseñanza de la religión en los centros escolares de algunos países europeos: estudio comparado con la situación española. *Cuestiones Pedagógicas*, (17), 161-179.
- Conferencia Episcopal de Colombia (2012). *Estándares para la educación religiosa escolar (ERE)*. Bogotá: Autor.
- León-Dufour, X. (1965). *Vocabulario de teología bíblica*. Barcelona: Editorial Herder.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (4 de abril de 2014). Lineamientos Curriculares. Recuperado del sitio web del Ministerio: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (23 de junio de 2014). Estándares básicos de competencia. Recuperado del sitio web del Ministerio: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (29 de diciembre de 2014). Orientaciones pedagógicas. Recuperado del sitio web del Ministerio: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340033.html>
- Molano M. & Torres J. M. (s. f.). Las competencias en la educación religiosa escolar: algunas cautelas y proyecciones. *Ciberteología*, (37), 197-213.
- Palacio, C. (s. f.). *El cristianismo en América Latina: discernir el presente para preparar el futuro*. Recuperado de <http://servicioskoinonia.org/relat/372.htm>
- Pastorino, M. (2015). *¿Qué catolicismo sobrevivirá a la crisis de fe? ¡Menos estructuras y más evangelización!* Recuperado de <https://es.aleteia.org/2015/11/25/que-catolicismo-sobrevivira-a-la-crisis-de-fe-menos-estructuras-y-mas-evangelizacion/>
- Ratzinger, J. (1995). *Ser cristiano en la era neopagana*. Madrid: Encuentro.
- Rodríguez, M. (2005). *La enseñanza de la religión en la escuela pública española (1979-2005)*. Universidad de Alcalá. Recuperado de http://www.olir.it/aretematich/73/documents/RodriguezBlanco_Ensenanza.pdf

Eje de reflexión 4

Epistemologías Emergentes y de Frontera



Esta línea temática pretende ser un espacio para compartir, analizar y discutir sobre los saberes producidos por los múltiples procesos sociales, políticos y culturales que, situados en las fronteras de los paradigmas binarios, individualistas y logocéntricos, generan rupturas al colonialismo epistémico. Estos saberes que brotan desde el espacio físico, simbólico, corporal y emocional como formas de reterritorialización de la experiencia y de configuración de otras éticas para la vida, proponen posiciones claves para pensarse individual y colectivamente en América Latina.

Con este objetivo, buscamos propuestas que apuesten por otras maneras de imaginarnos desde un sentido de inconformidad con respecto a nuestro presente, propuestas que, por un lado, evidencien la necesidad de nuevos marcos conceptuales y analíticos y, por el otro, exijan un trabajo de traducción intercultural para poder ser entendidas y valoradas. De esta manera, se da lugar a marcos de reflexión que lleven la discusión teórica por otros horizontes y generen aperturas por unas ciencias sociales pensadas desde los diferentes universos en tensión local/global que encierra nuestra geografía.

Las sublíneas de reflexión son:

- a. Feminismos, transfeminismos y teorías cuir/*queer*
- b. Filosofías y memorias al margen desde el Sur
- c. Corporalidades y emociones desde América Latina
- d. Perspectivas teóricas diversas: ausencias desde el Sur.

Métodos audiovisuales participativos: Regias Reveladas y el potencial de herramientas audiovisuales para el trabajo comunitario contra el estigma

Laura Martínez Apráez⁵⁹

Fotografiar es apropiarse de lo fotografiado. Significa ponerse a sí mismo en una relación con el mundo que se siente como conocimiento y, por lo tanto, como poder.

SUSAN SONTAG

Cuando inicié mi recorrido dentro de lo audiovisual-participativo, tuve la oportunidad de trabajar junto a jóvenes en situación de calle y problemas de consumo de bazuco y pegante. Durante las fases de investigación, el equipo identificó como uno de sus mayores problemas el estigma, no solo por el consumo o por ser habitantes de calle, sino por una intersección de factores (raza-etnia, juventud, sexo-género, nivel socio económico, etc.) que los define ante la sociedad como individuos no deseables y peligrosos: los “desechables”.

A la hora de realizar un ejercicio audiovisual, el equipo decidió mofarse de esa visión que se tiene frente a ellos. Si la sociedad los representa como “gamines⁶⁰”, ellos representarían al “gomelo⁶¹”. Conseguimos ropa y

59 Maestra en Antropología y directora del Centro de Asuntos Afro-indígenas de la ONG Parces. Correo electrónico: l.martinezapraez@gmail.com y causancamaya@gmail.com

60 *Gamin*: en jerga colombiana, ‘habitante de calle joven’.

61 *Gomelo*: en jerga colombiana, ‘persona joven de estatus socioeconómico alto’.

maquillaje y montamos una sesión fotográfica dentro del patio de la institución donde los jóvenes estaban internados. El resultado fue maravilloso, no por las fotografías en sí, sino por el efecto que consiguió en los participantes: sentimientos de empoderamiento, autoestima, rebeldía. Las fotografías tal vez no son claras en retratar a un "gomelo", pero sí muestran una faceta alegre, juguetona e íntima de los participantes.

Las fotografías se expusieron en un foro al cual vinieron personas de la comunidad y expertos institucionales y académicos en el tema. Un fotógrafo reconocido, que ha trabajado años en periodismo de guerra y en trabajo social en zonas vulnerables de Bogotá, dijo que las fotos le molestaban porque le parecían "falsas". Su opinión me dejó perpleja, ya que esta era, por mucho, la faceta más real que había visto de estas personas. Finalmente, luego de mucho pensar, me di cuenta de que para una persona que ha dedicado su trabajo a retratar escenas de miseria, este tipo de retratos son chocantes; no es una imagen que esperara naturalmente en estas comunidades.

Pasa algo similar cuando se exponen fotografías "contrastantes" de estas poblaciones en medios masivos. El caso del *Beso en el Bronx*⁶², una fotografía de dos habitantes de calle besándose en medio del famoso sector, muestra cómo algo tan natural y humano como una demostración de afecto puede ser sorprendente si lo vemos en un contexto del que solo esperamos pena, miseria, drogas y muerte. El amor en el Bronx es noticia, merece un grafiti. El beso causó sorpresa y revuelo, cuando para quienes habitan el sector no es nada sorprendente que se den relaciones sociales y afectivas como en cualquier otro lugar; se humanizó a dos habitantes de calle.

Identificar la miseria es fácil. El ojo está entrenado para buscar esas imágenes predispuestas en nuestro imaginario (basura, miseria, dolor, hambre, etc.). El ojo espera encontrar esos elementos. Inmediatamente imaginamos la foto: un ángulo en picado para dar sensación de vulnerabilidad, un blanco y negro para producir más desolación (o al menos un tono

62 Uno de los varios reportajes respecto a la foto y el grafiti que se hizo por la misma se puede leer en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12922382>

azulado), un primer plano a la ropa rota o a cualquier rasgo que pueda indicar miseria. No solo funciona con miseria, realmente se aplica a cualquier estereotipo: lo extravagante, lo étnico, lo exótico; básicamente lo que hace al *otro* tan diferente del *yo*. Registrar lo que todo el mundo ha dicho ya de esos sitios y comunidades es redundante, es continuar alimentando esos estigmas e imaginarios.

No significa que estas facetas sean falsas ni carece de mérito. La fotografía como demanda, memoria o registro es necesaria; el problema está en quedarse en una sola versión de la historia. Es problemático porque al mostrar solo lo que todos esperan ver, se refuerzan esos imaginarios; se difunde sin reflexionar sobre cómo esto afecta a la comunidad retratada. Pensar que la imagen es inofensiva es ingenuo y peligroso.

En situaciones de vulnerabilidad, la imagen que pretende generar compasión puede tener efectos contrarios. Lo que estas imágenes logran (o la saturación de este tipo de imágenes) es un sentimiento de distancia con ese *otro*; una sensación de impotencia ante una realidad inalterable, el "así son las cosas". Nadie espera nada diferente de estas personas retratadas. Ajustar al *otro* en estereotipos tan marcados, ya sea por escrito o por imagen, tiene implicaciones graves. Volver a ese *otro* un personaje lejano, peligroso, inalterable y sin agencia termina por deshumanizarlo, por quitarle valor y, finalmente, descartarlo al grupo de los "desechables". Ese es el poder de la imagen sin mayor contexto, sin las complejidades detrás de esas problemáticas retratadas.

Las metodologías audiovisuales participativas logran ver el lado más humano; más lo que nos une que lo que nos separa. Situaciones cotidianas, cosas con las que todos podemos identificarnos; cosas que a muchos se les olvida que pueden darse hasta en las culturas más disimiles, lugares lejanos o entornos peligrosos. Para llegar a esas representaciones hay que interactuar, crear vínculos, ser más humano y menos observador.

El investigador/fotógrafo debe dejar de esconderse tras el lente, debe humanizarse; interactuar y permitir que ese *otro* tan distante se acerque. Dejarse retratar, recordar que también él es el *otro* desde la mirada opuesta.

Dejar a un lado la cobardía de esconderse tras el lente, tras el diario de campo, tras el logo institucional, tras lo que sea que se use como forma de escudo frente a la comunidad con la que pretende trabajar; desnudarse ante ellos, mostrarse humano, vulnerable. Como señala Behar (1996), la objetividad tradicional que se le exige al investigador, el no involucrarse emocionalmente y conservar la rigidez de las "ciencias duras", realmente termina afectando la investigación. Ser más reflexivo frente a quién es el investigador y desde dónde observa, muestra un resultado más honesto y con mayor claridad frente a los posibles sesgos existentes.

El Proyecto Regias Reveladas, fue planteado con un equipo interdisciplinar⁶³, incluyendo tanto académicos y artistas como mujeres trabajadoras sexuales de la comunidad. Utilizando metodologías participativas, se encontraron barreras que estas mujeres enfrentan a diario y que afectan su bienestar y el de sus hijos. Además, el estigma institucionalizado asociado al trabajo sexual es un problema de salud pública mayor, que limita los derechos humanos y refuerza inequidades de género presentes en la sociedad colombiana.

Las inequidades de género nos motivaron a explorar más a fondo este problema. La falta de poder de las mujeres y de acceso a recursos sociales se basa en su género, por lo cual es necesario reconceptualizar el sentido de trabajo, sexo y métodos de supervivencia de la mujer. Colombia es un país heteronormativo y católico, con un pasado colonial. Esto produce desequilibrios de poder fuertes entre hombres y mujeres frente al hogar, el trabajo, el estudio y los ambientes privados y públicos.

Las representaciones mediáticas de las mujeres trabajadoras sexuales tienden a perpetuar el estigma. El periodismo colombiano se enfoca usualmente en escenas chocantes y de sufrimiento, imágenes amarillistas que

63 Regias Reveladas (nombre elegido por las mujeres participantes), fue inicialmente planteado por Catalina Correa Salazar, María Adelaida Martínez y la autora para el concurso The Geneva Challenge on Women's Empowerment en Ginebra (Suiza), en donde ganó el primer lugar y la financiación para ejecutar el proyecto. El proyecto se ejecutó con apoyo de la ONG Parces, de la cual la autora es co-fundadora.

pretenden obtener una reacción de compasión de la audiencia. La compasión puede ser un factor positivo de cambio, pero estos métodos de representación tienen rasgos muy coloniales que terminan aumentando la distancia entre el observador y la persona representada. La audiencia se vuelve apática porque interpretan la situación de las mujeres trabajadoras sexuales como unidimensional e imposible de cambiar; el "así son las cosas".

Aunque el trabajo sexual es legal en Colombia, las trabajadoras sexuales no tienen derechos garantizados. Asimismo, pertenecen a grupos extremadamente vulnerables de la sociedad como desplazados por conflicto armado, minorías étnico-raciales, mujeres transgénero, jóvenes y mujeres escapando de violencia doméstica y abuso. Esta intersectorialidad es frecuentemente ignorada.

Las mujeres de este proyecto indicaron ser constantemente etiquetadas como "adictas" y "putas" por la sociedad, incluyendo personal médico y policías. Estas prácticas lingüísticas evitan que las personas vean a estas mujeres por otras características, como madres, amigas, activistas, etc. (Ritterbusch, 2013). El estigma es considerado un atributo que desacredita al afectado y lo reduce a su etiqueta (Goffman, 1963). Además, el estigma es visto por otros como algo inherente a la persona, no como algo impuesto. Así, el estigma conlleva rechazo social y percepciones negativas en esferas públicas y personales para las personas afectadas (Sallmann, 2010).

De esta forma, el estigma se expresa a diario como abuso policial, violencia y persecución. Las mujeres trabajadoras sexuales pasan por golpizas, violaciones y robo por parte de clientes, alienación familiar, negación de acceso a la salud y a servicios sociales, entre otros. En una muestra de mujeres trabajadoras sexuales, entre el 60% y el 93,5% admitieron ser víctimas de violencia por parte de clientes, parejas y proxenetas (Rhodes, Simic, Baros, Platt & Zikic, 2008; Sallmann, 2010; citados por Correa, Martínez & Martínez, 2014).

Asimismo, otra cara del estigma está en las limpiezas sociales que apuntan a poblaciones como las mujeres trabajadoras sexuales. Según lo documenta el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2015), estas prácticas existen en Colombia aproximadamente desde la década de

1970, dirigidas usualmente a grupos sociales no deseados: recicladores, ladrones, trans, habitantes de calle, consumidores de drogas, entre otros. Se atribuyen a grupos criminales organizados y paramilitares, aliados con instituciones estatales o miembros de la comunidad que no aprueban la existencia de estas personas. La limpieza social se da como una forma de disciplinar con violencia a la comunidad, argumentando que remueven lo "podrido" de la sociedad. Además, como una forma de limpieza desde lo legal, los planes de renovación urbana terminan desplazando a estas comunidades a sectores menos "visibles" de la ciudad; evitando así lidiar con los problemas base de inequidad social y tomando la salida de maquillar las zonas más concurridas.

De esta forma, el estigma se instaura también como algo interno. El estigma internalizado como concepto propio y forma de auto valoración (Herek, Gillis & Cogan, 2009) comprende el proceso de internalizar actitudes sociales negativas causando vergüenza, baja autoestima y alienación. Así, el estigma se ha relacionado con mala salud mental, problemas físicos, fallas académicas, depresión, ansiedad e impotencia (Burnes *et al.*, 2012).

El proyecto entonces se enfocó en tres fases grandes: 1) Talleres de análisis de discursos, problemáticas y dinámicas sociales en los que las mujeres participantes discutieron sobre el estigma, las causas y consecuencias del mismo. Durante estos talleres, no solo se discutió sobre el estigma mediático, también se dio la oportunidad de que entre trabajadoras sexuales compartan experiencias, visiten sus territorios y rompan estereotipos que hay dentro de la misma población; generando así lazos de solidaridad. 2) Clases de fotografía básica, en las que las mujeres recibieron capacitación con cámaras digitales compactas. Estas clases estuvieron destinadas solamente a la parte más técnica para permitir transmitir su mensaje de forma más efectiva, pero los temas eran totalmente libres, según lo que han podido analizar hasta el momento en las sesiones pasadas. Se tomaron fotos individuales y se hizo una selección grupal, al igual que un video de todo el proceso y una sesión de fotos final que fue planeada por el grupo. 3) Se expusieron los resultados en un montaje itinerante, que pasa tanto por territorios cercanos a las mujeres como por territorios

"limitados" para ellas, como universidades, parques, y sitios al norte de la ciudad (la zona socioeconómicamente más alta y lejana para ellas).

Así, al darles acceso a la tecnología a estas mujeres (tanto en métodos de investigación como en redes sociales y difusión general), ellas pueden retratarse como quieren ser percibidas; confrontando y contestando al estigma en lugares estratégicos de la ciudad. El proyecto intenta movilizar empatía a gran escala, además de cuestionar el estigma institucional que encuentran las mujeres trabajadoras sexuales, sus hijos y familias. Además, busca generar conciencia en espacios populares y élite para propiciar el debate político frente a las barreras de acceso que tiene esta población.

El problema de la representación, conocido en ciencias sociales, comprende la imposibilidad de representar al *otro* de forma totalmente objetiva. La representación falla además en el intento de capturar las voces individuales y termina por representar un discurso generalizado de "vulnerabilidad" y "victimización" frente a la pobreza, el hambre y la violencia (Correa, Martínez & Martínez, 2014). Los medios masivos de comunicación son los mayores representantes de estos discursos, al generar narrativas discriminatorias hegemónicas que refuerzan estigmas. Sin embargo, como expone Buttler (2004): "... el humano no puede ser representado, podemos ver una pérdida del mismo cuando es 'capturado por la imagen'" (p. 145; traducción propia).

Este proyecto trata de evitar la normalización del discurso de la crisis y la invisibilización de los complejos factores detrás de estas poblaciones, lugares y dinámicas. Proponemos el uso de estas herramientas hegemónicas que han reproducido el estigma para convertirlas en medios de empoderamiento y práctica participativa. La fotografía y el video tienen la capacidad de hacer conocer y escuchar a las vidas y voces excluidas de discursos institucionales y sociales (Butler, 2004).

El fotógrafo está en una posición privilegiada de control sobre las acciones, el escenario, el ángulo. Una representación visual refleja decisiones estéticas y de composición. La fotografía participativa representa

múltiples saberes y prácticas sociales, y rompe jerarquías y relaciones de poder tradicionales. Esta metodología de dar la cámara a quien usualmente es representado permite que las personas exploren su propia experiencia a través de la imagen; al ser interpretada la imagen por su audiencia, se construye un diálogo político, ético, social y psicológico.

Esta metodología transfiere la agencia a las mujeres trabajadoras sexuales, les permite que muestren lo que desean mostrar y cómo quieren ser representadas. El resultado muestra la violencia que viven, pero también lo que les permite resistir y empoderarse como mujeres y miembros de estas comunidades (Bleiker & Kay, 2007). Así, estos métodos permiten contrarrestar los efectos negativos del estigma en niveles personales y sociales; logrando así que en este diálogo entre observado y observador haya formas de identificarse con el *otro*, rehumanizando a estas poblaciones y derribando lo que los discursos de limpieza social y el estigma mediático han naturalizado.

Este es el poder de las metodologías audiovisuales participativas, generar líderes empoderados que sean agentes de cambio de sus propias comunidades, generar lazos de solidaridad y promover reacciones de empatía entre sectores usualmente incomunicados. Para lograrlo, es indispensable salir del rol tradicional de investigador y asumir una posición más horizontal; no trabajar *sobre* sino *con* las poblaciones. Parafraseando a Robert Capa: Si tus fotos no son buenas, no te acercaste lo suficiente.

Bibliografía

Behar, R. (1996). *The vulnerable observer: anthropology that breaks your heart*. Boston: Beacon.

Bleiker, R. & Kay, A. (2014). Representing HIV / AIDS in Africa: Pluralist photography and local empowerment. *International Studies Quarterly* 51(1), 139-163.

Burnes, T. R., Long, S. L. & Schept R. A. (2012) A Resilience-Based Lens of Sex Work: Implications for Professional Psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice* 43(2), 137-144. doi: 10.1037/a0026205

Butler, J. (2004). *Precarious life: the powers of mourning and violence*. London: Verso

- Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH (2015) *Limpieza social: una violencia mal nombrada*. Bogotá: Centro Nacional de memoria Histórica (CNMH); Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI).
- Correa, C., Martínez, L. & Martínez, M. A. (2014). Female sex workers in the City of Bogotá: from stigma to empowerment. En *International Development Policy. Revue internationale de politique de développement*. (Articles and Debates 5.3). DOI: 10.4000/poldev.1923.
- Goffman E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Nueva York: Prentice Hall.
- Herek G. M., Gillis J. R. & Cogan J. C. (2009). Internalized stigma among sexual minority adults: insights from a social psychological perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 56(1), 32-43.
- Rhodes, T., Simic, M., Baros, S., Platt, L. & Zikic, B. (2008). Police violence and sexual risk among female and transvestite sex workers in Serbia: Qualitative study. *British Medical Journal*, 337(a811). doi: 10.1136/bmj.a811.
- Ritterbusch, A. E. (2013). *¿Cómo se percibe y se vive en la "L" ? : Narraciones sobre territorios y sus habitantes*. Ponencia presentada en: Foro la "L" y el "Bronx": Buscando otras miradas sobre el consumo de SPA para movilizar nuevas políticas e intervenciones. (Foro entre actores, academia e instituciones), noviembre de 2013. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Sallmann, J. (2010) Living with stigma: women's experiences of prostitution and substance use. *Affilia*, 25(2), 146-159. doi: 10.1177/0886109910364362

Decolonizando la memoria desde el cuerpo

Pilar Cuevas Marín⁶⁴

Resumen

La ponencia analiza la relación entre memoria colectiva y cuerpo, desde una perspectiva decolonial. En tal sentido, se busca aportar en el estudio sobre el alcance que la implementación de la matriz moderno-colonial, en cuanto estructura de dominación implementada en América Latina, tuvo en la configuración de subjetividades, memorias y cuerpos en la región. Se parte de develar la manera cómo los dispositivos de raza, género, sexualidad y clase se instalaron en las corporalidades, incidiendo así en la configuración de identidades altamente jerarquizadas y excluyentes. Por ello se busca contribuir en dicho develamiento, al señalar las posibilidades de transformar, transgredir y sanar la memoria y los cuerpos en un acto consciente cuyo propósito es incidir en las estructuras de dominación y la restitución del ser. A ello me refiero como decolonización de la memoria desde el cuerpo, acercándome al concepto de memoria colectiva-decolonial. En suma, se interroga por ¿qué define o cómo se ha configurado el campo de la memoria colectiva en América Latina? ¿Qué posibilita la emergencia de los diversos conceptos alrededor del cuerpo, las corporalidades y su relación con la memoria? y ¿cómo desde este sentido de inmanencia cuerpo-memoria sugiero la posibilidad de una praxis decolonial?

Palabras Claves:

Memoria, Cuerpo.

64 Doctora en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). Historiadora con énfasis en el estudio de los países andinos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Sede Ecuador). Investigadora en el campo de la memoria colectiva. Directora de la Maestría en Innovaciones Sociales en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios- Uniminuto, Bogotá.

Memoria colectiva en el contexto de América Latina

Como lo he señalado en otros espacios (Cuevas, 2013), lo que originalmente se asumió como *recuperación colectiva de la historia*, o para otros como *recuperación de la memoria colectiva*, y recientemente como *(re)construcción crítica de la memoria colectiva*, surge en América Latina a fines de la década de los setenta y se implementa como corriente de pensamiento durante los años ochenta del siglo XX⁶⁵.

Desde los aportes provenientes de la *investigación acción participativa* y la *educación popular*, así como bajo la particular influencia de intelectuales y activistas como el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda y el pedagogo brasileño Paulo Freire, la recuperación de la memoria colectiva mostró la posibilidad de producir conocimiento desde la praxis política y ética, así como desde las diversas lógicas del saber de los sectores populares. Esto, por cuanto se dotó de un corpus teórico y metodológico desde el cual se empezaron a producir *otras* narrativas históricas que, como disidentes de las oficiales, señalaron el alcance de un conocimiento surgido a partir del movimiento popular de aquel momento. Por tanto, se enfatiza en el contenido político de la memoria, desde una perspectiva alterna, marcando así la pauta en la visibilización, reconocimiento y autonomías de trayectorias históricas diversas.

Al respecto cabe precisar que, dado que la recuperación de la memoria colectiva se nutría de procesos organizativos, pero también de la academia —una suerte de lugar de frontera—, su propuesta se inscribió en la crítica que se adelantaba en aquel momento a la hegemonía funcionalista de las ciencias sociales, en especial, la relación entre ciencia y “realidad”, la pregunta por los sujetos y, sin duda, esa frontera entre razón y conocimiento. Hecho que llevó a innumerables experiencias de recuperación de memoria, a incorporar los presupuestos del estructuralismo,

65 Orlando Fals Borda denominó este proceso de apropiación colectiva del conocimiento histórico como “recuperación crítica de la historia”. Al respecto, un texto de dicho autor que considero fundacional, por cuanto acuñó tal concepto, *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia* (1985).

acercándose de esta manera al marxismo que se difundía ampliamente en América Latina, a la par con propuestas como la filosofía y la teología de la liberación.

Lo anterior me lleva a precisar al menos dos grandes vertientes que incidieron en la configuración de este enfoque asociado a la memoria colectiva. Me refiero, por una parte, a las contribuciones provenientes de la *historia popular* e historia "desde abajo" en su tradición inglesa; y por otra, quizás la más importante, a los aportes que desde la *investigación acción participativa* y la *educación popular* se hicieron a la recuperación de la memoria colectiva. En el caso de la historia popular, e historia "desde abajo", se dio a conocer en América Latina gracias a la circulación y lectura, entre profesionales y estudiantes de las nacientes facultades de ciencias sociales en la región, de los trabajos de Edward Palmer Thompson, Eric Hobsbawm y de Raphael Samuel, entre otros.

Uno de los aspectos que más llamó la atención a quienes participaban en los procesos de recuperación histórica, pero que a su vez estaban involucrados en el debate de la historia popular, fue el carácter comprometido que los gestores de la historia popular le habían impreso al proyecto político e intelectual impulsado por ellos. Este compromiso se plasmó en la activa participación que sus miembros asumieron con respecto a las iniciativas progresistas y de izquierda de aquel momento en Inglaterra, e igualmente, por el trabajo de educación obrera en el cual participaron, dando origen tanto al grupo como a la revista que lleva su mismo nombre: *History Workshop*. Este grupo surgió en 1966 en Ruskin Collage (Oxford), en particular, alrededor de la figura de Raphael Samuel. Tanto el taller de historia como la revista se constituyeron en un espacio fructífero desde el cual se empezó a concebir la historia más allá de los parámetros previstos por el modelo disciplinar. Es más, llama la atención cómo el taller de historia surge, según Josep Fontana, en un momento en el cual se debatía sobre el modelo de exámenes a los cuales eran sometidos los estudiantes adultos, y la manera como más bien estos debían pasar de ser consumidores de la historia, a productores de la misma (Samuel, 1984, p. 7).

Lo anterior es importante, pues desde allí se empiezan a trazar los objetivos que en adelante acompañarán el debate de la historia popular. Para Samuel, la historia popular, más que una definición, permitía vislumbrar la posibilidad de un movimiento intelectual y político cuyo propósito consistía en "acercar los límites de la historia a los de la vida de las personas" (p. 15). Se trataba de democratizar el contenido de la historia, tanto desde quienes la escribían como desde quienes la producían; en este caso, contemplando la experiencia de los trabajadores. Se constituía en un intento por "ensanchar la base de la historia, de aumentar su materia de estudio, de utilizar nuevas materias primas y ofrecer nuevos mapas de conocimiento" (p. 16).

Ahora bien, pese a la influencia que para la recuperación de la memoria tuvo la historiografía inglesa, en particular para algunas experiencias que incorporaron los estudios de Thompson, Hobsbawn y Samuel en su programa de investigación, considero que fue más estrecho el vínculo que aquella estableció con la segunda vertiente, es decir, con la investigación acción participativa y la educación popular. Esto se explica, entre otros factores, por el hecho de que quienes participaban en los proyectos de recuperación de la memoria colectiva eran mayoritariamente instituciones, educadores y líderes comunitarios. De ahí que como parte de sus objetivos se contemplara, por un lado, el acercamiento del sujeto como actor social en la comprensión de su historicidad, y por otro, la posibilidad de generar estrategias que permitieran la apropiación de instrumentos de análisis por parte de las comunidades para interpretar e interpelar su historia (Torres, Cendales & Peresson, 1992, p. 34).

Así, este enfoque centrado en una particular visión de la memoria colectiva aportó en los debates que se abrían con respecto al llamado *pensamiento crítico latinoamericano*, puesto que cuestionó —desde sus discursos, prácticas y actores— los órdenes políticos e intelectuales hegemónicos de la sociedad y la academia a fines de las décadas de los setenta y los ochenta. Debemos a esta corriente de pensamiento la emergencia de múltiples narrativas históricas que fueron subalternizadas o desconocidas por los regímenes de poder instaurados en América Latina desde el periodo colonial.

Varias organizaciones e instituciones aportaron con investigaciones y experiencias diversas en el desarrollo de esta perspectiva de la memoria. Algunas de ellas son: Dimensión Educativa y el Colectivo de Historia Oral, en Colombia; el Centro de Investigación de los Movimientos Sociales del Ecuador (CEDIME); el Taller de Historia Oral Andino (THOA) en Bolivia; la institución ECO de Chile; el Centro de Publicaciones Educativas TAREA y el Centro de Divulgación de Historia Popular (CEDHIP) en Perú.

¿Por qué memoria colectiva y cuerpo, y qué supone el horizonte decolonial?

Desde este legado que vengo señalando sobre como emerge esta tradición crítica de la memoria colectiva en América Latina, ligada a los procesos de investigación acción participativa y a la educación popular, es necesario precisar que el cuerpo como categoría o los cuerpos y corporalidades como realidades históricas y culturales situadas y diversas no eran considerados como consustanciales de las memorias sobre las cuales se trabajaba o investigaba. Este hecho condujo a que los procesos de indagación en la memoria colectiva se vieran desprovistos de una visión más amplia del sujeto que "leía la historia", especialmente en cuanto a la dimensión que la subjetividad, y con ella el/los cuerpo(s) y las corporalidades, tienen en los procesos de indagación, interpretación y construcción de sentidos de realidad.

Por lo cual, si bien resulta útil recurrir al legado hasta aquí expuesto, es necesario proponer desde las actuales prácticas investigativas, y en lo particular desde la perspectiva decolonial, a los sujetos ya no solo como sujetos políticos "sin cuerpo", sino como aquellos que se construyen históricamente desde su corporeidad, pues es este uno de los escenarios más importantes entre aquellos en los que se configura la memoria colectiva. Esta consustancialidad cuerpo-memoria ha permitido abrir nuevos horizontes, dado que posibilita entender que todo proceso de indagación de la memoria pasa necesariamente por el/los cuerpo(s).

Hago énfasis en esta relación consustancial —o más aún, de inmanencia—, pues nos lleva a comprender la relación cuerpo-cultura-naturaleza como parte de un entramado indivisible⁶⁶. Como señalamos en una investigación reciente que realizamos con Judith Bautista Fajardo (Cuevas & Bautista, 2016), el/los cuerpo(s) se entiende(n) desde su contenido histórico, social y cultural, así como en su dimensión fisiológica, mental, emocional y energética. Estos distintos aspectos se intersectan, develando como las marcas de la memoria están presentes y se “encarnan” en aquellos.

Desde esta perspectiva, y en el trabajo que vengo citando, nos propusimos elaborar un diseño pedagógico que, en clave decolonial, fruto de un trabajo de varios años, que diera cuenta de la forma como en el contexto de América Latina, y más concretamente desde la matriz moderno-colonial, los dispositivos de raza, género, sexualidad y clase se instalaron en las corporalidades y en el sistema energético, incidiendo así en la configuración de identidades altamente jerarquizadas y excluyentes.

Mostramos cómo el proyecto moderno-civilizatorio actuó en función de lograr sujetos modernos, basados en discursos como el de la racialización, hecho que llevó a procesos de segregación y exclusión social; así mismo, discursos que asimilaron género a sexualidad, instaurando con ello prácticas y roles específicos; la determinación de la estética, la estesia, y la normalización de los cuerpos, entre múltiples factores, que obraron dejando huellas en lo que podría denominarse *colonialidad de la memoria*. Gran parte de estos discursos, y sus correspondientes prácticas, los encontramos hasta el día de hoy, y por eso se habla de “colonialidad”, pues a partir de ellos se forman identidades basadas en la segregación, dando así paso a dinámicas de silenciamiento y sustracción del ser, afectando así las subjetividades de forma integral.

Por tanto, una decolonización de la memoria y de los cuerpos supondría —desde este legado crítico de la recuperación/reconstrucción de la memoria colectiva contemplar—, por una parte, el reconocimiento

66 Sobre el concepto de inmanencia, puede consultarse Rengifo (2007).

de cosmogonías ancestrales, de prácticas de insumisión, de resistencia y de (re)existir; y por otra, el develamiento de los dispositivos del poder, del saber y del ser, en especial los de raza, género, sexualidad y clase, provenientes de la matriz moderno-colonial. En consecuencia, avanzar en una memoria decolonial implica abordar dos grandes escenarios: el primero, aquellos sistemas de pensamiento ancestrales que fueron subalternizados o invisibilizados y que hoy coexisten con el paradigma hegemónico de Occidente; el segundo, advertir sobre el alcance que los dispositivos arriba señalados tuvieron en la configuración de subjetividades modernas y sociedades altamente jerarquizadas y excluyentes.

La decolonización de la memoria como restitución y sanación reflexiona e incide sobre estos discursos de poder y de dominación, pero también da cuenta de los discursos y prácticas de liberación, de transformación y transgresión que han operado en el transcurso del tiempo. De ahí la impronta decolonial, pues reconoce las memorias-cuerpos silenciados, disciplinados, normalizados, pero también emancipados, que transgreden y se ubican en la frontera de la matriz moderno-colonial.

Luego, y al cotejar los aportes provenientes del legado epistemológico y metodológico de la recuperación/reconstrucción de la memoria colectiva, con la propuesta que aquí incorporo y que se sitúa en el horizonte de una memoria colectiva decolonial, sugiero tener en cuenta reflexiones como las siguientes:

- Si bien los discursos y prácticas fundacionales de la recuperación/reconstrucción de la memoria colectiva cuestionaron el paradigma moderno, capitalista y desarrollista predominante desde la segunda mitad del siglo XX en América Latina, hoy se hace necesario considerar aquellas teorías que, al formar parte del horizonte de interpretación moderno-colonial, proponen una relectura con respecto a los fundamentos epistémicos y políticos que integran el proyecto moderno occidental. Esto significa que los actuales proyectos de recuperación o (re)construcción de la memoria colectiva, puedan ser concebidos más allá del paradigma moderno-occidental, teniendo en cuenta las herramientas teóricas que nos provee la interpretación moderno-colonial,

para así comprender la modernidad en América Latina como parte de una experiencia que es también colonial.

- Esta relectura del paradigma moderno occidental posibilita que, en la implementación de nuevos proyectos y prácticas de investigación en memoria colectiva, se entienda que más allá de la reafirmación de las "identidades" en sí mismas, habría que pensar en que estas son producto también de un orden moderno-colonial.
- Dado que uno de los propósitos centrales expuestos por la recuperación/reconstrucción de la memoria colectiva fue visibilizar la no inclusión en la "historia nacional" de aquellas historias que habían sido previamente subalternizadas, resulta necesario el análisis desde las herramientas teóricas que nos brinda la colonialidad-decolonialidad, en la agencialidad de dichas historias, como también de sus actores, ya no solo en términos de su inclusión sino como "lugares" epistémicos de producción de saberes. Esto, porque la "historia nacional", y sus correspondientes dispositivos de reproducción, fueron parte de un orden moderno de poder y saber, el mismo que llevó a la subalternización de unas historias y memorias por otras.
- En tanto las historias-memorias subalternizadas puedan considerarse como lugares epistémicos, los actuales proyectos —en este caso desde la perspectiva de la memoria colectiva decolonial— ya no solo tomarían la crítica realizada a la historia oficial y sus postulados, sino que se ubicarían desde la colonialidad como parte de una epistemología de frontera que, inicialmente, hablaría de saberes, cuerpos y corporalidades situados.

Bibliografía

- Cuevas, P., Bautista, J. (2016). *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial*. Universidad Pedagógica Nacional. En proceso de publicación.
- Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Quito: Abya-Yala.

→ Eje de reflexión 4: Epistemologías Emergentes y de Frontera

Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*. Bogotá: Siglo XXI.

Samuel, R. (1984). *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica.

Rengifo Lozano, B. (2007). *Naturaleza y etnocidio: relaciones de saber y poder en la conquista de América*. Bogotá: Tercer Mundo.

Torres, A., Cendales, L. & Peresson M. (1992). *Los otros también cuentan: elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimensión Educativa.



Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana

II Congreso - Territorios y Éticas para la vida

Como lo mencionan varios analistas latinoamericanos, tanto en los movimientos urbanos como en los rurales, el territorio aparece como un espacio de resistencia y, también, como un lugar de resignificación y creación de estas nuevas relaciones sociales. De ahí que, en atención al llamado provocador de la primera versión de este congreso en torno al análisis sobre las educaciones y las pedagogías otras para cuestionar ese modelo de desarrollo, en esta segunda versión del Congreso de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana, titulada "Territorios y éticas para la vida", se propone generar conversaciones en torno a las propuestas alternativas para la sostenibilidad de la vida material y concreta en los territorios, como la ecología urbana, la defensa de los bienes comunes, las economías desde la solidaridad y el cuidado, entre otras. Así mismo, se propone cuestionar el lugar que el conocimiento y la educación han tenido en la producción de fronteras geopolíticas que han configurado y dividido simbólicamente los territorios, al fragmentar los saberes y sistemas culturales de pensamiento, cuando lo que se requiere es reconocer propuestas epistemológicas y educativas de frontera que visibilicen otras maneras de conocer y de habitar el mundo.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Sede Principal