

ZHUSGOSQUA

Nº 1 • 19|11|21

Revista de Educadores de Facatativá

Roles en la educación y tareas escolares

en el escenario post pandemia
Lic. Jaime Alfonso
Romero Garzón

Añoranzas Republicanas

de Rosa María
Rubiano
Bermúdez

Apuntes sobre **Investigación desde el aula**

de Enrique
Guzmán Chacón

Zhusgosqua

Una revista académica para la comunidad educativa.

Estas viendo la primera edición de nuestra revista académica Zhusgosqua, construcción hecha por educadores, para la comunidad educativa. Espacio para compartir experiencias, investigaciones e información de los profesionales de la educación.

Zusgosqua, palabra en muyscubun, la lengua muisca originaria de altiplano cundiboyacense, cuyo significado es “ir aprendiendo”.

• Comité editorial •

Damaris Carolina Pulido Castellanos
Glenis Yadira Ordóñez Vega
Martín Alonso Luque Nariño
Alejandro Bermúdez Bustamante

• Colaboradores •

Enrique Guzmán Chacón, Rosa María Rubiano Bermúdez, Leydi Carolina Briceño Rojas, Lucely Figueroa Suárez, Jaime Alfonso Romero Garzón, Joseph Esteban Vivas y los maestros de la institución Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy del municipio de Facatativá

• Diseño y Maquetación •

Laynet Luna Choyzhil

Especial agradecimiento a:

Guillermo Eduardo Aldana Dimas,
Alcalde Municipal
Mary Luz Bermudez Leyton,
Secretaria de Educación
Luz Angélica Chacon Lopez, Líder Calidad Educativa
Secretaría de Educación
Oscar Esneider Velasquez Riveros, Profesional de Evaluación
Secretaría de Educación

revistazhusgosqua@gmail.com
WhatsApp: 3138179257
Facatativá, Cundinamarca.

ZHUSGOSQUA

“Ir Aprendiendo”

EDITORIAL

En el mes de septiembre, la revista londinense Times Higher Education, publicó un listado con las mejores universidades del mundo, dentro de los indicadores para emitir su juicio, se encuentra la investigación (Universidad Javeriana, 2021). En el portal Web Emagister, encontramos que la firma consultora Sapiens Research viene realizando desde hace varios años, estudios e investigaciones para establecer un ranking con las mejores universidades del país, proceso para el cual se tiene en cuenta los grupos de investigación que cada una tiene (Puello, S.F.). En un artículo del periódico el Tiempo titulado “Estas son las mejores universidades de Colombia y del mundo” (El Tiempo, 2020), figura dentro de los temas evaluados por la firma británica especializada en educación QS QuacquarelliSymonds, el impacto de sus investigaciones. Podemos continuar escudriñando diferentes rankings de instituciones de educación superior, y encontraremos un criterio común a la gran mayoría: la investigación.

“¿A qué deberían ir hoy los niños a la escuela?”

Por otro lado, el pedagogo colombiano Julián de Zubiría Samper, fundador y director del Instituto Alberto Merani, en un artículo publicado en la Revista Semana titulado ¿A qué deberían ir hoy los niños a la escuela? (2017) cuestiona el modelo educativo operante en Colombia, en estos tiempos de virtualidad, donde el conocimiento universal se encuentra en nuestros bolsillos, al toque de una pantalla de distancia, y explicado de mil y un maneras mucho más didácticas y amenas que aquellas aplicadas por algunos docentes. En el diario El País de España, la periodista Ana Torres, publica un artículo titulado “Saber aprender toda la vida es más importante que saber matemáticas” (2019), una entrevista

realizada al director de la Fundación Santillana, Miguel Barrero, quien en sus conferencias hace la siguiente pregunta ¿Para qué sirve una raíz cuadrada?, las respuestas dice él, nunca lo han dejado satisfecho, solo reflejan la necesidad de dar un cambio radical a los modelos educativos, más aun viviendo en un contexto de conectividad global con acceso a la información de manera inmediata, universal y práctica.

Las dos referencias anteriores, nos ubican en un marco conceptual que cuestiona el rol de la escuela en la actualidad, disponiendo la reflexión a una gran cantidad de pensamientos que invitan a realizarnos preguntas como:

¿Qué se debería enseñar? ¿Cuál es la función de la escuela en el mundo actual? ¿Cómo responder a los requerimientos de las nuevas generaciones y sus implicaciones sociales? ¿Qué evaluación se necesita? ¿Cómo la escuela se relaciona con el mundo? ¿Cómo se logra en la práctica un aprendizaje con significado social? ¿cuál es el currículo pertinente buscando educar para la vida?

Estas son algunos interrogantes que empiezan a desmembrarse cada vez que se profundiza en el asunto. Pero el mero hecho de buscar respuesta, nos hace retornar al primer punto de nuestro asunto, a una de las razones de esta publicación, intrínsecamente, para entender y transformar la escuela, se debe realizar un proceso de investigación, y este es un proceso que debe encontrar su nacedero en los maestros, ellos son, apelando a la moda, la primera línea en cuestiones educativas.

Por otro lado, la academia actualmente se encuentra en deuda frente a su papel social, e incluso académico. El contexto global ha cambiado y cambia exponencialmente. En cuestión de segundos las generaciones se transforman, trayendo con cada cambio un nuevo constructo social con nuevas realidades, realidades



que, por las cuestiones de la sociedad de la información y la comunicación, mutan rápidamente, haciendo que la escuela no logre seguirles el paso y sea una de las instituciones más obsoletas que existen, en otras palabras, la academia, y se debe incluir en ella a todos los niveles de educación, desde la básica hasta la superior, se ha quedado resabiada frente a las transformaciones del mundo en un gran número de asuntos. En este contexto, para el Doctor en Ciencias de la Educación Jesús Salinas la relación entre educación y tecnología es desproporcional en tanto que “Si analizamos la velocidad de las transformaciones en comparación al ámbito educativo, observamos que no van parejos, puesto que las prácticas de enseñanza no van acorde a las innovaciones tecnológicas.” (Salinas, 2008). La situación mencionada la podemos analizar cuando visualizamos un salón con su tablero lleno de anotaciones después de una sesión de clase, lo único que ha cambiado es que pasamos de un pizarrón verde y tizas de colores, a uno blanco y marcadores, acompañado de un televisor o un proyector usados de vez en cuando para compartir algún video que apoye al tablero.

El buscar que los docentes sean visto como Think Tank o centros de pensamiento, es otra de las urgencias del sistema educativo.

Decimos entonces que uno de los cambios más necesarios, y representativos, que abarca muchos de los cuestionamientos que nacen de las situaciones descritas, es precisamente la investigación, cosa que se toma como algo propio de la educación superior, pero que poco a poco ha ido calando en los otros niveles de enseñanza, proyectos como el programa ondas lo demuestran (Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación [Minciencias], 2021).

La investigación es un referente de calidad, es un componente que ayuda a que los contenidos temáticos sean interiorizados en la medida que se tornan significativos, dado que no se quedan en lo teórico, sino que se evidencian en la práctica al ser indagados como parte del proceso investigativo, cosa que también nos lleva a verlos como un componente de la cotidianidad, no como una cuestión que pertenece a los textos, totalmente ajenos a la vida del estudiante. Pero cabe preguntarnos en medio del tradicionalismo académico, teniendo claro que consultar no es investigar: ¿existe la cultura de la investigación en los docentes?

Pero no solo la investigación es una de esas necesidades que debe encontrar vida en las escuelas. El buscar que los docentes, y mencionamos de nuevo el estar inmersos en la sociedad de la información y la comunicación, reconozcan que este mundo ya no los necesita como personajes exclusivamente transmisores de conceptos o saberes, pues eso lo hacen los dispositivos tecnológicos y la web, pero si más bien como generadores de conocimientos, al punto idílico de que sean visto como Think Tank o centros de pensamiento, es otra de las urgencias del sistema educativo.

El dar vida a un espacio en el que, desde la mirada académica, el docente de ética y valores comparta sus pensamientos frente a las transformaciones morales de las generaciones que van surgiendo, construyendo mundos y realidades efímeras, para que de esta manera los maestros seamos sensatos al decir que educamos para la vida; o el permitir que el maestro de educación física comparta sus consideraciones respecto a la norma ya legislada en referencia a la llamada Ley de Comida Chatarra; o el permitir que el docente de ciencias políticas dé sus análisis políticos sobre el paro nacional que proviene de hace más de doscientos (200) años, pero que resurgió fuertemente en el 2019 y cuya última manifestación se encuentra vigente, es otra de las razones que dan origen a esta revista.

Existe un cortometraje titulado The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore (Los fantásticos libros voladores del señor Morris Lessmore), corto homónimo al libro escrito por William Joyce y dirigido por él, junto a Brandon Oldenburg (Las cebras salen, S.F.) publicado en YouTube bajo el nombre de “El mejor corto del mundo para fomentar la lectura”, en este material un antiguo libro cae de un stand y todo indica que está próximo a morir, el encargado de los libros, se dedica a restaurarlo, pero lamentablemente su salud no mejora, cuando el libro está a pocos segundos de fallecer, el protagonista inicia su lectura, poco a poco su imaginación es sumerge en el texto y el libro, al ser leído va recobrando

la vida. Moraleja, para que un texto no muera debe ser leído, o, dicho de otra manera, la finalidad de un texto es su lectura, para bien o para mal, para ser referente positivo o para ser un referente de debate.

Nuestra revista Zhusgosqua, como cualquier texto, busca ser leída para tener vida (al igual que el texto del mentado cortometraje), y el primer interesado en la tarea, debe ser el docente, pero no por ello nuestra publicación se configura como un conjunto de escritos cerrados o limitados a la mirada rigurosa de la academia, llevando a que aquellos análisis que surgen de la vida cotidiana se pierdan en la mente de los docentes, en las conversaciones de la sala de profesores o en los momentos de descanso.

Lo anterior no es más que afirmar que, la gran carga laboral que implica el mero hecho de, vulgarmente hablando, dar clases, más todo lo que abarca la vida personal, no puedan ser un limitante para que los maestros compartamos de manera escrita nuestras percepciones de la realidad, obviamente con el rigor y la responsabilidad propia de nuestra labor, pero sin llegar a la severidad y al tener que aplicar el gran trabajo y esfuerzo que lleva el construir un texto científico, dado que este tipo de documentos nacen de la labor investigativa. Naturalmente lo mencionado no lleva implícito que tomemos por verdad la premisa de que no existientextos científicos en nuestra comunidad, por ello este espacio invita a convertir la investigación en las instituciones de educación ante todo básica y media, en parte de sus hábitos.

El ser un espacio de divulgación académica, entendida esta como el construir documentos con la seriedad, rigurosidad y sensatez propia del máximo representante de la academia: el docente, junto con la divulgación de documentos elaborados con una rigurosidad mayor como lo son publicaciones científicas, lo que conlleva a fomentar la investigación como parte de la respuesta a las mil y un manifestaciones del atraso en el que se encuentra la pedagogía, son las razones de ser de esta, su revista pedagógica Zhusgosqua.



REFERENCIAS

De Zubiría, J. (2017). ¿A qué debería ir hoy los niños a la escuela? Revista Semana. <https://www.semana.com/educacion/articulo/para-que-sirve-estudiar/489542>

El Tiempo. (2020). Estas son las mejores universidades de Colombia y del mundo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cuales-son-las-mejores-universidades-de-colombia-y-el-mundo-505014>

Las Cebras Salen. (S.F.) Los fantásticos libros voladores. <https://lascebrassalen.com/fantasticos-libros-voladores/>

Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación. (3 de septiembre 2021). Cultura en CTel. <https://minciencias.gov.co/cultura-en-ctei/ondas>

Puello, I. (S.F.). ¿Conoce cómo se mide el ranking de las mejores instituciones de educación superior? Emagister. <https://www.emagister.com.co/blog/conoce-como-se-mide-el-ranking-de-las-mejores-instituciones-de-educacion-superior/>

Salinas, J. (2008). Innovación educativa y uso de las TIC. Sevilla, España: Universidad Internacional de Andalucía

Torres, A. (2019). Saber aprender toda la vida es más importante que saber matemáticas. Diario El País. https://elpais.com/sociedad/2019/09/23/actualidad/1569255253_269950.html

Universidad Javeriana. (2021). La Javeriana es la mejor universidad de Colombia. <https://www.javeriana.edu.co/-/noticia-la-javeriana-es-la-mejor-universidad-de-colombia>

CONTENIDO

08_ Añoranzas Republicanas

de Rosa María Rubiano Bermúdez

22_ UTOPIA: un recorrido por el cuerpo y el territorio

por Damaris Carolina Pulido Castellanos

33_ El saldo en rojo de la escuela

Educamos en el presente a los jóvenes del mañana con los dogmas y la técnica del ayer.

por Carlos Alejandro Bermúdez Bustamante

41_ Estudio Bibliométrico

Sobre el diálogo de saberes en la enseñanza de las ciencias en publicaciones hispanoamericanas.

52_ Historias y Cartografías Familiares

Propuesta didáctica para la comprensión del conflicto armado colombiano.

por Martín Alonso Luque Nariño

64_ CUENTO: La Princesa y el pastor

por Pazair

72_ Investigación desde el aula

Apuntes sobre «El desarrollo del Pensamiento y algunos posibles caminos hacia una Cultura de la Investigación en y desde la Escuela».

por Enrique Guzmán Chacón

80_ Modelo de autoformación como aproximación a la realidad

por el equipo de profesores del Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy

88_ Roles en la educación y tareas escolares

En el escenario post pandemia.

por Lic. Jaime Alfonso Romero Garzón

94_ Un Reto en el Aula

por Glenis Yadira Ordóñez Vega

AÑORANZAS REPUBLICANAS.

Estos escritos son una serie de investigaciones que van complementando el gran proyecto de la Cátedra de Facatativá “Encuentro con Facatativá”.

Quiero invitarlos a visitar a Facatativá: es una ciudad hospitalaria, llena de amor y de esperanza; une la cordillera con la sabana, el lugar de los mil paisajes; de la multitud de especies de fauna y flora; de herencia multicultural, de diversidad de etnias que han formado a un pueblo multicolor, y que se debe conocer poco a poco. En este proyecto, vamos a aprender y apreciar la importancia del valor patrimonial de la “Arquitectura Republicana”, así como despertar el interés por ampliar en su conocimiento, rescatar y compilar información de estas edificaciones, que forman parte esencial de nuestro pasado.

Vale la pena iniciar con un ensayo básico del tema, que conducirá más tarde, a trabajos posteriores con un análisis de mayor profundidad de las construcciones y su entorno, que ampliará el conocimiento de las circunstancias históricas, económicas, técnicas y sociales que rodearon su ejecución. Sería muy gratificante, que, con la documentación gráfica y narrativa aquí suministrada, podamos contemplar el arte y la belleza de estas edificaciones.

De antemano quiero agradecer el apoyo decidido del Doctor Luis Guillermo Grillo Olarte; a su hijo Sebastián Grillo Grillo, quien, con agrado y entusiasmo, elaboró los dibujos de las fachadas de algunas de las edificaciones significativas y, finalmente, al ingeniero Francisco Javier Sánchez Ramos, por orientarme de manera sencilla, en mi aproximación inicial al tema de la Arquitectura Republicana.

Amor por la ciudad, añoranzas, plaza de armas, gobierno dictatorial, diversidad de estilos arquitectónicos, encuentro: de culturas, de historias, de amores, de críticas, de brillar calzado, de vender comestibles y nuevas ideologías

Cada investigación que se realiza sobre Facatativá es descubrir la fantasía y la magia que encierra la ciudad, es conocer sus secretos que, se han dejado en el olvido y no se han contado, cada paso que se da en los sitios históricos y en especial en la Plaza de Bolívar, dejan al descubierto su importancia, como centro de gobierno, de creencias religiosas, de cultura, de economía, de defensa, de vivencia ciudadana, de historia de encuentro, de añoranza.

Catedral Nuestra Señora del Rosario

Biografía de la autora

Rosa María Rubiano Bermúdez, Licenciada en Ciencias de la Educación y Filosofía, Magister en Investigación y Tecnología Educativa de la Universidad Pontificia Javeriana Bogotá, docente de entidades públicas y privadas durante más de 25 años, asesora de la Secretaría de Educación de Facatativá (Catedra de Facatativá) y del Consejo de Cultura de Facatativá; en las emisoras Vilmar y Unilatina, ha tenido la oportunidad de transmitir la historia y acontecer de la ciudad; creadora de la página facatativateamo.com. Algunas publicaciones son: *Mi Terruño* Guía Histórica de seis Barrios de Facatativá (comienzo de una gran aventura 2018-2019), en proceso la segunda edición de nuevos barrios; *Mártires y Próceres de Facatativá* 2019; *Homenaje de la Corporación Centro de Historia de Facatativá en el Bicentenario de la Independencia de Colombia*; *Añoranzas Republicanas 2020*, y participe en la Publicación mensual *Identidad Propia*, notas sobre la historia de Facatativá. Con los siguientes reconocimientos: Mención de Honor entregada por la Alcaldía Especial de Facatativá: por el esfuerzo realizado en favor de la juventud trabajadora en sus 15 años de la Jornada Adicional Nocturna, Colegio San Agustín de Facatativá (1990). Mención Honorífica entregada por la Alcaldía Especial de Facatativá por Mérito Educativo (1991). Mención de Honor y Medalla entregada por la Alcaldía Especial de Facatativá por la destacada labor cultural enfocada a preservar la memoria histórica y promover el sentido de identidad y pertenencia facatativeña, dentro de la cual se destaca el diseño metodológico y elaboración de contenidos de la Cátedra de Facatativá (2015). Medalla Muisca al Mérito Artístico Facatativeño "Orden Tisquesusa" por la contribución en la formación de varias generaciones de facatativeños, así como la preservación de la memoria histórica de Facatativá tanto como miembro de la Corporación Centro de historia como por los procesos investigativos y de recopilación independiente (2017). Condecoración del Concejo Municipal de Facatativá "Por su loable labor pedagógica y valioso aporte histórico al Municipio de Facatativá Julio 19 de 2019. Mención Rotary Club de Facatativá El Club Rotario de Facatativá" hace reconocimiento especial por ser mujer que ha abanderado la cultura, investigación y educación en Facatativá empoderando a niñas y jóvenes a ser protagonistas en la sociedad actual. 10 de marzo de 2020

Volverán las oscuras golondrinas

Gustavo Adolfo Bécquer

Volverán las oscuras golondrinas
en tu balcón sus nidos a colgar,
y otra vez con el ala a sus cristales
jugando llamarán.

Pero aquellas que el vuelo refrenaban
tu hermosura y mi dicha a contemplar,
aquellas que aprendieron nuestros nombres...
¡Esas... no volverán!

Al evocar fragmentos de esta poesía de Gustavo Adolfo Bécquer, se traslada la imaginación a los siglos XIX y XX en Facatativá (como en otras ciudades de Colombia), donde se vivía una atmósfera de convivencia, religiosidad, romanticismo, de fantasía. El ambiente se combinaba con un brindis, con música y poesía. Los escenarios urbanos y rurales de diferentes matices, estaban acompañados de evocación y sentimiento.

Salir por la ciudad era algo especial, porque se encontraban muchas imágenes, que reflejaban la variedad de estilos, las formas y acabados de los lugares. Ver "las casas de los principales" que no ahorraban ni escatimaban gastos para hacer de sus casonas, edificaciones con estilo republicano, pero introduciendo algunos elementos, que le dieran identidad y se constituyera su casa, como la única en la ciudad.

1. Arquitectura Republicana en Facatativá

Actualmente, estas edificaciones republicanas (fusión del estilo inglés y francés), son un baluarte arquitectónico, su diseño se desarrolló entre 1835 a 1940; sus elementos decorativos se constituyen desde: cornisas, capiteles, columnas, balaústres, molduras y apliques. Estaba influenciada también, por la arquitectura griega y romana, con elementos decorativos espaciales, con características

muy específicas: homogeneidad, cuidado en los detalles en la construcción. Se encuentran hoy, algunas en buen estado de mantenimiento y conservación.

En estas edificaciones se destacan materiales como: mampostería en adobe o arcilla, ladrillo de arcilla cocida en los muros, se resalta en su estructura física, la elevada altura, las cubiertas a dos aguas, con tejas de barro estilo español, que remata en un alero saliente sostenida por un artesonado de vigas de madera; fachadas con pañetes de arena y cal; yeso en apliques y molduras de cielorrasos, aleros, frisos y cornisas; piedra en zócalos apoyados sobre cimientos y zócalos en piedra; puertas, pisos, escaleras, vigas, dinteles, soleras, entrepisos, ventanas, miradores, áticos, vigas y columnas en madera; ventanas y balcones, también en madera con hierro forjado. Las pocas edificaciones republicanas, que hoy se encuentran en la ciudad, poseen características específicas que son su marca representativa.

El hierro forjado es un elemento decorativo, presente en estas construcciones, con elaboradas figuras en rejas de puertas, balcones y de ventanas. Una de las características de las Casas Republicanas es el muro de la fachada que no es plano, tiene altorrelieves, donde se destacan las cornisas, columnetas y frisos con apliques de diversas figuras. Conservan la tradición de los pisos en piedra labrada, adoquines de arcilla, o en madera; ya entre los años 1920 y 1930, algunos se sustituyeron por baldosas de cemento.

En general, las casas cuentan con un solo portón de entrada, que es a dos hojas, cada una de ellas con dos o tres tableros; el dintel a manera de frontón, con adornos o escudos, que representaban la descendencia o el linaje de la familia que habitaba la edificación. Al entrar a la casa, se encuentra un zaguán y un transportón, que dan a los largos corredores y a las columnas que circundan el patio central (casas a patio) porque se enmarcan en torno a éste. Las habitaciones en su interior, son amplias y de gran altura; las paredes y cielos rasos se pañetaban, con una mezcla de arena y cal o muchas veces con barro, en algunos casos se adornaban con apliques y molduras de variadas figuras; algunas paredes se cubrían con papel de colgadura; sus pisos son en madera y no hay ventanas; la puerta es el medio de entrada y de iluminación, éstos eran recintos que permanecían en penumbra; las ventanas y balcones son parte de la fachada de la edificación.

Los constructores contaban con maderas finas como: el cedro, el roble, el pino, el alcornoque, la ceiba y el guayacán, entre otras, que permitían el arte de la talla y el torneado. También es característico encontrar un patio secundario con aljibe y alberca, y luego un solar donde se ubicaba generalmente la letrina y al fondo, se acostumbraba sembrar, plantas ornamentales, aromáticas, verduras, legumbres y árboles frutales.

El conjunto urbano previo al estilo republicano, era sobrio y



sencillo en comparación con estas nuevas edificaciones que le suceden, ya sería, por el reducido número de pobladores y al atraso en las técnicas de construcción. Ahora la vivienda, es concebida como un palacio, refleja el gusto del que la habita, adoptando una personalidad de alta alcurnia. Las casas conservan la organización espacial de las coloniales.

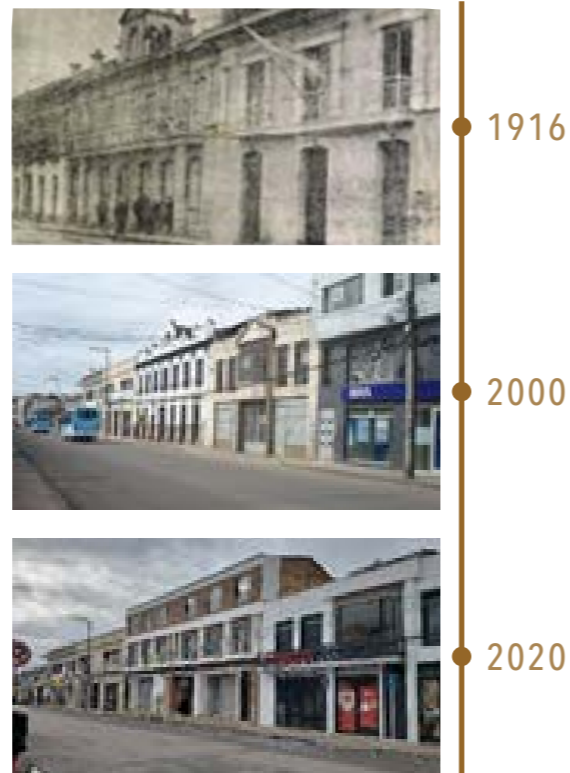
La belleza y la estética del estilo Republicano, invitan hacer una reflexión que es más una evocación, de uno de sus elementos funcionales que es la ventana; que no pasa desapercibida, y lo ilustra el arquitecto finlandés Juhani Pallasmaa, que define el imaginario de la ventana y sus cualidades intrínsecas:

“Distintas partes de la casa tienen un eco en el cuerpo humano. Las ventanas son los frágiles ojos de la casa, que observan el mundo y examinan a los visitantes. La cualidad de una ventana reside en el modo en que elabora y expresa su propia cualidad, en cómo media entre la exterioridad y la interioridad, enmarca y da escala a la vista, articula la luz y la privacidad y cómo anima la estancia y le aporta su escala, su ritmo y su ambiente específicos”.

“La arquitectura, transforma un espacio en un lugar específico [...] Una estancia puede ser aterradora o tranquilizadora, opresiva o liberadora, triste o alegre, solo a causa de la naturaleza de sus ventanas”.

“Funciona como el principal foco de luz de una sala al centro, o como un cuadro principal de viva imagen en movimiento, en una galería de arte. Sus usos son diversos, desde iluminar, ventilar, enmarcar, contener, dar cobijo, ser asiento, ser balcón... **pensar en todo esto, del potencial que hay en las casonas que todavía están en pie y darles la posibilidad de reivindicarlas”.**

Estas edificaciones republicanas, han ido desapareciendo, dejando en pie una reducida muestra, como lo afirma Germán Téllez Castañeda, en su libro: “La arquitectura y el urbanismo en la época republicana 1830-40/1930-35”: “Se puede estimar moderadamente que, en el territorio nacional solo subsiste, en muy variados estados de conservación, un 20% a 25% (en el mejor de los casos) de las viviendas construidas entre mediados del siglo XVI y comienzos del siglo XX”



Fachada de la casa de los Alvarino y el teatro Virginia Alonso (Carrera 2ª entre calles 7ª y 8ª)



Casa de las señoritas García (Carrera 2ª entre calles 7ª y 8ª)

Las edificaciones que aún existen, yacen como solitarios monumentos sin contexto; en su gran mayoría, han tenido que cambiar su concepción inicial para no ser demolidas. Fueron construidas para la vivienda y hoy son sitios donde funcionan oficinas, establecimientos culturales, comerciales, bancarios, de esparcimiento, restaurantes, cafés y otros.

Es triste observar, como los grandes avisos comerciales, abarcan de lado a lado de la fachada, sin respetar la estética de unas construcciones que son herencia patrimonial, sin cumplir normatividad alguna, que hay al respecto.

Hacia el año 1930 comenzó la modernización, que desplaza la Arquitectura Republicana para dar paso a otro tipo de arquitectura, la Neo-Republicana. En este nuevo estilo, desaparecen a la vista la cubierta y el alero, el muro de la fachada se prolonga sobre una saliente cornisa, que es coronada con un muro frontón provisto de muchos adornos fundidos en yeso.

2. En el Camellón se observa una parte de la Arquitectura Republicana de Facatativá...

En Facatativá, las edificaciones de Estilo Republicano, están unas, dispersas por la zona urbana, pero particularmente, en el Centro Histórico de la ciudad. Según el P.O.T. de 2001-2021 (Art. 237, 238) que lo enmarca entre las carreras 1ª a la 5ª y las calles 1ª hasta la 8ª, “debe velar por la conservación de este Patrimonio Arquitectónico”, sin embargo, no se ha cumplido a cabalidad por parte de las diferentes “Administraciones Municipales”, que deberían cumplir la legislación que existe al respecto, y se han ido demoliendo estas construcciones. Lo que eran herencias familiares, han pasado de mano en mano, y como no hay sentido de pertenencia, con el pretexto que el mantenimiento y la conservación son muy costosos, sus propietarios deciden venderlas o consiguen los permisos para modificarlas o demolerlas, porque están pasadas de moda y es mejor dar paso a edificaciones modernas con usos más rentables.

Sobre el costado izquierdo de la carrera 2ª y enmarcado entre las calles 7ª y 6ª, que desemboca a la Plaza Central, están a la vista las Edificaciones Republicanas, con sus fachadas bellamente decoradas, donde resaltan sus portadas geométricas, sus ventanas y especialmente sus balcones: unos con barandillas sencillas de madera, otros con pasamanos y barrotes de hierro artísticamente forjados, que en algunas épocas fueron engalanados para procesiones y eventos especiales; los hay altos, robustos, austeros, republicanos, coloniales y en algunos casos, lo son muy discretos, pero no pierden su encanto.

Los Balcones
Cali, marzo de 1984
Hugo Cuevas - Mohr poeta

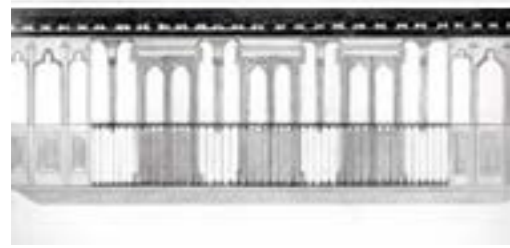
Construimos paredes para atraer al horizonte, fabricamos techos para acercar el cielo, abrimos ventanas para darle paso al tiempo, labramos puertas para palpar al mundo, creamos balcones para ser más infinitos...

3. Algunas casas representativas

Es interesante hacer el recorrido al sector histórico, donde aún se conservan estas edificaciones, poder observarlas detenidamente. En este ensayo, podrán encontrar una ilustración inicial con dibujos de las fachadas, fotografías de ayer y de hoy de alguna de ellas, con una pequeña reseña, en un lenguaje lo más sencillo posible, en palabras de un entusiasta aprendiz, esperando que sea del agrado para todos los públicos.

“ ¡Por favor, sigan, invitados a realizar el recorrido, por Facatativá Republicana!

3.1. La Casa Parra



En ese sitio, había una casa de bahareque y paja, que fue adquirida en 1897 por don Jenaro Parra, quién la mando demoler para hacer una nueva edificación en el “Año del Señor de 1900” como dice la escritura, su terminación fue en 1914. Sus propietarios posteriores siempre se interesaron en mantenerla y conservarla en su estilo original, como lo ha venido haciendo en la actualidad don Luis Enrique Camacho Niño y familia.

Su estilo es llamativo y único en la ciudad. Es una casa con cubierta de teja de barro a dos aguas, que termina en un alero, presenta bajo éste, unos apliques en yeso fraguado con diferentes figuras como arabescos y marcos. Ya sobre el muro, se observan molduras de yeso fraguado en forma de ramilletes de hojas que constituyen un friso, que va de lado a lado de la casa y luego, hay una saliente cornisa laminar. El yeso sigue presente en

los dinteles, y en los apliques que enmarcan las ventanas, así mismo en las columnetas decorativas que van en medio de ellas. En el primer piso, en la parte inferior de los gruesos muros, el zócalo es de piedra cincelada.

En la segunda planta, el hermoso balcón es continuo, integra y comunica las cinco puertas ventana, donde sus dos módulos extremos a manera de cubículos, están elaborados con madera artísticamente tallada; su parte central es a manera de tribuna, tiene una baranda de madera, barrotes en hierro forjado y se constituye en un mirador. El primer piso consta de cinco puertas a dos hojas cada una, de madera tallada con figuras geométricas, una de ellas, es la puerta principal para el ingreso a la casa y las otras correspondían en su inicio a locales comerciales: uno para el almacén de granos y el otro para las oficinas de Luz y Molino Moderno. Al interior

de la casa, en los cielorastos de los salones se aprecian apliques; molduras de yeso en zócalos y cenefas, así como en sus paredes el papel de colgadura. En el patio principal es notorio el uso de la madera: en las columnas de las dos plantas con fines estructurales; al igual que en las barandas, en tableros decorados, el piso de los corredores y salones de la segunda planta.

...y se puede decir que en esta casona: cada elemento, cada sitio, interior o exterior, es un mecanismo de evocación y la combinación del arte y la sensualidad, que se produce en la transición mental de un lugar a otro, esto se encuentra aquí, representado en una forma memorable...y a fuera,! Ese balcón!, es una ventana al mundo que se abre, es un espacio de apertura hacia el exterior, que brinda ese contacto con el entorno, desde la misma casa.

3.2. Casa Carlos Contreras Fernández



1920

1980

2020

Esta edificación Republicana la mandó construir el Doctor Carlos Contreras Fernández en 1850. En su fachada de tres plantas se observan separados los pisos, por cornisas sobresalientes, bien definidas. Su cubierta a dos aguas con teja de barro, en su parte exterior tiene un alero recubierto en láminas de madera. Bajo este, una prominente cornisa laminar que va de lado a lado de la edificación, luego, ya en la parte plana de la fachada, el friso está decorado alternadamente con apliques en yeso en forma de rosetones, lazos y ramilletes.

La siguiente cornisa también va de lado a lado de la construcción, no es tan prominente como la superior, no es plana, de manera combinada sale y retrocede, simula un arquitrabe, que es sostenido por todo el grupo de pares de columnas decorativas, que son adornos en yeso y no estructurales, sus capiteles son jónicos y de basa de cubo.

Estas columnas enmarcan los frontones semicirculares, tipo renacentista que coronan las puertas ventana del segundo y tercer nivel, ellas son de madera a dos hojas con pasamanos de madera y barrotes de

hierro forjado; de uno al otro nivel, las separa una cornisa y el friso que está decorado con apliques en alto relieve.

En el primer piso de la fachada, los muros son en parte en piedra labrada a manera de zócalo y sobre este, en ladrillo de arcilla, está a la vista en su parte superior. Consta de cinco puertas: la central, son el portón principal, las dos puertas de la izquierda pertenecían al local de la tradicional droguería “Rafael Jimenez”, y más tarde a la Señorita Carmen Jimenez, las de la derecha, al local del conocido almacén “Electrolux” del señor Enciso.

4. Plaza Simón Bolívar



Acuarela de Riou
1630



1903



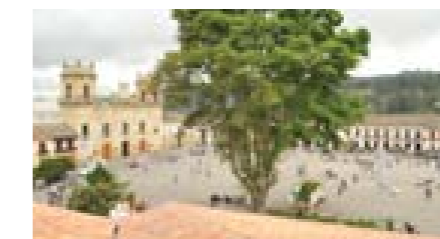
1945



1996



Siglo XXI



La Plaza de Bolívar ayer y hoy

4.1. Ubicación

Está ubicada en el centro de la ciudad, entre las carreras 2ª y 3ª y las calles 5ª y 6ª. Alrededor se encuentran las principales edificaciones de la ciudad: la sede de la **Alcaldía Municipal**, la **Catedral de Nuestra Señora del Rosario**, el **Palacio Episcopal**, la **Casa Cural**, la **Casa de la Cultura Abelardo Forero Benavides**, entidades Bancarias, locales comerciales, cafeterías, restaurantes, droguerías. La plaza de Bolívar tiene 9.623 metros cuadrados (incluidas las vías) 7.914 metros cuadrados (sin incluir vías) y una capacidad máxima para 8.000 personas aproximadamente.

4.2. Historia

La plaza Simón Bolívar, tiene el diseño de una “plaza de Armas española”, en ella se encontraban las edificaciones de gobierno, militares, religiosas, judiciales y comerciales, por tal motivo, la gravedad de tomarse la plaza por invasores, era tomarse el pueblo, por lo tanto, la plaza debía tener mecanismos: de defensa y estrategia militar, y arquitectónico, para contrarrestar cualquier ataque.



La disposición de las construcciones que constituyen la plaza, tenían como objeto, quitar la visibilidad a las personas que venían por las calles, e iban a ingresar a ella; de tal forma, que el atacante no supiera el grado de defensa militar que había en ella. En el marco de la plaza, al desplazar parcialmente el paramento de las fachadas que dan al interior de la plaza, se obstruye la continuidad y la visibilidad de cada calle, y repitiendo secuencialmente este proceso, en cada una de las fachadas circundantes, se pierde la línea recta de la calle o

carrera que desemboca a la plaza, por sufrir quiebres de dirección en cada una de las esquinas, porque se encontrarán con parte de un muro. En cambio, desde el interior de la plaza, al ubicarse una persona en cualquiera de las esquinas, sí puede visualizar lo que sucede a la distancia en las calles.

4.3. Esquema Plaza Simón Bolívar - Facatativá

Había en el centro de la plaza, una fuente pequeña, según ilustra la acuarela de 1630 de Riou, era lugar de mercado. El carácter de la plaza ha cambiado a través del tiempo; el estilo Republicano se ha conservado en algunas de sus edificaciones; en algunos sitios fueron demolidas y sustituidas por otras estructuras, como en el caso donde se encuentra hoy la Alcaldía Municipal y el Banco Agrario, donde estaban la sede del partido liberal, el colegio San Luis Gonzaga, el Comando de Policía, la Casa de la Consistoria, el Pasaje Córdova, donde estaba el hotel que llevaba su nombre y era el paso que comunicaba a la plaza con la Estación del Ferrocarril, ahora es un parqueadero.

En cuanto al mercado, se determinó que fueran los martes y los jueves; donde los campesinos de los municipios aledaños y los comerciantes del municipio traían a vender sus productos; como plaza de mercado, funcionó hasta finalizar la década de los cincuenta, cuando se trasladó al lote que ocupa actualmente: carrera 5ª entre calles 7ª y 8ª, dándole una organización diferente. Además, estaba el paradero de los buses y taxis municipales e intermunicipales.

La Plaza ha tenido modificaciones en su estructura que no la han favorecido; sigue siendo el “centro” porque es el lugar por excelencia de lo público, del encuentro, de los acontecimientos que celebra la ciudad, es un lugar de todos y para todos y no anula las desigualdades sociales, las diferencias políticas o culturales, todos pueden entrar y permanecer en ella. En este sentido, los usos de esta plaza han sido muy variados: dependen de las dinámicas sociales, políticas, culturales, religiosas, militares que se han realizado a través de los años.

4.4. Casas del marco de la Plaza

4.4.1. Casa del Gobierno Nacional en 1854



1854



1900



2020

Construcción de gran longitud sobre la calle 6ª, marcada con el número 2-47, en sus inicios, fue Sede del Gobierno Nacional, durante la dictadura del General José María Melo y con el paso del tiempo, convertida en “El Hotel Central”, luego en el “Colegio San José” actualmente en otros usos comerciales. Casa de dos plantas de gran altura, que aún se conserva en todo el costado occidental de la plaza principal. Su cubierta es en teja de barro; su alero está sostenido por pares de ménsulas de madera labrada en voladizo; su cornisa superior no es plana, es a

dos relieves y de manera laminada, cubriendo todo el ancho de la fachada; así mismo, el friso que sigue a la cornisa está alternadamente decorado con apliques en yeso, con formas de cabezas de toros, barras verticales y rosetones en círculos. La segunda planta está constituida por siete puertas ventana de madera a dos hojas, de las cuales, las dos extremas no tienen balcón sino barandillas con pasamanos de madera y barrotes de hierro; las centrales tienen su balcón, con base de madera y baranda en hierro forjado.

En el primer piso, las puertas de los locales siguen la forma de las ventanas del segundo piso, donde sus dinteles son en semiarco; el zócalo es en piedra labrada; la fachada no es plana, la prominente cornisa bajo el alero, desde el zócalo hasta esta, presenta en alto relieve unas salientes columnas decorativas, que separan puertas y ventanas. El pañete que cubre la pared tiene hendiduras simulando bloques de piedra. Su puerta central da entrada a un zaguán que desemboca en un amplio patio que se enmarca en barandas de madera, con una simetría especial.

4.4.2. Catedral de Nuestra Señora del Rosario

Pertenece a la Diócesis de Facatativá, ha sido reconstruida varias veces debido a los sismos ocurridos en la región. La construcción de este templo fue iniciada

por Fray Gervasio García, el Mayordomo de Fábrica doctor Ignacio Osorio, en 1870 y Fray Pedro Salazar, que, con gran empeño, la ayuda de la Congregación Agustina y de la comunidad en general terminaron la construcción del templo. La nueva iglesia se inauguró el 10 de agosto 1895; en la torre norte estaban las cuatro campanas obsequiadas por Enrique Torin, la mayor de las cuales fue fundida aquí por el artífice Juan Dacons; en la otra torre el reloj a dos caras, obsequiado por don Luciano González.





Catedral de Nuestra Señora del Rosario
1900



Siglo XIX - XX



Siglo XX - XXI

Su terminado está basado en la pureza de las líneas arquitectónicas, en la simetría, en las proporciones; emplea elementos básicos de la arquitectura clásica: utilizaron en el interior y exterior del templo, algunas características de los estilos dórico, jónico; en los elementos de la construcción: frontones, cornisas, terminados en ventanas, balcones y puertas. Se caracteriza por la sobriedad, el orden, la claridad y la sencillez. En su interior predominaba lo arquitectónico sobre lo decorativo. Sus doce columnas distribuidas a lado y lado, formaban la

nave central, rematadas estas con capiteles de estilo dórico, con simetría, elegancia y sobriedad que desembocaban en el altar mayor; con naves laterales, que servían para los altares dedicados al Señor y a la devoción de la Virgen y santos en general. Había énfasis sobre los efectos lumínicos. Los arcos que salían de las columnas, enmarcaban el cielorraso de la nave central. Predominó la horizontalidad que daba sensación de equilibrio. Al ingreso del templo en la segunda planta, estaba el coro, donde se encontraba el órgano mayor.

Está construida en piedra; la fachada descansa en un atrio de piedra. Su parte exterior tiene estilo romano neoclásico y el interior de estilo griego. Debido al terremoto de 1967 el obispo Monseñor Raúl Zambrano Camader la mandó reconstruir en un estilo moderno, conservando el estilo clásico y peculiar en sus paredes interiores y exteriores; se desmontaron parcialmente las torres, las columnas interiores, la cubierta y el frontón que remataba la fachada, para iniciar una completa renovación. Se abrió el concurso entre ingenieros y arquitectos.

La firma Copre-Triana ganó el concurso que interpretó cabalmente el significado que se le quería imprimir; de “Cercado Fuerte al final de la Llanura” lugar de recreo, fortaleza y oratorio que utilizaban los moradores muiscas. Esta concepción arquitectónica se hizo coincidir con el escudo de la Diócesis, que el primer obispo Monseñor Raúl Zambrano Camader de Facatativá adoptó por la gran significación heráldica: el escudo cortado por un muro de piedra de cuatro almedas que constituyen la alusión etimológica (Cercado Fuerte), a una representación resumida de las famosas piedras del “Cercado de los Zipas”, sobre el muro aparece la rosa de oro, símbolo de Nuestra Señora del Rosario y la bordadura azur cargada de nueve granadas de oro, que alude a la

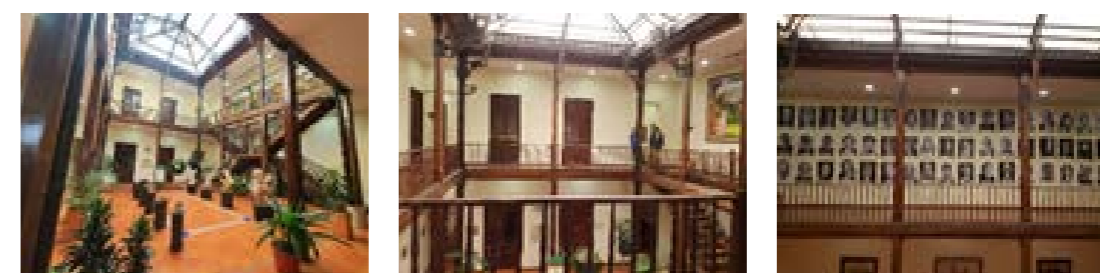
Arquidiócesis de Bogotá, de la cual fue desmembrada la nueva Diócesis.

En mayo de 1969 se depositaron en la catedral los restos del facatativeño Coronel José Cornelio Borda Sarmiento, repatriados del Perú. La catedral después de su restauración se abre nuevamente a los feligreses en 1971. La edificación en la actualidad se encuentra en muy buen estado de conservación, posee una colección importante de piezas religiosas y las tumbas de los Obispos Monseñor Raúl Zambrano Camader, Monseñor Hernando Velásquez Lotero y Monseñor Luis Antonio Nova Rocha. En la actualidad el obispo es Monseñor José Miguel Gómez Rodríguez

4.4.3. LA CASA DE LA CULTURA “Abelardo Forero Benavides”



2020



Sala Museo
2020

Historia

Al ser elegida Facatativá como capital del departamento de Cundinamarca, por el Decreto Nacional No. 49 de mayo 10 de 1905, y posteriormente Alcaldía Municipal hasta 1989, fue restaurada durante la administración 2004 – 2007, es hoy, el centro de acopio de las diferentes manifestaciones culturales, históricas e intelectuales del Municipio.

Casa de gobierno de Facatativá (1910-1989). Es un bien de interés cultural. El 7 de agosto de 1904 tomo posesión como presidente de la República el general Rafael Reyes, electo para el período 1904-1910, ante la urgencia de darle un gran vuelco a la Administración Pública y Económica del país y al no recibir apoyo del Congreso en varias de sus propuestas lo clausuró y convocó una Asamblea Nacional Constituyente, la cual sesionó del 15 de marzo al 30 de abril 1905. Entre las reformas llevadas a cabo a la Constitución de 1886, está la Descentralización Administrativa.

Como consecuencia de esto, con la ley 46 del 29 de abril de 1905, se divide el existente Departamento de Cundinamarca en tres partes, creando así el Distrito Capital de Bogotá y los nuevos Departamentos de Cundinamarca con capital la ciudad de Facatativá, por Decreto Nacional No. 431 del 10 de mayo de 1905 y el departamento de Quesada capital la ciudad de Zipaquirá. El 15 de junio de 1905 se posesionó como primer Gobernador de Cundinamarca el General Belisario Ayala en el templo de Nuestra Señora del Rosario (Catedral).

Ante la imperiosa necesidad de construir la sede de la gobernación, el 20 de marzo de 1909 en el juicio divisorio promovido por los herederos del señor Miguel Garzón, y por remate decretado por el juez 1º civil del circuito de Facatativá, el departamento adquiere un lote de terreno ubicado en la esquina de la carrera 2ª con calle 5ª, con destino a edificar la Casa de Gobierno de Facatativá es construida, siendo Gobernador el doctor Elisio Medina y Secretario General Rafael María Gaitán, según consta en la escritura pública.

En esta edificación funcionaron la Gobernación, los Juzgados Municipales, las oficinas de

algunos Institutos Descentralizados del orden nacional y la Alcaldía Municipal hasta 1989. Por la Ordenanza número 8 de 1943 expedida por la Asamblea de Cundinamarca y siendo Gobernador el Dr. Abelardo Forero Benavides, el bien fue restituido al Municipio a título de cesión gratuita, según Escritura Pública No. 2525 del 21 de agosto de 1943. En el año 2005 ante el deterioro total que presentaba la casa, el alcalde Dr. Álvaro Bernal Parra, da inicio a los trabajos de restauración y el Concejo Municipal por Acuerdo No. 013 del 7 de abril julio 2006, la declara como “Casa de la Cultura de Facatativá”.

Terminada las obras de restauración en el mes de octubre de 2007, por Decreto 481 del 2 de noviembre del mismo año, se le asigna el nombre de la “Casa de la Cultura Abelardo Forero Benavides”, en homenaje al ilustre facatativense, con la asistencia de autoridades civiles, eclesiásticas y militares y con el beneplácito de la ciudadanía, se inauguró oficialmente el 9 de noviembre del 2007.

Generalidades Arquitectónicas

Esta construcción, ubicada en la carrera 2ª con calle 5ª (antiguamente llamada la Calle de los abogados), es una edificación de dos plantas, con cubierta de teja de barro a dos aguas. La fachada que da a la plaza principal tiene un alero simple decorado con marcos de madera; no tiene cornisa; el friso es plano y muy sencillo, tiene unas pequeñas figuras rectangulares que se alternan en alto y bajo relieve llamadas gotas; bajo éste tiene un arquitrabe decorativo que es sostenido por cuatro columnas de piedra, con capitel de florones tipo corintio y de basa en cubo; el resto de la fachada es de ladrillo de arcilla prensada, donde se encuentran cinco puertas ventana, estas de madera y a dos hojas, rematadas en su parte superior con frontones triangulares en las de los extremos y en las centrales, los frontones son de tipo dintel coronadas con escudos de Colombia en yeso fundido.

Cada puerta ventana está decorada con un marco de piedra labrada y tiene una baranda con pasamanos y balustres de piedra labrada. Bajo estas hay una cornisa laminada también en piedra labrada que indica la división de las

dos plantas. La fachada del primer piso, en su totalidad es de piedra labrada; el marco de las cinco puertas que son de madera y a dos hojas es también en bloques de piedra, donde la central es el acceso principal a la edificación.

La fachada sobre la calle 5ª, en sus dos plantas es muy simple, su alero es adornado con marcos de madera, bajo este, hay un sencillo friso donde se intercalan pequeños rectángulos llamados gotas. En la segunda planta, se encuentran diez puertas ventana de madera y a dos hojas, cada una con su baranda de pasamanos y bolillos de madera, coronadas con sencillos frontones en forma de cornisa. Dividiendo las dos plantas, se aprecia una larga cornisa laminar que en su mayoría es de yeso fundido y una parte hacia la esquina, en piedra labrada. La primera planta consta de nueve puertas en madera a dos hojas, coronadas con un frontón horizontal muy simple, una de estas puertas, también sirve de acceso a la edificación. La mayor parte de la fachada es pañetada y una pequeña porción de la esquina es de piedra labrada; se observa en la base de la edificación, un bajo zócalo en piedra.

En su interior, la casa cuenta con dos patios, rodeados de corredores, enmarcados en columnas de madera que se aprecian en las dos plantas; las escaleras también son de madera, la totalidad del entrepiso es de madera machihembrada.



Patio interior de la Casa de la Cultura Abelardo Forero Benavides

Bibliografía

Angulo, Francisco. Tipologías arquitectónicas coloniales y republicanas, afinidades y oposiciones. Cartagena de Indias, Turbaco y Arjona. Bogotá, Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2008.

Arango, Silvia. Historia de la arquitectura en Colombia. Bogotá, Centro Editorial Facultad de Artes Universidad Nacional de Colombia, 1993. Historia de la Arquitectura en Colombia, 1991. Arquitectura, industria y ciudad en el Valle del Cauca

Arteaga Ruiz Rodrigo, arquitecto, La casa republicana en el Caribe Colombiano

González Juan Arquitectura republicana. Publicado con licencia reutilizable

Mateus Rubiano Juan David Arquitectura Republicana

Molina Rubén Hernández, Ingenieros y arquitectos italianos en Colombia

Posada, Eduardo. Progreso y estancamiento. En: Historia económica y social del Caribe colombiano. Barranquilla, Ediciones Uninorte, 1994.

Saldarriaga, Alberto. Casa republicana. La bella época en Colombia. Bogotá, Villegas Editores, 1995.

Téllez Castañeda Germán: Casa colonial: arquitectura doméstica neogranadina... con textos y fotografías y la reflexión del arquitecto... Título: La arquitectura y el urbanismo en la época republicana 1830-40/1930-35. Tesis Doctorales UCO

Archivo de Bogotá Secretaría General - Alcaldía Mayor de Bogotá Ripoll, María T. La élite en Cartagena y su tránsito a la República: revolución política sin renovación social. Bogotá, Ediciones Uniandes, CESO, 2006 Arquitectura de Colombia

Wikipedia la enciclopedia libre

Instituto Distrital Patrimonio Cultural La arquitectura republicana en nuestro país comienza a aparecer hacia la mitad del siglo XIX, reemplazando la arquitectura de la época colonial Repertorio ornamental de la arquitectura de época Republicana en Bogotá Publicado el 21 de dic. De 2011

<http://hdl.handle.net/10396/15055>

Colecciones DIGISIC-Tesis

Las fotografías de la autora, otras encontradas en Facebook, Google, Wikipedia, archivo de familias

UTOPIA:

Un recorrido por el cuerpo y el territorio.

Tesis meritoria presentada a la Universidad Pedagógica Nacional obteniendo el título de licenciada en educación infantil.

Elaborado por:
Damaris Carolina Pulido Castellanos
Licenciada en Educación Infantil

Municipio de Subachoque en Cundinamarca

Informe correspondiente al marco teórico del proyecto pedagógico, Utopía: un recorrido por el cuerpo y el territorio, realizado en el municipio de Subachoque, en la Institución Educativa Departamental, Ricardo González, sede rural Galdámez. Con niños y niñas de 4 a 7 años edad. El documento expone las bases teóricas de la propuesta

pedagógica que tuvo como propósito reconocer la importancia del cuerpo y el territorio, como lugares vitales en la escuela a partir del desarrollo de experiencias sensoriales que vinculan los saberes, formas y maneras en que los niños y las niñas se relacionan con su territorio, para su conocimiento, apropiación y transformación.

Territorio, paisaje, cuerpo, sujeto, educación, pedagogía.

El presente artículo pretende dar a conocer el marco teórico que permitió se llevara a cabo el proyecto pedagógico: Utopía un recorrido por el cuerpo y el territorio, dado que en el se encuentran bases muy importantes para el trabajo con la infancia, constituyéndose en un aporte pedagógico e investigativo fundamental en la formación de maestros en el campo de la educación estética – artística.

ENTRELAZANDO Y CONSTRUYENDO SABERES “Donde no se propician procesos vitales, tampoco se favorecen los procesos de conocimiento” Hugo Assmann. La construcción conceptual del proyecto pedagógico, Utopía: Un recorrido por el cuerpo y el territorio, nace de la pregunta sobre las formas en que los niños y las niñas de la escuela de Galdámez, reconocen, apropian y representan el territorio, además de la preocupación por devolverle el cuerpo y la voz al sujeto y a su contexto, teniendo consciencia de que en dichas voces están involucradas familias enteras, saberes ancestrales y populares. Se Desarrollará entonces, el marco teórico, desde lo macro hacia lo micro, se empezará por vislumbrar lo que se entiende por territorio; para luego abordar los conceptos y concepciones sobre las relaciones que se tejen dentro del mismo; pasando a un componente fundamental que tiene que ver con la forma

en que percibimos el territorio para convertirlo en paisaje, llevando esto a definir diversos paisajes; traducidos en narrativas y finalmente ubicamos el cuerpo como territorio vital en interacción constante con dichos paisajes, dentro de esta construcción teórica estará inmersa siempre la pedagogía de manera transversal en cada categoría.

EL TERRITORIO: DONDE TODO ACONTECE

El territorio, es entendido como lugar de los acontecimientos, dado que los seres humanos nacemos en un espacio determinado, en un contexto histórico, social, cultural, económico y político pre- existente, así empezamos a formar parte de las relaciones que se crean y recrean constantemente dentro de dicho espacio, transformándolo de este modo en territorio; de la mano de Raffetin (citado en Bello, 2011) “El territorio no es una realidad constituida fuera de la historia y las prácticas de los sujetos, por el contrario, se trata de una realidad creada a partir de la apropiación y representación que las personas hacen del espacio” (p. 42). De esta manera se abordó el territorio desde las percepciones que elaboran los niños y las niñas. Del mismo modo, reconocer y apropiar el territorio es como tejer, puesto que

se atan y desatan hilos todo el tiempo, hay momentos en que las puntadas son muy precisas, logrando un vínculo vital con el territorio, pero existen ocasiones en que se enreda el tejido y se debe deshilar para volver a comenzar, volver a preguntar, volver a ubicar lo que se ha construido, este entramado inmenso de relaciones, de ires y venires empieza a constituir, determinar y permear a cada sujeto dentro de la sociedad, dotándolo de unas características propias, de maneras particulares de ser y estar en el mundo.

Definitivamente se abordó el territorio, como las relaciones que interactúan y dan lugar a diversos acontecimientos en la vereda Galdámez, ubicada en el municipio de Subachoque-Cundinamarca; en el cual se encuentran inmersos los sujetos y la naturaleza, dando vida al territorio desde el habitar cotidiano. En este contexto, habría que hacer énfasis en que el territorio es una construcción social —colectiva— compleja, que está determinado por elementos tangibles e intangibles que en él habitan, sobre el territorio Sosa (2012) afirma: Se entiende como un constructo

social complejo, que al mismo tiempo es objeto configurado y objeto de representación, apropiación, organización, construcción, reproducción y transformación. Dicho constructo no puede entenderse parcialmente. Conocer y comprender su proceso y dinámica requiere un acercamiento a su multidimensionalidad. (p.115)

Es así, que no se puede abordar el territorio desde la simplicidad o en términos netamente geográficos, sin querer decir con esto que se desconozcan los mismos; pues es claro que el territorio es un constructo complejo que constituye sujetos, les aporta una visión de mundo particular, la cual determina sus interacciones - relaciones tanto con el medio como con sus pares. Dado que la investigación se asume desde una mirada multidimensional, frente al concepto de territorio, es fundamental establecer y aclarar dicha multidimensionalidad, según Sosa (2012) entenderla: Requiere de un acercamiento que articule lo natural (transformado), lo social (como relaciones sociales que en su desarrollo definen y

se relacionan con lo natural), lo económico (ordenamiento y apropiación económica), lo político (configuración, organización, representación, apropiación, reproducción y transformación a partir del ejercicio de poder) y lo cultural (donde la representación que hacen los sujetos del espacio configura la apropiación simbólica y material en el proceso de la acción social) desde donde el ser humano, la colectividad, construye el territorio. (p. 115) Vale la pena aclarar, que estas dimensiones no están fragmentadas dentro del territorio, de ahí el carácter multidimensional del mismo, por lo tanto todas las dimensiones están en interacción constante, se transforman todo el tiempo y cada transformación dentro del territorio afecta de una manera u otra a las demás, pero definitivamente su entrelazamiento da cuenta de lo que entendemos en este proyecto por territorio, sin embargo profundizaremos a continuación en las dimensiones geo -eco -antrópica, social y cultural, pues estas son consideradas fundamentales para comprender y dar fuerza al proyecto pedagógico.

El territorio como relación geo—eco—antrópica

Para empezar, a definir esta categoría vale la pena aclarar que, con geo, se hace referencia a lo geográfico dentro el territorio, con eco, a todo lo que tiene que ver con la parte ecológica dentro del mismo y por último el término antrópica señala el lugar del hombre dentro de su espacio vital. Lo geográfico y lo ecológico son fundamentales en la construcción del territorio, pues finalmente son la manera física, en que se percibe la naturaleza, es la manera en que ella está presente y como se puede percibir de forma plurisensorial; teniendo en cuenta que, si bien los seres humanos transforman los ecosistemas debido a la interacción con ellos, también la manera tanto geográfica, como ecológica en la que está dispuesta la naturaleza define los grupos sociales. Por consiguiente, en estos tiempos son evidentes las transformaciones geográficas, como ecológicas, que sufren los territorios que se habitan, por fenómenos como la contaminación, el calentamiento

global, lo cual ha llevado a que montañas, ríos, praderas, etc., se transformen, de la mano de las formas de producción y prácticas sociales establecidas. Como lo muestra Sosa Velásquez (2012) “La dimensión geo-eco-antrópica, implica abordar el territorio como relación ser humano, naturaleza, espacio y tiempo” (pág. 14) relación en donde generalmente el ser humano ha tenido el poder y el dominio, sin embargo no se pueden dejar de nombrar los fenómenos naturales que también cobran relevancia en la construcción del territorio, es por esto vital rescatar las historias que tienen que ver tanto con los seres humanos, como aquellas que son propias de la naturaleza, generando procesos de resignificación conjunta.

Ahora bien, si se habla de la relación con el territorio desde lo antrópico, cobran vida las maneras en que los seres humanos se relacionan con el mismo, pues como no lo exponen las orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico, (2007) “los seres humanos, lo reescriben continuamente dejando trazos o indicios en los cuales es visible la forma en que el ser humano se ha relacionado con su entorno” (p. 68) desde una mirada histórica y ancestral, permitiendo que quienes deseen entender realidades

concretas del presente, puedan dar una mirada a esos espacios que tienen marcas que hablan de sí. Lo anterior, lleva a concluir como la relación, geo - eco - antrópica, puede tener múltiples significados, múltiples construcciones, que están atravesadas principalmente por las narrativas y los lenguajes que los sujetos utilizan para representar su territorio, del mismo modo para dar cuenta de las percepciones que tienen los niños y las niñas sobre el territorio esta categoría fue vital, pues es evidente que en su lectura y reconocimiento cobran importancia los sentidos y el cuerpo.

Dimensión social del territorio

Según Sosa Velásquez (2002) la dimensión social del territorio “se refiere a las relaciones que establecen y las acciones que realizan los grupos sociales en general en el proceso de organización, apropiación y construcción del territorio” (p. 35). En consecuencia, dentro de los territorios, los grupos humanos, tienen unas maneras propias de relacionarse y construir su tejido social, partiendo de las formas organizativas, como las maneras de distribuir el trabajo, los horarios en que se deben desarrollar, etc., dichas formas organizativas se hacen evidentes al rescatar las voces de los habitantes de las co-

munidades, por lo cual para lograr hacer una lectura del territorio con los niños y las niñas fue fundamental traer las voces de personas como los abuelos y abuelas de la comunidad. Otra parte fundamental en las formas organizativas son las instituciones sociales, tales como las familias, las escuelas, las iglesias, las juntas de acción comunal quienes también son esenciales al realizar una lectura de cómo se está construyendo un territorio, pues marcan los contextos históricos, los límites y las posibilidades de los actores dentro del mismo. De esto se desprenden también las formas de ordenamiento y estructuración, como clases sociales, etnias, grupos, clanes, que se establecen en un territorio producto de fenómenos como el desplazamiento, los asentamientos, las invasiones, etc., y aquellos que tienen que ver con la movilización de seres humanos. Se lee entonces como hablar de la dimensión social de un territorio está altamente marcada por la complejidad de los sujetos que se encuentran en él, pero también de agentes externos o transitorios, de este modo fue a través de entrevistas que se buscó rescatar las voces del territorio, con el propósito de comprender un poco la manera en que está constituido el tejido social del mismo.

Dimensión cultural del territorio

Los sujetos que habitan un territorio se apropian de él de muchas maneras, pero existe una manera que es muy significativa: la cultural. Así, los seres humanos llenamos nuestra vida de signos y símbolos para poder comunicar, expresar, crear y recrear todo eso que hemos construido, es una manera también de trascender, de pasar a la historia, así estamos rodeados de representaciones simbólicas de historias, mitos, leyendas, tradiciones, rituales y ritos, que dan cuenta de cómo construimos nuestra visión del mundo, de este modo cuando los niños y niñas juegan, dibujan, representan o crean están dando cuenta del bagaje cultural que han construido en interacción con los miembros de su comunidad. En consecuencia, la cultura tiene una alta influencia en la generación de subjetividades e identidades dentro de las colectividades humanas, donde cobra vital importancia el arte como manifestación de los seres humanos, siguiendo a Sosa

Velásquez (pág. 103) “El territorio aparece en la literatura y el arte de los grupos, donde estos expresan los imaginarios o representaciones que tienen del mismo”, evidenciando esto, la gran importancia de posibilitar que los niños y las niñas representen por medio de los lenguajes artísticos su realidad, puesto esto nos llevó a conocer las maneras en que se relacionan con sus territorios. De este modo para la pertinencia del proyecto Utopía: un recorrido por el cuerpo y el territorio, fue vital poder dar cuenta de dichas dimensiones, partiendo de que las mismas son inseparables, y sin pretender abordarlas de manera fragmentada.

El paisaje, en donde lo geo-eco-antrópico, social y cultural serán transversales, lo que permitió entender cómo los niños y las niñas reconocen, apropian y representan su territorio cuerpo y vereda.

EL PAISAJE: NARRANDO PERCEPCIONES

Generalmente, al referirnos al término paisaje lo primero en que pensamos es en hermosos lugares que hemos mirado, observado o fotografiado, de esta manera si buscáramos en el diccionario de la lengua española, encontraremos que el paisaje es definido como. 1. Extensión de terreno que se ve desde un sitio 2. Extensión de terreno considerado como aspecto artístico 3. Pintura o dibujo que representa cierta extensión de terreno. Pues históricamente el paisaje se ha vinculado en todas las sociedades con la capacidad que tiene el ser humano de ver. Poniendo sobre la mesa dos lecturas, la primera tiene que ver con colocar al paisaje en un lugar pasivo, inmóvil, como algo que simplemente se ve o se representa, y la segunda lectura nos muestra cómo se limitan e incluso se invisibilizan los demás sentidos a la hora de abordar un paisaje. Por el contrario, si retomamos otra definición de paisaje como la elaborada en el convenio europeo del paisaje firmado en el año 2000 (citado en Martínez y García 2013): “Por paisaje se entenderá cualquier parte del territorio tal como lo percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos” (p. 3).

Retomamos esta definición, dado que nos pone en otro lugar respecto al paisaje, pues pone en evidencia, en primera instancia la relación estrecha entre paisaje y territorio, que fue relevante en este proyecto, ya que como se definió anteriormente el territorio se entiende como una construcción-colectiva-compleja, así el paisaje, es una manera de entender el territorio, de acercarse a él y en una segunda instancia esta definición pone relevancia a las acciones e interacciones que se dan entre la naturaleza y los seres humanos, desde las percepciones, este tercer punto nos permite asumir una postura, en la cual entendemos el paisaje, no solamente desde lo visual, sino desde lo olfativo, gustativo, sonoro y táctil, sentidos que nos permiten percibir el mundo, sobre todo en la infancia. Es así, que el paisaje se asume como la posibilidad de reconocer, apropiarse y representar el territorio de manera multidimensional y plurisensorial, es decir en donde se tenga en cuenta lo geográfico, cultural, social, político y económico, entrelazados con experiencias e interacciones con el paisaje, partiendo de percepciones sensoriales, aparecen en el panorama ya no solamente el paisaje visual, sino el paisaje sonoro, paisaje olfativo, paisaje táctil y paisaje gustativo, que se retomaran más adelante.

Cabe en este momento preguntar ¿De qué manera se evidenciaron las lecturas que los niños y las niñas hacen sobre los diversos paisajes? Para dar respuesta a esta pregunta, es vital hacer un vínculo entre dos conceptos fundamentales



Árboles en la plaza central de Subachoque

que nos llevaron a entrelazar esta apuesta pedagógica, contribuyendo a realizar las lecturas sobre el paisaje; los mismos estuvieron juntos a lo largo de cada una de las intervenciones pedagógicas, contribuyendo al propósito de este proyecto, estos son: las narrativas y los lenguajes artísticos. Las narrativas cobran vital importancia dado que según Ribeiro y Ramos (s.f.) La narración es la forma por excelencia de comunicación del ser humano en las diferentes culturas. Es una manera de dar sentido al mundo y a la experiencia; refleja una estructura fundamental de

nuestra mente. Permanentemente usamos la narrativa como una forma de comunicar los hechos que nos han sucedido, nuestra historia personal, familiar, social. (pág. 9) Y por otro lado los lenguajes artísticos enriquecen la lectura que se pretende hacer dado que según el documento nro 21 de la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de atención integral (2014): Reconocer la integralidad de los lenguajes artísticos permite dotarlos de un sentido mayor en la educación infantil, en tanto no se trata de la enseñanza de disciplinas, sino de posibilitar

la exploración y expresión de las niñas y los niños a través de diferentes lenguajes (pág. 17).

Con lo anterior, se ratifica el interés por rescatar las voces de los niños y las niñas desde las diversas maneras en las que ellos y ellas perciben sus territorios, partiendo del concepto de paisaje, lo fundamental del proyecto: Utopía, un recorrido por el cuerpo y el territorio, fue volver la mirada al sujeto y su contexto desde el saber pedagógico considerando tal como lo expresan Ribeiro y Ramos (s.f.) que “El que hacer de la escuela se potenciaría si se pudieran transformar las vivencias cotidianas en experiencias, en relatos que posibiliten que los niños expresen lo que sienten y piensan, como leen el mundo que los rodea, como imaginan que podrían ser esos mundos cercanos y también los lejanos, por distancia o porque pertenecen a la fantasía o a la utopía” (pág. 10)

Con el fin de realizar dichas experiencias vitales, se abordará la última categoría: El cuerpo, pues reconocemos desde Cano en su texto más allá de la mirada, que se debe “acercar el paisaje a nuestro cuerpo, distanciándonos de la abstracción y la lejanía con el que es abordado habitualmente. Y una manera de hacerlo es reconociendo lo que de táctil, sonoro, olfativo y gustativo contiene” (p. 10) pero para ello debemos partir de hacer un reconocimiento del cuerpo desde las percepciones sensoriales que le son propias.

NUESTRO CUERPO

“Puedo ir al fin del mundo, puedo esconderme por la mañana debajo las cobijas, hacerme tan pequeño como me sea posible, puedo dejarme derretir bajo el sol en la playa: Él siempre estará allí donde yo estoy irremediamente aquí, jamás en otro lado”. Foucault.

De este modo partimos entonces de reconocer y afirmar que el cuerpo es un territorio, por lo cual lo definimos como construcción-colectiva-compleja, es decir, el cuerpo es un lugar constituido desde la complejidad relacional, pues es configurado por cada individuo, pero a la vez es un espacio de configuración, desde lo social, cultural, político y económico, de esta manera el cuerpo nos constituye, es el lugar en donde vivimos, por medio del cual sentimos y

percibimos en relación constante con nosotros mismos, con los demás y con el entorno que nos rodea. Acercarse al cuerpo como territorio tal como la afirma el SED en la educación para la ciudadanía y la convivencia (2013) es “generar en los niños y las niñas una conciencia de su existencia y que es a través del mismo –cuerpo– que tenemos la posibilidad de pensar, sentir, respirar, escuchar, tocar” (p. 18). De este modo se hace fundamental generar experiencias corporales individuales y colectivas que permitan reconocerlo, apropiarlo y representarlo, dichas experiencias se plantearon desde la percepción sensorial dado que como lo enuncia Noyola (2011) “El cuerpo está en el mundo, como el corazón en el organismo; siendo mediante la percepción que la corporeidad captura al mundo, lo organiza y le da sentido” (104). De este modo se establecen puentes de comunicación en donde el cuerpo es un acontecimiento que cobra vital importancia dado que según Pérez (2012) “Todo acto comunicativo implica una interacción donde el cuerpo juega un papel destacado (p. 106)” para establecer las formas en que los niños y las niñas reconocen, apropian y transforman su territorio, afirmamos el cuerpo como vehículo que nos permita comunicarnos con nosotros mismos, con los demás y con el territorio. Entonces ¿Cómo asumir una educación en donde no se visibilice y movilice el cuerpo? Que, por cierto, es lo que generalmente sucede en la escuela como lo deja ver claramente Restrepo (citado por Assmann) La escuela heredera auténtica de la tradición visual – auditiva, funciona de tal modo que para asistir a las aulas bastaría que los niños tuviesen un par de ojos, oídos y manos, quedando excluidos, para su comodidad, los demás sentidos y el resto del cuerpo. Si pudiese hacer cumplir una orden de este tipo, la escuela pediría a los niños que viniesen al aula solamente con sus ojos y oídos, tal vez acompañados de la mano en la actitud de agarrar un lápiz, dejando el resto del cuerpo bien guardado en casa” (pág. 30) Esas son las condiciones en las cuales encontramos los cuerpos en las escuelas, fragmentados, separados, aislados, al igual que los contextos, es por ello que en el proyecto pedagógico: Utopía, un recorrido por el cuerpo y el territorio, alertamos cada uno de nuestros sentidos para no romper la integralidad y complejidad que nos constituye como seres humanos, como cuerpos, en definitiva como territorios multi-

dimensionales y plurisensoriales.

ACERQUEMOS EL PAISAJE A NUESTRO CUERPO

La manera de acercarnos a las lecturas que estaban construyendo los niños y niñas del territorio, fue a través de los paisajes que exploramos partiendo de los sentidos, que es la forma en la cual se establecen vínculos con el mismo, de la mano de Assmann (2013) “Todo conocimiento tiene una inscripción corporal y se basa en una compleja interacción sensorial.

El conocimiento nunca es pura operación mental. Toda activación de la inteligencia esta entretejida de emociones”. (pág. 32). Antes de especificar cada uno de los paisajes, es necesario aclarar que se ha construido una postura en donde por cada uno de los cinco sentidos, se abordó un paisaje, que a su vez estuvo atravesado por las narrativas y los lenguajes artísticos, como se expuso anteriormente, tanto desde el cuerpo, como desde la vereda, entendidos como territorio.

Sin embargo, si hablamos de paisaje visual y sonoro, como se hará más adelante, encontramos diversos autores que aportan luces para su comprensión. Mientras que, por otro lado, los paisajes gustativos, olfativos y táctiles que también estuvieron planteados, fueron abordados y desarrollados como aporte a la construcción de conocimiento para hablar del cuerpo

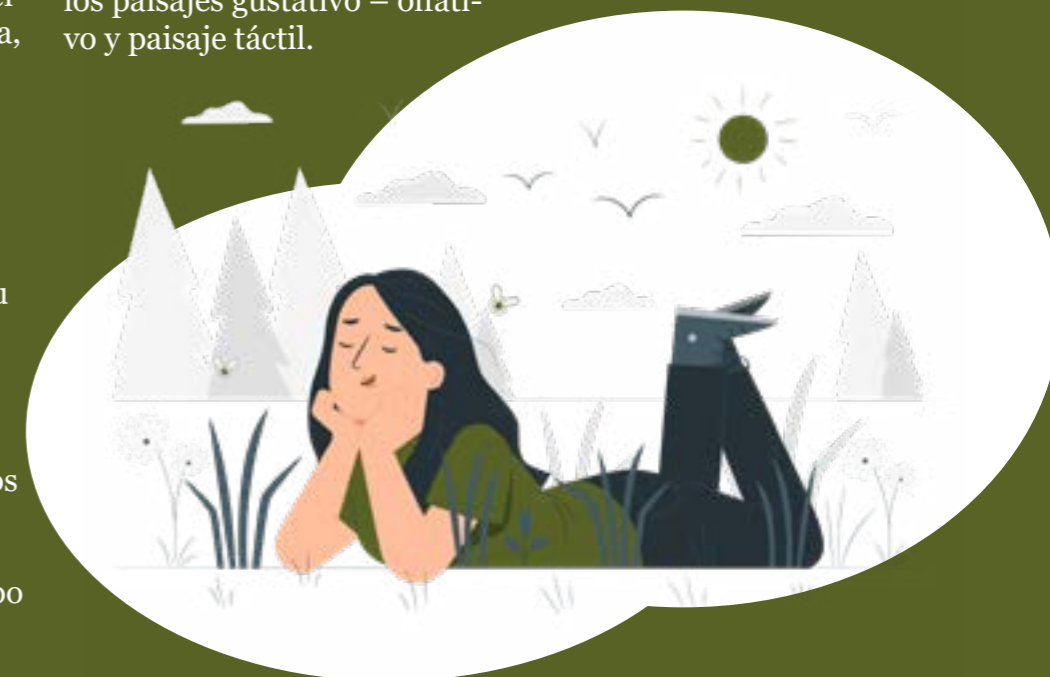
y del territorio en la escuela, pues a pesar de que encontramos con Nuria Cano Suñen aportes a la discusión, de la relevancia de los cinco sentidos a la hora de abordar el tema del paisaje, no existen o no se encontraron referentes teóricos que aborden cada uno de los mismos.

Partiremos entonces y de la mano de Cano(s.f.) de decir que “Sin pretender en absoluto negar la importancia de la visión en nuestra manera de estar en el mundo, también es justo defender el papel, no solo sensitivo de los demás sentidos, sino también como fuente fundamental de conocimiento sensible para el ser humano” (p. 3) no encontramos junto a ella, ni ningún otro autor la manera en que debemos abordar cada uno de los paisajes olfativos, gustativos y táctiles, por lo cual nos atrevemos a postular algunas construcciones elaboradas, desde el objeto de estudio y las expectativas frente al mismo. De este modo hablaremos en primera instancia del paisaje visual y paisaje sonoro, para luego postular construcciones propias sobre los paisajes gustativo – olfativo y paisaje táctil.

PAISAJE SONORO

“La vida cotidiana tiene una banda sonora. Si no la escuchamos es porque ya estamos acostumbrados a oírla”. Pelinski.

Los paisajes sonoros según Rezza (2009) “Están formados por sonidos que describen o dan sentido a un lugar, a un espacio específico que puede ser una ciudad, una comunidad, una calle, una casa, etc. Estos sonidos a su vez se conforman o se nutren de las actividades que realizan los habitantes de dicho espacio” (pág. 3) De esta manera los paisajes sonoros, nos ayudan a reconocer el territorio–cuerpo en la medida en que los paisajes sonoros habitan los lugares; desde esta postura se afirma que el cuerpo está habitado y compuesto por paisajes sonoros, que atraviesan las formas en que oímos lo que pasa tanto dentro como fuera del mismo, hacemos esta conexión entre cuerpo y territorio en la medida en que en la vereda de Galdámez, el paisaje sonoro estaría conformado por los sonidos propios



de la naturaleza mezclados con aquellos producidos por la comunidad y si trasladamos estos al cuerpo.

También podemos hablar de unos sonidos naturales dentro del mismo y otros que podemos producir o reproducir de manera externa, pero además lo fundamental de reconocer dichos paisajes sonoros radica en que siguiendo a Rezza (2009) los “sonidos nos procuran datos esenciales para la supervivencia y el entendimiento del ambiente en que nos movemos” (p.1), es decir, que los paisajes sonoros están dotados de muchos significados, que representan las maneras en que nos relacionamos con nuestro territorio-cuerpo, los cuales pueden poner en evidencia maneras particulares de percibir lo que pasó, está pasando o podría pasar a partir de percepciones sonoras, influyendo de esta manera en nuestras formas de actuar en donde nos encontremos. Con esto se demuestra, como para llegar a reconocer a los niños y las niñas en relación con su cuerpo y territorio se hizo fundamental emprender una búsqueda por las maneras en que perciben,

crean y recrean los paisajes sonoros con los que habitan, pues ello además nos aportó información valiosa sobre las maneras en que ellos y ellas están entendiendo, interpretando y transformando lo que acontece con ellos(as) mismos(as) y a su alrededor.

PAISAJE VISUAL

Según Huertos (2000) “Las características visuales básicas de un paisaje son todos aquellos aspectos que percibimos a través de nuestros ojos, que lo diferencian y pueden utilizarse para analizarlo” (p. 30), para reconocerlo y comprenderlo, es así que por medio de la percepción visual aparecen diferentes componentes del paisaje, que tienen que ver con el color, forma, textura visual, dimensión y carácter espacial, definidos por Huertos (2000) como:

- **Color:** Es la propiedad que tienen los objetos de reflejar luz con una particular intensidad y longitud de onda. El tinte (rojo, azul, etc.), el tono (claro, oscuro) y el brillo definen el color.

- **Forma:** Se define como la masa o volumen de uno o va-

rios objetos que aparecen en el paisaje.

- **Textura:** Es lo que surge de la mezcla de formas y/o colores, y que se perciben como irregularidades en la superficie continúa del paisaje.

- **Dimensión:** Hace referencia al tamaño del paisaje, es decir, a la relación existente entre el tamaño de los objetos y el entorno en los que estos se sitúan.

- **Carácter espacial:** Viene determinado de la configuración tridimensional de todos los elementos y espacios libres de un paisaje, dando lugar a panorámicas, paisajes encajados, llanuras, etc. (p.30) De este modo el territorio fue abordado desde dichos componentes visuales, relacionándolos con el territorio-cuerpo, para tomar de cada uno de ellos los elementos más significativos

PAISAJE OLFATIVO – GUSTATIVO

“El olfato es un hechicero poderoso que nos transporta miles de kilómetros y hacia todos los años que hayamos vivido. Los olores de las frutas me llegan de golpe a mi casa en el sur, a mis juegos infantiles en el huerto de melocotoneros. Otros olores, instantáneos y fugaces, hacen que mi corazón se dilate de alegría y se contraiga con el recuerdo de un dolor. Con solo pensar en olores mi nariz se llena de aromas que despiertan dulces recuerdos de veranos antiguos y campos maduros a lo lejos” Helen Keller.

Los lugares que recorremos en nuestra cotidianidad están repletos de olores y sabores, que nos llevan a sentirnos identificados con los lugares que habitamos, es por esto que dentro de este trabajo de grado hacemos un aporte al definir el paisaje olfativo-gustativo en vínculo estrecho, como la manera de reconocer los olores, como las sensaciones gustativas que nos ofrece tanto el cuerpo, como la vereda, reconocemos así que este paisaje nos permite adentrarnos en las relaciones culturales y sociales que se tejen en el territorio, pues desde el mismo podemos recordar, crear y recrear olores de nuestros cuerpos como de todos los objetos que están en nuestra vereda, del mismo modo por medio del gusto podemos acceder a las maneras de alimentarnos en nuestra vereda, llevando esto a vincular los saberes de los abuelos y abuelas, desde las recetas típicas, hasta las maneras en que preparan los alimentos en nuestras casas, es desde allí que abordamos el paisaje olfativo – gustativo.

PAISAJE TÁCTIL

Entendemos y asumimos el paisaje táctil como la posibilidad de reconocer, apropiarse y transformar el territorio desde diversas texturas, de esta manera desde el cuerpo buscamos transponer el sentido del tacto en relación con la

vereda, así el reconocer a los sujetos desde su piel, implica plantear en primera instancia, tal como lo señala Ackerman(1990) “La piel nos aprisiona, pero también nos da forma individual” (pág. 89) al explorar la vereda Galdámez, afirmamos que también está compuesta por una inmensa piel, que la delimita, la compone, le da forma. De esta manera, al igual que en nuestra piel la vereda está llena de diversas texturas que se hacen evidentes en cicatrices, marcas, huellas, etc., que permiten construir historias desde las relaciones que se han tejido con las mismas.

Esto en consonancia con las relaciones que se tejen en el territorio, marca una pauta importante pues ayuda a que los sujetos se detengan a palpar lo que los constituye, llevándolos a la vez a preguntarse por las historias, desde donde emergen esas marcas, cicatrices, huellas, etc., y lo que estas significan dentro de sus sentires.

Cada uno de los elementos expuestos anteriormente hicieron posible el desarrollo de la propuesta pedagógica: Utopía un recorrido por el cuerpo y el territorio, así este artículo no es más que una provocación para los y las maestras del municipio de Facatativá a compartir sus experiencias esas llenas de sentido y utopía.



Carretera en el valle de Subachoque

Bibliografía

- Ackerman, D. (1999). Una historia natural de los sentidos. Barcelona: Anagrama
- Alcaldía Departamental de Cundinamarca. Alcaldía municipal de Subachoque (s.f). Plan de desarrollo municipal Subachoque 2012 – 2015. Unidos lograremos el cambio.
- Alfonso, M. (2012). A propósito de la subjetividad, un capítulo para el cuerpo.
- Revista (pensamiento), (palabra)... y obra, 8 (8) 82 – 93 Assmann, H. (2013).
- Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. México D.C:Alfaomega.
- Belli, G (1972). Sobre la grama. Poemas. Nicaragua: Visor Libros
- Elliot, J (2000). La investigación acción en educación. Morata:
- Foucault, M (2010). El cuerpo Utópico: las heterotopías. Argentina: Nueva visión.
- Noyola, G. (2011). Geografías del cuerpo: por una pedagogía de la experiencia. Horizontes Educativos. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ribeiro, M y Ramos, C. (s.f.). Narrativas. Encastres propuestas para una escuela en juego. Programa de Maestros Comunitarios. Montevideo
- Secretaria de educación del Distrito, Subsecretaria de Integración Interinstitucional (2014). Lineamientos Pedagógicos para la Ciudadanía y la Convivencia. Ciclo inicial. Bogotá: SED.
- SED. Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, secretaria de educación, 2007
- Smith, K. (2012). Como ser un explorador del mundo, museo de arte vida portátil. Trad. De Aridela Trejo, Caligrafía de Gabriel Martínez Meave. México: Conaculta.
- Sosa, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio? 1ª edición. Guatemala: Cara Parens.
- Pérez, M. (2012). Cuerpo, escuela y sociedad en la construcción de imagen corporal.
- Revista Nodos y nudos, 4 (32) 101 - 108 Wedgrafia
- Bello, A. (2010). Espacio y territorio en perspectiva antropológica. El caso de los Purhépechas de Nurio y Michoacán en México.
- Revista CUHSO. Volumen 21. N° 1. Retomado de <http://cuhso.uct.cl/index.php/cuhso/article/viewFile/119/115> Cano, N. (2012).
- Definiendo el paisaje en base a la tensión. Zainak, (35) 117 – 138. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/zainak/35/35117138.pdf> Cano, N. (s.f)
- Más allá de la vista: paisajes con otros sentidos. Recuperado de http://cederul.unizar.es/docs/N_CANO_Mas_alla_de_la_vista.pdf 105
- El arte en la educación infantil. Documento N° 21. Serie de orientaciones para la educación inicial en el marco de la atención integral. Retomado de <http://ceroasiempre.mineduacion.gov.co/referentes/index.html>
- Galeano, E. (s.f.) La Utopía está en el horizonte. Recuperado de http://www.literato.es/eduardo_galeano_la_utopia_esta_en_el_horizonte/
- Gómez, D. (2012). Mi cuerpo es un territorio político. Voces descolonizadoras, cuaderno 1. Recuperado de <https://we.riseup.net/assets/165800/mi-cuerpo-es-un-territoriopolc3a-dtico77777-dorotea-gc3b3mez-grijalva.pdf>
- Martínez, R y García R (2013). La enseñanza del paisaje en la educación infantil en España. Tercer encuentro CITCEM. Centro de investigación Transdisciplinar, Facultad de letras, Universidad de Porto, Portugal. Retomado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/12038/Parte%201.2.pdf?sequence=1>
- Pelinski, R (2007). El oído alerta: Modos de escuchar el entorno sonoro. Centro virtual Cervantes. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/artes/artes/paisajessonoros.htm>
- Rezza, S. (2009). El mundo es un paisaje sonoro (e percepciones respecto al paisaje sonoro). Sonograma. Revista de pensamiento musical. Número 004. Recuperado de http://www.sonograma.org/num_04/articles/sonograma04_solRezza_paisajeSonoro.pdf

EL SALDO EN ROJO DE LA ESCUELA

Educamos en el presente a los jóvenes del mañana con los dogmas y la técnica del ayer.

Constantemente se escuchan frases dentro del mundo de la educación, que hacen referencia a educar para la vida y a realizar un aprendizaje significativo, pero, ¿sabemos los docentes como es la vida en el siglo XXI, y de esta manera ofrecer un aprendizaje con significado para la cotidianidad de los estudiantes? Al parecer los maestros conservan las técnicas de formación y enseñanza inspiradas en todo sentido en el pasado, imposibilitando el educar verdaderamente para vivir con dignidad en el mundo de hoy. Lo anterior se evidencia en la puesta en marcha dentro de los planteles educativos de un sinfín de prácticas que han llevado a la escuela a ser una institución obsoleta, descarriándose de los roles propios de ella, y haciendo que se trabaje en las aulas, cuestiones alejadas y poco útiles para sobrevivir en el exterior. El presente texto es una invitación a reflexionar someramente sobre el asunto, para dar inicio a un proceso de investigación que permita modernizar las prácticas educativas, haciendo de la escuela una institución con un rol social, más que académico.

Carlos Alejandro Bermúdez Bustamante, docente de ciencias políticas y económicas en la Institución Educativa Municipal la Arboleda, del municipio de Facatativá, formado como politólogo en la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás, con reconocimientos a nivel municipal, departamental y nacional, por la implementación de pedagogías innovadoras.

bbca79_7@hotmail.com

Pedagogía, contexto, obsoleta, didáctica, prácticas

La obsolescencia, el comienzo del problema

En el proceso de inducción a la vida universitaria, el vicerrector de la Universidad Nacional de aquella época, Leopoldo Múnera Ruiz, un hombre físico y discursivamente imponente, orientaba a los primiparos en el ejercicio de la lectura, un ejercicio que dentro de la universidad debe ser de otro nivel, con mucha más rigurosidad y calidad analítica; siguiendo esta idea, aconsejaba el erudito que era pertinente conocer el contexto del autor para poder revelar de la mejor manera, el mensaje de lo leído. Algo así como afirmar que, comprendiendo el mundo del autor se entenderían sus pensamientos, sus sentimientos, por ende, su obra, de la manera más objetiva posible.

Es muy común escuchar entre maestros, historias, percepciones, opiniones con respecto a, por ejemplo, el caso de los jóvenes que debaten con los profes, pues no les permiten la entrada al plantel por su presentación personal, por no tener el corte de cabello adecuado, decía algún docente, ni el uniforme como debe ser, o usan un maquillaje que no le agrada al maestro. Otras historias hacen mención al estudiante que le dice a su maestro “Su clase es muy aburrida”, y en consecuencia se distrae

o, como expresan los docentes “Fomenta la indisciplina”, naturalmente el profesor tiene sus argumentos totalmente válidos y se defiende frente a la acusación de ser un profe aburrido. Al final, la discusión la gana el poder, no el sincretismo o el consenso. Ocurre también que, en aquella práctica cómica y poco realista para el futuro académico y profesional de los estudiantes llamada “vigilancia”, un grupo de docentes se ubica en la entrada del colegio, y pronuncia con total severidad y autoridad frases cliché como: “Muéstreme las uñas”, “Métase esa camisa dentro del pantalón”, “Muéstreme las medias del uniforme”, “Esa chaqueta no pertenece al colegio”, entre otras. Todo esto en aras de la disciplina, el problema es hacerlo al mejor estilo reflejado en la película colombiana dirigida por Carlos Palau, A la salida nos vemos, film que muestra la vida de unos adolescentes en el colegio, durante los 60’s. La cuestión es que ya han pasado 60 años entre la historia narrada y el hoy.

Dos referencias más, las frases que muchos mencionan de diferentes formas: “Al colegio se viene es a aprender, a estudiar” y, “En el colegio se aprende matemáticas, español, historia; en la casa se enseñan valores y principios”. Ese rol de formación estrictamente académica de las instituciones, hoy ya

“ en la casa se enseñan valores y principios...”

ES EN LA CASA donde los niños deben aprender a decir:

1. Buenos Días
2. Buenas Tardes
3. Buenas Noches
4. Por Favor
5. Con Permiso
6. Lo Siento
7. Perdóname
8. Muchas Gracias
9. Gracias
10. Me Equivoqué

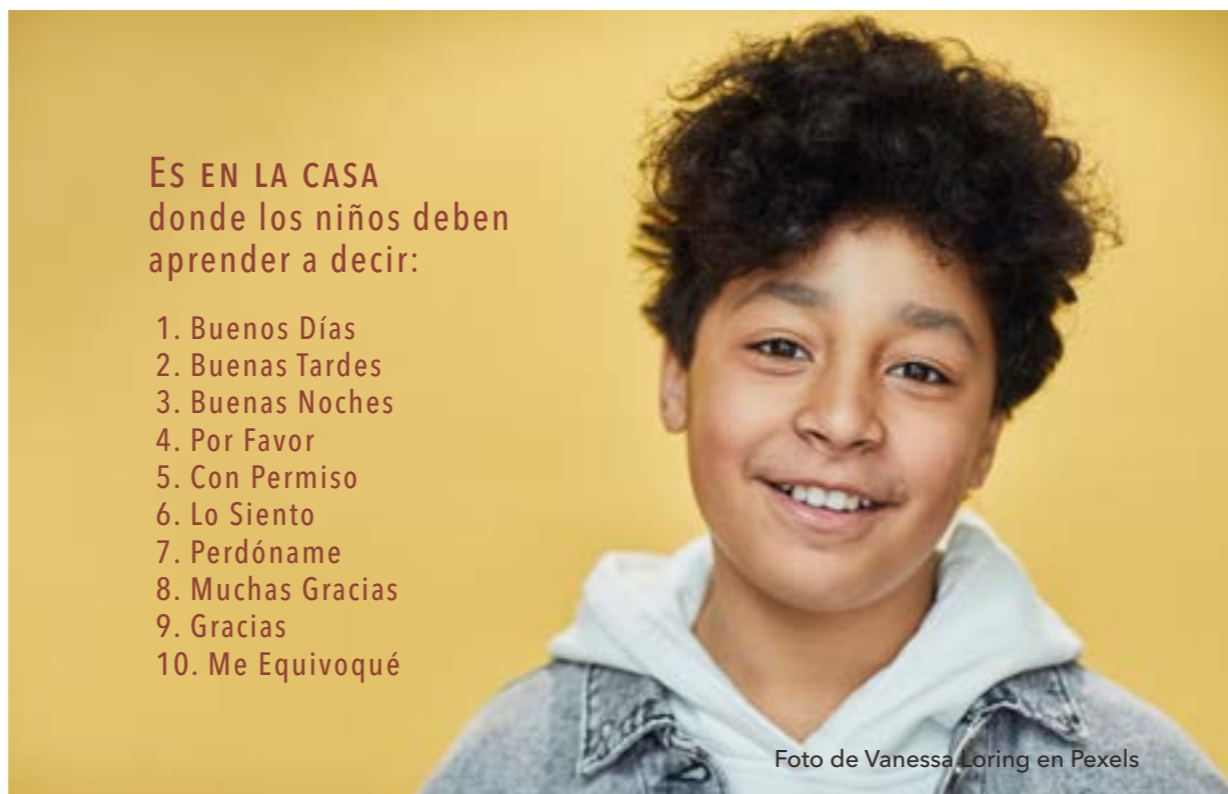


Foto de Vanessa Loring en Pexels

no aplica, pues los estudiantes son seres humanos que permanecen, seis horas continuas del día, compartiendo, conviviendo, viviendo con el otro dentro de un colegio y es allí, donde deben aprender de manera empírica, los valores de una formación social que les permita el vivir con; en el hogar no están obligatoriamente el resto de horas de vigilia, y sumemos el hecho de que los padres se encuentran trabajando, lo que implica que en ocasiones, los chicos se encuentran solos en su vivienda, con poco o nulo contacto social, y ahora, ensimismados en el mundo virtual.

Ahora, ¿qué tienen en común las ideas enunciadas?, sencillamente la consideración de que todo lo narrado en los dos párrafos anteriores, refleja la ausencia de lo descrito en el primero, es decir, la escuela se ha convertido en la institución social más obsoleta, a pesar de ser considerada por muchos, la más importante junto a la familia, razón por la cual, no responde al contexto, no es pertinente para nuestro



Fotograma de El gran juicio a la educación

tiempo, no opera o trabaja de la forma adecuada. Sus objetivos son a grosso modo, los mismos de hace 200 años, por lo tanto, no aplica esa idea tan mencionada en infinidad de espacios académicos, que hace mención al educar para la vida. Bajo la idea anterior, podemos decir que se reconoce, que la sociedad colombiana colonial o republicana feudal de hace más de dos siglos, no se parece en nada a la sociedad de la información y del conocimiento globalizada de hoy. Cabe aclarar que se habla de hace 200 años por considerar la escuela tal como la menciona Santiago Castro Gómez en su texto La hybris del punto cero, como elemento constituyente de un proceso de construcción de identidad y de nación, que surgió con la independencia, de la mano de Bolívar y Santander (2005).

Otro ejemplo tomado de lo contemporáneo, constituyéndose en evidencia precisamente de cómo opera el

mundo del conocimiento y la información en nuestro tiempo, es el dado por el antropólogo, rapero y cineasta norteamericano Richard Will, conocido como Prince Ea, en su video titulado El gran juicio a la educación (Ser Padres, 2016). En el trabajo publicado en YouTube, se demuestra con evidencias, como en la sociedad todo cambia,

todo menos el sistema educativo, no solo en sus estructuras técnicas como la disposición de un salón, o en el uso de la didáctica, cambiando un pizarrón verde con tiza a uno blanco con

En la sociedad todo cambia, todo menos el sistema educativo.

marcadores o, con la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que por momentos se reduce al uso de un proyector o televisor en el que se presenta lo que antes el maestro dictaba (chajosan, 2011), sino que también es poca la evolución de los principios de fondo del sistema, respondiendo a procesos más económicos y políticos, que a sociales y humanos.

Un par de aclaraciones

Antes de continuar con el análisis, es necesario precisar dos asuntos, el primero es el comprender que debemos salirnos de las concepciones en las que nuestra cultura se encuentra inmersa, es decir, lo ideal es comprender que no existe nada totalmente correcto o nada totalmente errado, que no todo o es blanco o es negro, que la solución no estaba en el partido liberal o en el partido conservador, causantes de la guerra bipartidista, o en la izquierda y la derecha, como ocurre hoy desde la política, si la cuestión fuera de la bipolaridad, todo tendría solución, o lo blanco o lo negro, por lo tanto, lo pertinente es lograr un punto de equilibrio, punto de equilibrio o de sincretismo que requiere tener bastantes argumentos de cada lado de la balanza, para poder lograrse, a la vez que permite entender que no se trata de la cantidad de raciocinios a cada lado, sino de la calidad o del peso de cada uno de ellos, pues puede que un solo acontecimiento, sea suficiente para que el peso se incline a su favor, en oposición a muchos otros hechos. El punto de equilibrio no es el centro de algo, es más bien, el punto de suma cero.

Lo segundo es ver la educación actual con una función más social que académica, puesto que el conocimiento se encuentra a un touch de distancia, y en nuestro bolsillo, dado que el Smartphone contiene toda la información del mundo, explicada de mil y un maneras y en ocasiones, con una didáctica más llamativa que aquella ofrecida por un docente. Por lo anterior, la escuela debe ser ahora un espacio en donde se construye ciudadanía, fundamentada en el pensamiento, pero ante todo en el sentir, en el formar humanos humanizados, de tal manera que el sentir lo que el otro puede llegar a vivir a consecuencia de mis actos, me encamina a obrar de manera adecuada, construyendo un sentí-pensar

con, y desde mis saberes. “El motivo, pues, de la pedagogía cada vez se hace más filosófico: cómo vivir y sobrevivimos; cómo lograr que no se disuelva nada este proyecto de ser que pulsa por ser.” (Vargas, 2006, p. 10)

Desde donde abordar el asunto, sugerencia metodológica

Ya hemos pues enunciado el problema, empero, no es pretensión de este texto, entrar de manera profunda a discutir punto por punto, muchas de aquellas cuestiones por las cuales se considera que la escuela es una institución con un alto nivel de obsolescencia, perdiendo entonces su función social, e incluso académica, cosa que se espera, pueda hacerse poco a poco con el rigor pertinente de una investigación, más si se desea proponer una de tantas estrategias o método en aras de sustentar dicho rigor.

Para poder entrarnos en el análisis de aquello que debe hacer, y ser, la escuela en este siglo XXI, se sugiere entonces actuar de la mano de la filosofía, más aun estando a portas de la cuarta revolución industrial; viviendo en la sociedad globalizada de la información, la comunicación y el conocimiento; conviviendo sin convivir humanamente mediados por lo virtual; nadando en aquello que se denomina

la nueva normalidad, cosa esta última que en la escuela parece no querer aferrarse y más bien, precisamente por la misma obsolescencia, tomada como sinónimo de tradicionalismo, se aleja para retomar lo clásico. Todas estas situaciones, junto a otras, nos llevan al fin de cuentas a pensar y analizar lo propuesto desde la configuración de esa modernidad líquida planteada por Zygmunt Bauman (2006), en la cual nada es lo que es, en dónde la verdad del hoy es el mito del mañana, en la que absolutamente todo es light, ligero corto,

efímero, rápido, un TikTok permite expresar algo en 60 segundos, un Tweet limita a 280 caracteres, algo así como tres párrafos promedio; modernidad que nos ubica en una sociedad que busca la comida rápida, y vivir ligeros; en un mundo con valores individuales presentados como sociales, en dónde el bien es el mal para algunos y el mal es el bien para otros, un mundo dónde la equidad es retórica y las diferentes manifestaciones de poder son las que crean las nociones de justicia; dónde el ambicioso y poderoso tienen casa por cárcel y el que hurta un celular, es encerrado en un reformatorio hacinado y en condiciones inhumanas. Estamos en una sociedad que vive dentro ella misma un choque cultural generacional, a razón de que el joven con sus nuevas costumbres y necesidades, discrepa con el adulto que no ve valores en su comportamiento, siendo intolerante hasta con una simple forma de vestir. En síntesis, vivimos en un mundo donde nada es lo que es y, cómo dijo Protágoras, el hombre es la medida de las cosas; un mundo en el que todo lo sólido se desvanece en el aire (Berman, 1989).

Un argumento válido para abordar la problemática desde la filosofía, y que coincide con las orientaciones de la obra de Paulo Freire y su mirada humana y social latinoamericanista a la pedagogía, lo propone Germán Vargas Guillen al considerar que existe una relación



Imagen de rawpixel

entre pedagogía y filosofía a consecuencia de entender a la primera desde su función social, no académica, puesto que se habla de un proceso de formación (2006), no de problemas académicos; lo anterior es válido, si se asume una conceptualización de la categoría academia que nos limita a verla como la transmisión de conocimientos. Esta percepción de Vargas es propia del hoy, de un tiempo en el que como ya se expuso, el conocimiento no es cosa exclusiva de la escuela, ahora está en la nube y en el Smartphone de bolsillo.

No es posible la epistemología de la pedagogía, pues en rigor resulta equivocado hablar de esta como una ciencia; en cambio, los problemas de la formación urgen las tareas del filósofo —que también las del científico y del político—, la cosa misma en discusión es el problema del sentido, de cómo los seres humanos construyen los proyectos mediante los cuales dan contenido a sus horizontes de ser, a sus expectativas. Por ello mismo, pues, la tarea de relacionar filosofía con pedagogía se muestra en plena validez. (Vargas, 2006, p. 9)

Se reitera la validez y relevancia dentro del contexto que se está manejando en este escrito, de la apreciación de Vargas en cuanto a la pedagogía, cuando la considera como un “proyecto de formación” (2006, p. 11), pues es precisamente esta concepción la que debe trascender el asunto y orientar la labor de la escuela para poder contextualizarla y estar acorde con el sentir y el ser del hoy.

Bien, hasta el momento hemos planteado un problema, aclarado ciertas particularidades para poder comprender mejor las intenciones de este escrito, y abordado el meollo desde algo concreto como la filosofía. A continuación, se propondrá algo más concreto, una especie de método para pensar el asunto.

El origen y el comienzo, una propuesta para pensar el hoy

Al asirse la problemática desde la filosofía, infinidad de referentes metodológicos pueden aparecer, pero por cuestiones prácticas, para analizar el mundo actual, el hoy, de tal manera que la escuela verdaderamente eduque o forme

para la vida, configurándose pedagógicamente como el espacio que da cimiento a ese proyecto de formación y responda entre otras a la pregunta “¿cómo pensar a los sujetos de unos valores que, al realizarlos, hagan más digna y plena la vida de los seres humanos?” (Vargas, 2006, p. 11), cuestionamiento pertinente para el entramado que motiva este texto, nos remitimos al filósofo alemán Karl Jaspers, quien establece una diferencia entre comienzo y origen

El comienzo es histórico y acarrea para los que vienen después un conjunto creciente de supuestos sentados por el trabajo mental ya efectuado. Origen es, en cambio, la fuente de la que mana en todo tiempo el impulso que mueve a filosofar. (1996, pp 15)

Lo anterior es afirmar que, para comprender desde la rigurosidad de la academia, el cómo opera el mundo actual de tal manera que la escuela pueda tener un papel social emancipador, siendo constructora de ciudadanía, de criterio, enseñando a pensar que hacer con el conocimiento, más que transmitirlo, orientando a tener un sentir autónomo que se tome de la mano de la dignidad; no se debe ver lo superficial, el comienzo del problema, por ejemplo, referenciar simplemente al estudiante que forma el desorden en el salón, frente a cuya situación, se realiza el llamado de atención, y en el más drástico de los casos, se proceda a citar al acudiente para ofrecer un memorial de agravios por parte del maestro; lo que se debe buscar es el

origen, esto es, el ir más allá de la mera historia y recurrir a lo genealógico pues desde la genealogía se aborda el asunto con múltiples espacios y tiempos, más allá de la linealidad conceptual propia de un estudio temporal, lo que en el ejemplo sería el investigar la vida, la realidad, la cotidianidad del alumno, para así mismo entender un poco mejor su conducta y atenderla de manera adecuada.

Un análisis del origen, parte según Jaspers, del asombro; volviendo al ejemplo, el asombro lo produce aquel chico al que frecuentemente se le llama la atención en el aula por su comportamiento. Después del asombro, de aquello que

nos impacta para bien o para mal, surgen las dudas, ¿por qué el chico se comportará así?, ¿Qué conductas ve en el hogar para que las replique en el colegio?, ¿qué harán los padres cuando el profesor les mencione el mal comportamiento?, ¿son conductas propias de la generación actual? estas dudas van paralelas a un análisis, a una crítica, cosas que agitan el mundo de lo conocido por el docente. Luego viene la investigación y de este entramado, se concluye una construcción filosófica y epistemológica del estudiante y de la pedagogía (Jaspers, 1996). Este podría ser uno de los métodos de indagación que lleve a que los maestros comprendan el entorno, el tiempo, el espacio en el que estamos habitando y viviendo, para de esta manera, verdaderamente educar para la vida, aplicando objetivamente, un aprendizaje con significado, con sentido.



Foto de Ben White en Unsplash

La multiplicidad del hoy

Finalmente, a manera de inducción a futuros proyectos de investigación afines a lo abordado en este espacio, nos preguntamos ¿qué es aquello que debemos comprender? La respuesta es, lo contemporáneo, dentro de esta contemporaneidad tenemos un listado creciente de ítems que componen la multiplicidad, reflexionemos, muy someramente sobre algunos de ellos

El primero es el asunto generacional, es decir, pensar el rol de la academia a partir de las generaciones “x”, “y” y “z”, junto a las implicaciones sociales y culturales que las prácticas de dichas generaciones consolidan, tengamos en cuenta que las conductas propias de cada generación, condicionan lo que ahora es una familia, un trabajo, una formación académica, una estabilidad laboral y social, las relaciones con el entorno, con lo ambiental y ecológico, y muchas otros componentes sociales más.

Reflexionemos también desde la propuesta de Aníbal Ponce (2015), para quien la escuela está a merced de modelos de producción y de dominación, es decir, la academia se piensa desde lo laboral o desde todo aquello relacionado con el mundo del trabajo, y por ello, es necesario reconocer los nuevos modos operando al respecto. Esto es apenas normal, puesto que la academia no está ajena a formar para una vida productiva, el problema es cuando lo productivo y económico pasa por encima de lo social, de lo humano, convirtiendo a la economía en la razón de un modo de control en la sociedad. Enmarcado bajo la idea de lo laboral, es adecuado reconocer también que el mundo ya no responde únicamente a la lógica de la revolución industrial, ni al modelo de producción en línea creado por Henry Ford, en el que los trabajadores se reúnen en una instalación a realizar una serie de actividades mecánicas, o rutinarias físicas, en el hoy también se maneja la aspiración de estar en una oficina, en un escritorio, frente a una computadora realizando procesos ya establecidos, con formatos, software, rutas de trabajo, conductos regulares y otras actividades ya dadas: En últimas no importa si es una secretaria, un asistente o un gerente, la rutina en los procesos hace parte del modelo, tanto en actividades

físicas como mentales. Finalmente, frente a lo laboral, entremos a considerar que la tecnología ha permitido que cada quien trabaje desde su hogar, muchas empresas se consolidan bajo el modelo de los freelance o teletrabajo, lo que implica el no cumplir horarios ni estereotipos en la imagen o forma de vestir, más si cumplir metas de trabajos establecidas por proyectos, bajo este modelo operan empresas como Google y Facebook.

Enmarcados desde lo mencionado, pensemos también en una sociedad que quiere alejarse de esa esclavitud voluntaria que la ubicaba en un trabajo estable, fijo, que le permitía una mediana, pero aceptable renta, ahora se piensa en lo contrario, en viajar y trabajar aprovechando los recursos tecnológicos para poder hacerlo desde cualquier parte del globo.

Pero como las oportunidades que permiten el formarse y trabajar desde cualquier lugar no son para todos, y sobre todo por los altos índices de desigualdad que se dan en los países latinoamericanos, muchos continúan trabajando bajo la razón de la necesidad, más que la de desempeñarse día tras día en aquello que gusta, reduciéndose a una esclavitud voluntaria, para responder al consumismo actual, frente a esto, nos ubicamos en la pedagogía emancipadora de Paulo Freire (2005).

Dadas las nuevas concepciones éticas, surgidas de los cambios generacionales, las normas también deben replantearse. Para lo anterior es necesario entender desde lo pedagógico institucional, que la ley no surge de un grupo de maestros que redactan el manual de convivencia como instrumento legal; no, las normas o leyes surgen de un grupo social y sus características culturales, es por ello que cada país, cada nación, tiene su constitución y sus normas, claro es este asunto al pensar que nuestras leyes no son las mismas que las de Suiza, por ejemplo: Cuando un grupo limitado de personas de manera poco analítica, participativa y consensuada establece una normatividad, esta lógica responde más a un adoctrinamiento que a una práctica que busca el establecer pautas para poder convivir, para respetar y vivir con el otro. En el caso de los colegios, las normas plasmadas en el manual de convivencia suelen recurrir a técnicas tradicionales, alejadas de las didácticas y realidades

sociales y generacionales del hoy, para evidenciar lo mencionado, reflexionemos a partir de las diferencias entre los manuales actuales y los de hace más de treinta (30) años, ¿existen diferencias sustanciales?

La reflexión

A manera de corolario, la invitación para quien haya llegado hasta este punto, es reflexionar en cuanto a la pretensión de educar para la vida, trabajando desde un proceso significativo, pues no podemos educar para la vida si no sabemos cómo es la vida de hoy, y un aprendizaje no será significativo, sino comprendemos qué es aquello que en la actualidad tiene un significado para el estudiante, pretendiendo entonces los maestros, que ese significado sea el que él le otorga, no el del individuo en formación.

REFERENCIAS

Bauman, Z. (2006). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona, España: Editorial Gedisa

Berman, M. (1989). Todo lo sólido se desvanece en el aire, la experiencia de la modernidad. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Castro, S. (2005). La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Chajosan. (2011). Las TIC en la educación y los docentes. <https://www.youtube.com/watch?v=fWNRXou4jGY>

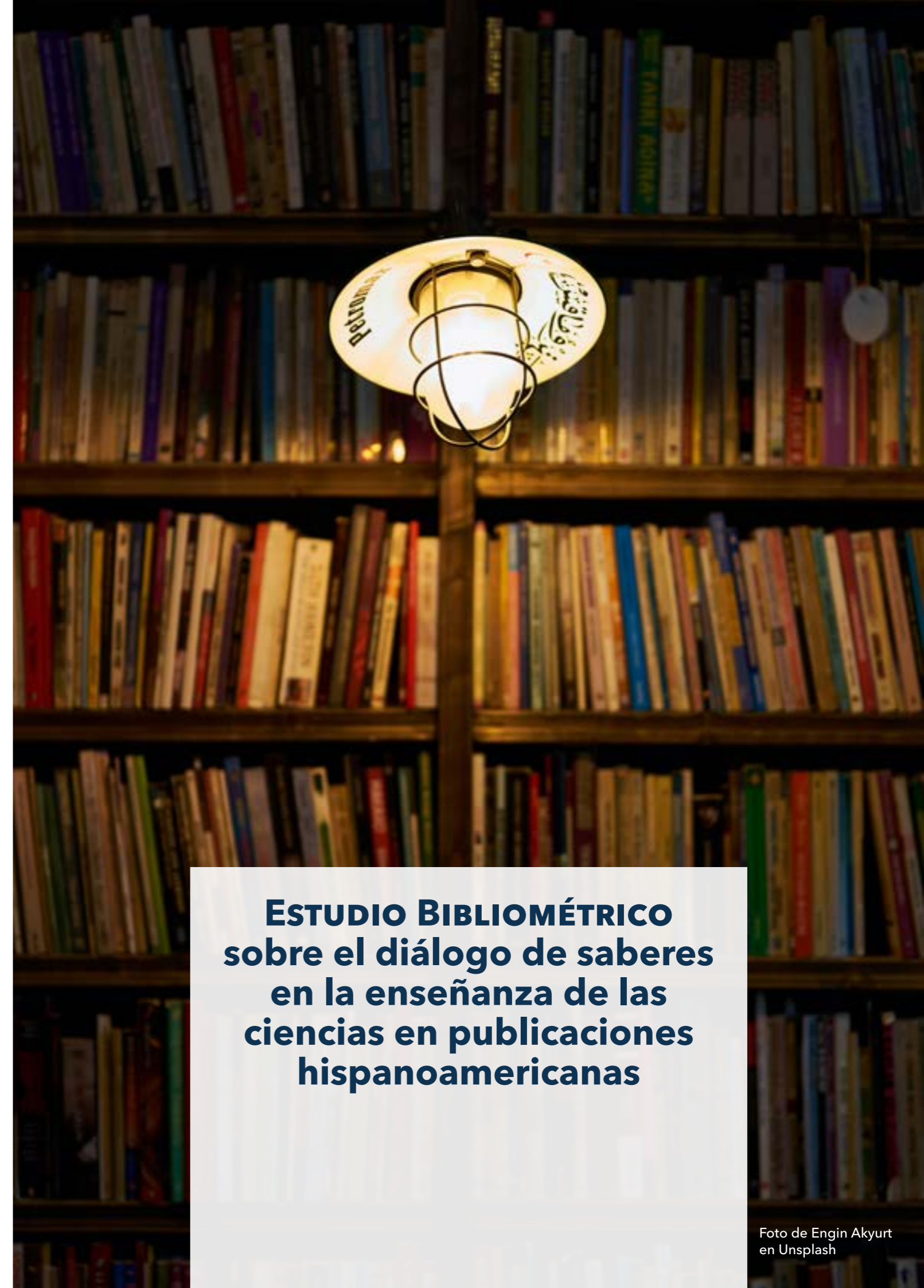
Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México, D.F. México: Siglo XXI editores

Jaspers, K. (1996). La filosofía. México, D.F. México: Fondo de Cultura Económica.

Ponce, A. (2015). Educación y lucha de clases. Buenos Aires, Argentina: Unipe

SerPadres. (2016). Este vídeo quiere dar una vuelta de tuerca a la educación actual. <https://www.serpadres.es/familia/noticias/articulo/video-vuelta-tuerca-educacion-actual-401476191561>

Vargas, G. (2006). Filosofía, pedagogía, tecnología. Bogotá, Colombia: Sociedad de San Pablo



ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO sobre el diálogo de saberes en la enseñanza de las ciencias en publicaciones hispanoamericanas

Leydi Carolina Briceño Rojas.

Magíster en Docencia de la Química. Licenciada en química. Docente de química en la Secretaría de educación de Facatativá.

Carolina.briceno@iemlaarboleda.edu.co

Lucely Figueroa Suárez.

Magíster en Tecnologías digitales aplicadas a la Educación. Ingeniera electrónica. Docente de Física y matemáticas en la Secretaría de educación de Facatativá.

Lucely.figueroa@iemlaarboleda.edu.co

Diálogo de saberes, Interculturalidad, enseñanza de las ciencias, aprendizaje por investigación, contexto.

Con el objetivo de tener una visión general acerca de la producción científica respecto al diálogo de saberes para la enseñanza de las ciencias, el presente artículo muestra un análisis bibliométrico que da cuenta de las publicaciones realizadas desde el año 1999 hasta el 2016 en países hispanoamericanos, en revistas científicas y repositorios de universidades. Para esto se efectuó la búsqueda a partir de las palabras claves propuestas, empleando diferentes bases de datos. Los resultados obtenidos han sido categorizados por año de publicación, frecuencia en revistas, autores con mayor número de pesquisas, países que más promulgan, entre otros. El análisis de los resultados nos lleva a concluir que antes de la última década eran muy escasas las investigaciones al respecto y se evidencia un incremento progresivo en los últimos años, siendo el 2016 el período con la cifra más alta. Colombia se destaca notoriamente como el país con mayor producción científica y Adela Molina junto con su grupo de investigación como los autores que han ahondado en este tópico de enseñanza.

Introducción y Objetivo del trabajo:

La enseñanza de las ciencias en los últimos años se ha preocupado por incluir en sus políticas educativas el cuidado y responsabilidad por el medio ambiente (Medina & Páramo, 2014) así como la aproximación con el contexto en el que se desenvuelve el estudiante. Con este análisis bibliométrico se tiene como propósito reconocer la aproximación que hay en Hispanoamérica respecto al diálogo de saberes como estrategia de enseñanza, los países en los que se vienen desarrollando investigaciones e

intervenciones en el aula frente a esta temática y los modelos de enseñanza que se emplean desde el área de ciencias naturales para lograr este acercamiento. Valladares (2015) reconoce que mediante prácticas de enseñanza que mitiguen la discriminación y el racismo; que son actitudes que mantiene un buen segmento de la población de Latinoamérica, se disminuirá la razón metonímica y podremos entender la realidad como la suma de partes que conforman un todo.

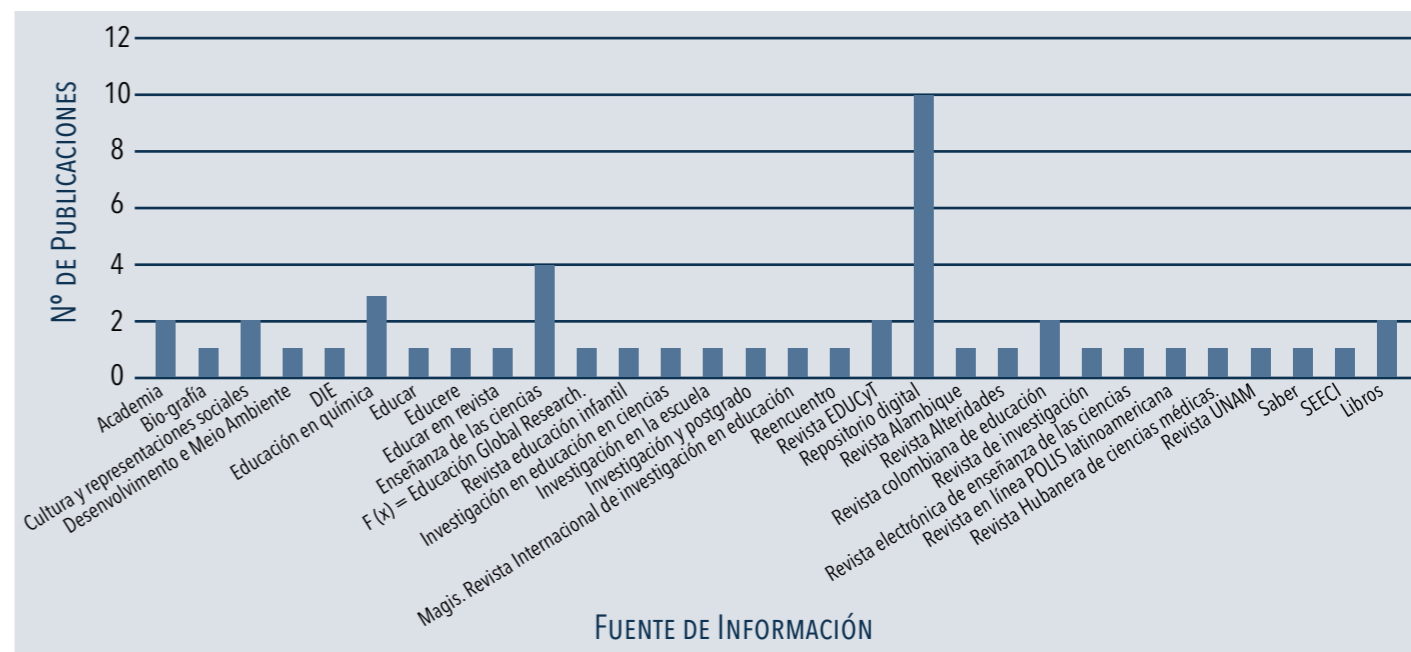
Según Molina (2010) se hace necesario estudiar la implementación de programas de educación en ciencias que reconozcan la diversidad cultural, que permitan enriquecer perspectivas conceptuales y epistemológicas con enfoques semánticos, culturales e históricos. Se hace preciso entonces aclarar ¿qué se entiende por saberes?, ¿cuál es el papel de la cultura en esta metodología de enseñanza? La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, es considerada cada vez más como un proceso cultural, y particularmente un proceso, en el cual, entran en contacto varias culturas (Molina, Niño y Sánchez, 2014; Molina y Mojica, 2013), de esta manera se deben tener presentes los mundos particulares de cada estudiante, para esto el enfoque de diálogo de saberes busca crear un puente entre el conocimiento tradicional ancestral y los conocimientos científicos escolares para posibilitar la comunicación y comprensión frente a diversas temáticas.

A pesar del gran auge que ha tenido el desarrollo de programas y experiencias en educación ambiental en Latinoamérica, son pocos los artículos respecto a su inclusión en el currículo de ciencias naturales (Medina & Páramo, 2014) en este análisis desarrollamos compara-

ciones que dan evidencia de esta afirmación y que posicionan a Colombia como país pionero en investigaciones al respecto. Para Rodríguez y Molina (2012) es fundamental para el sistema educativo reconocer el papel de la diversidad cultural en las formas de comprensión de la realidad, puesto que cada actor privilegia unos referentes teóricos, prácticos y axiológicos que difieren de otros.

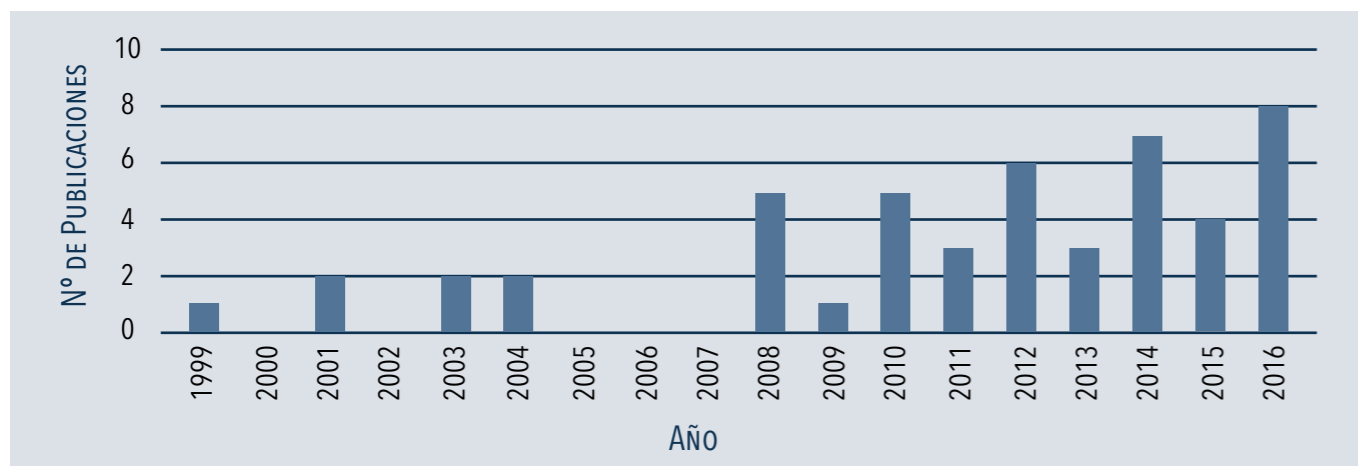
Método de localización, selección y evaluación de estudios primarios.

Para la recolección de información se realizó, en primera instancia, la selección de palabras claves ya mencionadas, posteriormente se hizo uso de bases de datos como Scielo, REDALyC, EDUCyT entre otros, además del buscador Google Académico para extraer todos aquellos documentos relacionados con el diálogo de saberes y su implementación en la enseñanza de las ciencias. Bajo esta indagación se tomaron 50 documentos de los cuales 45 son artículos publicados en diversas revistas, 3 son tesis y 2 son libros.



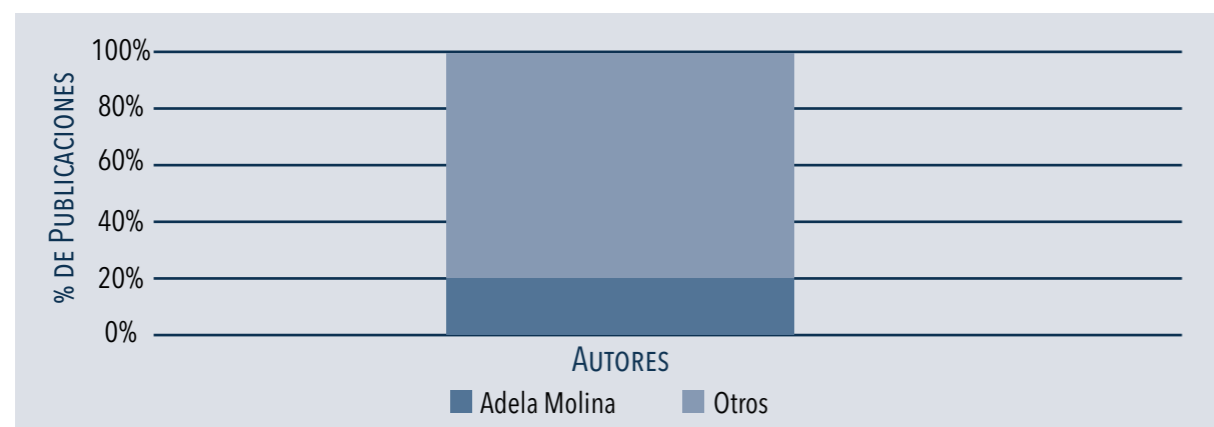
Gráfica N°1. Relación del número de publicaciones con fuente de información.

En esta búsqueda se resalta que la revista Enseñanza de las Ciencias es la que mayor número de artículos proporciona sobre el tema indagado a nivel de revistas. Por otra parte el repositorio digital que hace referencia a los artículos, tesis y libros que se encuentran en las bibliotecas electrónicas universitarias, es el que brinda mayor número de documentos respecto a la temática y palabras clave seleccionadas como se puede evidenciar en la Gráfica N°1.



Gráfica N°2. Relación del número de publicaciones con año.

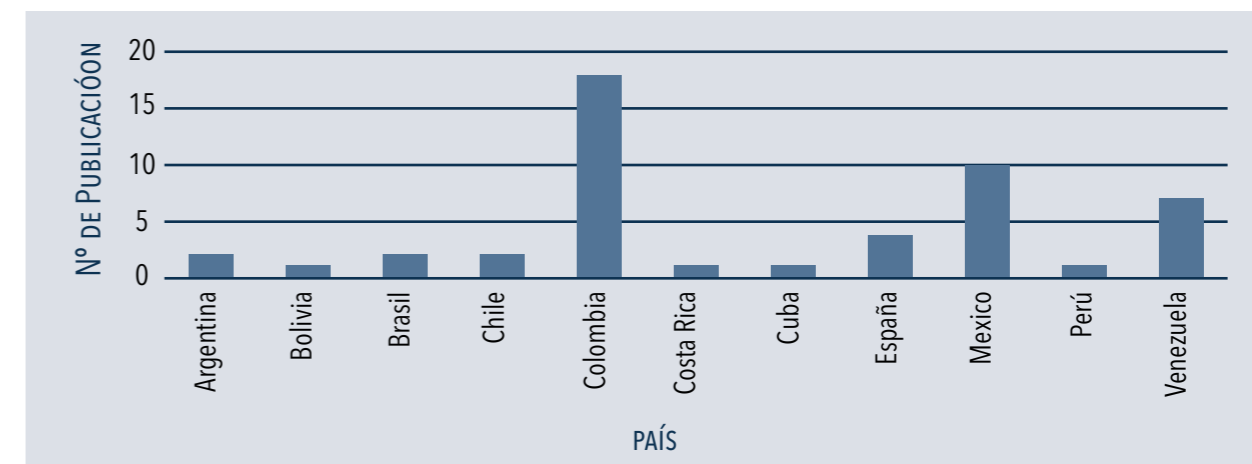
De estos documentos encontrados, se puede evidenciar que el diálogo de saberes en la enseñanza de las ciencias es un campo de investigación que ha venido tomando fuerza con el paso de los años, pues además de ser una propuesta con enfoque ambientalista está diseñada y desarrollada de acuerdo a las características de cada población. Sin lugar a dudas, en el último periodo es cuando se presenta mayor índice de publicaciones, como se puede observar en la gráfica N°2, en donde se relacionan diversas publicaciones. (Delgado, 2016; Flores, Caballero y Moreira, 2016; Garcia, 2016; Gonzalez y Crujeiras, 2016; Grajales y García, 2016; Porras, 2016; Rodriguez, 2016).



Gráfica N°3. Relación del porcentaje de publicación por autor.

El diálogo de saberes es un enfoque implementado en los diferentes campos de conocimiento, sin embargo en el área de las ciencias, autores como Adela Molina y el grupo de investigación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá- Colombia, denominado: enseñanza de las ciencias, contexto y diversidad cultural, se destacan notablemente por sus publicaciones sobre el tema y su implementación en las ciencias. De los 49 documentos encontrados 10 pertenecen al grupo de investigación, lo que permite concluir que su participación en las publicaciones es de un 20 %, en comparación con el resto de autores en donde solo se encuentra una o máxima dos publicaciones sobre el tema en relación, como se evidencia en la gráfica N° 3. De tal forma que Adela Molina Andrade es un referente importante para cualquier investigador que quiera desarrollar una propuesta bajo este enfoque y perspectiva.

Esta participación tan marcada por el grupo de investigación ya nombrado, muestra su directa relación con la participación que tiene cada país respecto al diálogo de saberes y su implementación en la enseñanza de las ciencias. Siendo Colombia el país destacado por su número de publicaciones al respecto, seguido por México y Venezuela como se evidencia en la gráfica N°4. Vale la pena mencionar que Colombia muestra la relevancia de la convivencia multicultural; particularmente la heterogeneidad e hibridación intercultural de la sociedad Colombiana y Latinoamericana pone al orden del día enfoques que consideren estas nuevas realidades (Molina, Castaño, Bustos, & Pérez, 2011)



Gráfica 4. Relación del número de publicaciones por país.

Finalmente se realizó un análisis acerca de la frecuencia de aparición de las palabras clave en lo relativo a diálogo de saberes (ver tabla 1), las cuales resultan indispensables para la comprensión del campo.

CATEGORÍA	RELATIVO A	FRECUENCIA EN PUBLICACIONES
diálogo de saberes	interculturalidad	10
	saber popular	2
	saber campesino	1
	saber educativo	1
	saber indígena	1
	conocimiento ancestral	1

Tabla 1. Frecuencia de aparición, relativo a diálogo de saberes en los diferentes artículos

En la bibliografía revisada se encontró que existen varios sinónimos al referirnos al diálogo de saberes, entre ellos encontramos la interculturalidad, el saber popular, el saber campesino, el saber educativo, el saber indígena y el conocimiento ancestral, entre otros, quienes motivaron esta búsqueda que pretende dar cuenta de lo explorado respecto al campo del diálogo de saberes y que se ve enmascarado en ocasiones por la aparición de estos términos.

Desarrollo y Discusión del Tema

“El diálogo de saberes se establece en la vía de la comprensión del mundo, más que del conocimiento de la realidad, de saberes objetivos sobre procesos objetivados, cosificados, realizados. El conocer margina al sujeto y al sentido; el entendimiento comprende las relaciones entre procesos en el encuentro de las formas diferenciadas de significación del otro, de los otros.”(Leff, 2003)

La sociedad en la que vivimos hoy en día exige estrategias diferentes de enseñanza que den cuenta de una reflexión que nos permita tener un equilibrio con el entorno, con el reconocimiento del otro como ser diferente, pero, que a su vez merece respeto, ser escuchado, ser tenido en cuenta y aportar para el desarrollo de la misma. De esta manera se reconoce que estamos fuertemente permeados por el mercantilismo, la modernización y ahora la globalización, generando cambios en el tejido social rural y sus modos de pensar, sentir y actuar. Este es el espíritu que motiva la investigación sobre los saberes campesinos, como posibilidad de reencuentro y búsqueda de una educación rural más auténtica, cercana y válida para sus actores sociales (Núñez, 2004). Sin embargo, no solamente la población rural se ha contaminado de estas fuertes corrientes, también, las diferentes ciudades de los países latinoamericanos, mostrando una fuerte influencia de la cultura Europea, en donde se deslegitiman otros saberes y se aculturiza cada día más a la sociedad.

Por otra parte, Lopez (2000); Millan y Talaga (2015) afirman que tradicionalmente los conocimientos científicos se consideran universales, lo que los hace sobrevalorados al ser enseñados e impuestos sobre otro tipo de saberes como por ejemplo los ancestrales, lo que determina una forma de aculturación que promueve la pérdida de identidad. Esta pér-

da de identidad de las poblaciones ha conducido a pensarse en un enfoque cultural en la enseñanza de las ciencias, este cuenta con aproximadamente veinte años de trayectoria, lo cual se observa con el incremento de publicaciones en las revistas especializadas, comunicaciones orales en congresos internacionales y con la aparición de una revista especializada, este es el caso del Journal Culture Studies of Science Education (Molina, Castaño, Bustos, Suarez, 2011; y Pérez, 2011).

La lucha por una nueva educación, que vincule saberes ‘científicos’ y comunitarios, no está aislada de la lucha integral que se da para transformar el sistema capitalista, es parte de la lucha que los pueblos y comunidades dan en defensa de sus territorios y desde la perspectiva de la ‘decolonialidad del saber y el poder’ (Comboni & Juárez, 2013). Es por ello que la didáctica de las ciencias a través de la historia ha buscado construir estrategias que generen en los estudiantes aprendizajes de carácter significativo y útiles para una sociedad en particular. De allí que se impone la necesidad de un diálogo entre todos los saberes y la búsqueda del sentido común para encontrar un consenso favorecedor a la conciliación entre ciencia y sociedad.

Desde la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá-Colombia y respondiendo a uno de los propósitos del Plan de Desarrollo Institucional, se busca impulsar propuestas de educación que contribuyan a la consolidación de un país pluriétnico y multicultural, en el que se propicie el diálogo cultural de las distintas comunidades para orientar sus procesos educativos. (Pacheco, 2011)

Se debe pensar en la construcción de un futuro sustentable, esto implica pensar la apertura en políticas de enseñanza encaminadas al cuidado de su medio, al reconocimiento de otras alternativas de vida, de pensamiento, al desujetamiento cosificador y sobre-economizador del mundo (Leff, 2004). Para ello se encuentra como herramienta potencializadora del siglo XXI la sistematización de experiencias como ejercicio de producción de conocimiento desde la práctica, y que, en Hispanoamérica han adquirido día a día mayor relevancia en las experiencias de educación popular (Jara, 2012). Se propone de esta manera el reto de construir nuevas epistemologías que se enfrenten a las formas tradicionales de producir conocimiento científico y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes.

En este sentido se entiende por diálogo de saberes la visión interdisciplinaria y multidisciplinaria en el fecundo terreno de las valoraciones morales de temas complejos puestos sobre el tapete por los progresos de la ciencia y la tecnología (Suárez, Castellanos & Galvañ, 2014), además, el este se constituye en espacio para el respeto a la diversidad, que permite el encuentro del ser docente, estudiantes y comunidad con la propia interioridad donde a su vez se produce un diálogo con la conciencia, un diálogo del ser con su próximo consciente que reclama por ser escuchado por sí mismo y ser escuchado en el contexto de su vida cotidiana (Pérez & Alfonzo, 2008) o como afirma Molina (2015)

“Se trata de respetar al otro como diferente de mí, sin intentar disolverlo en mi análisis, situarlo en mi escenario, traducirlo a mi lenguaje. Se trata de valorizar sus perspectivas, de reconocer la existencia de escenarios diferentes al mío, de colocarme en disposición para comunicarme con él aunque continuemos hablando lenguas diferentes y alimentemos proyectos también diferentes”.

Esto sugiere que debe superarse la creencia de

que todo conocimiento escolar representa lo válido y lo que proviene de lo cotidiano debe ser rechazado, es importante reconocer que la ciencia no nace de la nada, se hace a partir de la realidad concreta, por lo tanto, “la ciencia” también está allí, “oculta” en los saberes comunitarios locales. En el hacer comunitario existe siempre un saber, saberes que se hacen desde los lugares (Comboni & Juárez, 2013). En este sentido el diálogo de saberes ha de verse como el encuentro interdisciplinario y transdisciplinario, que permite una resignificación de los contenidos. Por ello la transversalidad en el currículum, se debe de plantear como un instrumento de legitimación del conocimiento, el enfoque transversal, como la palabra lo indica, plantea una idea de diversidad (Villa, Orozco, & Cruz, 2012)

Hablar de diálogo de saberes en la enseñanza de las ciencias implica para Guirado, Mazzitelli, Olivera y Quiroga (2013) reconocer las representaciones sociales de los sujetos y de esta manera entender mejor algunas de las actitudes y acciones de los protagonistas, en otras palabras se pretende establecer la relación existe entre las representaciones sociales y el desempeño de los alumnos. Para otros autores como González y Crujeiras (2016), la contextualización y resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana son importantes dentro del diálogo de saberes. La importancia de la contextualización y de la discusión del papel de la ciencia en el desarrollo social y económico es innegable para la enseñanza de las ciencias. Sin embargo, esto no debe significar una negligencia ni del conocimiento teórico ni de las estrategias que forman parte de su construcción y aplicación. Así, se dibuja un peligroso cuadro cuando se asume la contextualización como el único y primordial objetivo de la educación científica (De Freitas & Alves, 2010)

En autores como (Lopez, 2000; Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014), consideranla interculturalidad como un eje central en el diálogo de saberes, al trasladar este concepto al entorno educativo como educación intercultural sugiere la existencia de una pluralidad de culturas en un país, entre las cuales se trata de establecer mejores relaciones, con el grupo cultural dominante respecto de los grupos indígenas, además se ha demostrado que el

cruce de fronteras culturales es un fenómeno que ocurre continuamente en cualquier aula de clase, incluso en sociedades fundamentalmente urbanas. La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, en cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida (López, 2001).

Según Benarroch (2001) el término intercultural supone un avance significativo en el proceso de reconocimiento explícito de las aportaciones de los diferentes grupos, integrando aspectos de sus distintas culturas, con el fin de que formen parte de los contenidos curriculares de todos los alumnos. Latinoamérica y específicamente cada uno de los países que pertenecen a esta, deben optar por generar sus propias políticas y modelos de enseñanza que permitan relacionar esos saberes propios de cada estudiante con los saberes científicos.

Desde esta perspectiva el diálogo intercultural de saberes según Pérez y Argueta (2011), presenta tres tendencias actuales: una primera que propone el diálogo para la incorporación de los saberes tradicionales en los sistemas científicos, con lo que se intenta romper las resistencias

y se retoma la vieja tendencia de la validación de conocimientos para la expropiación; una segunda en la que se habla del diálogo intercultural para romper fronteras, e “hibridar” mutuamente los diversos sistemas de conocimiento para, finalmente, generar algo nuevo, entonces sí, universalmente válido; y una tercera en la que se considera que lo que debe gestarse es el fortalecimiento y desarrollo de los sistemas de conocimiento indígenas, para que después, y solo bajo un plano de horizontalidad y de igualdad, se pueda dialogar con las ciencias occidentales, principalmente para encontrar soluciones de problemas específicos.

En consecuencia, la escuela debe promover una gestión pedagógica para la vida en sociedad y el ejercicio de una ética democrática incluyente. De este modo, la escuela comprometida con los saberes de la vida va diciendo palabras de diálogo en la articulación de una transversalidad que abre posibilidades a la vivencia y comprensión de la atmósfera civilizacional del mundo de hoy (Rodríguez, 2016) esto implica que los docentes han de estar preparados para afrontar este reto, además como afirma Golombek (2008) los docentes, profesores e investigadores en conjunto somos relativamente incapaces de bajar el problema a un nivel cotidiano. Esto además se puede sustentar bajo los pocos estudios en torno a las concepciones que los profesores de ciencias desarrollan sobre diversidad cultural y sus incidencias en el trabajo docente. Qui-

zás la poca comprensión de los profesores, en torno a la diversidad cultural en el aula, puede desempeñar un papel de suma importancia en los procesos de aprendizaje de las ciencias y en las valoraciones que los estudiantes conceden a la noción de conocimiento científico. (Molina, Martínez, Mosquera, & Ríos, 2009)

Bajo esta premisa los docentes como profesionales de la educación deben manejar y usar los programas respectivos de cada grado escolar; conocer el tratamiento adecuado para realizar la integración de los contenidos de la misma área y de las diferentes áreas académicas con los conocimientos contextuales; seleccionar y aplicar las estrategias pedagógicas apropiadas para el aprendizaje de los niños y la motivación de los mismos (Delgado La rosa, 2013) entendiéndose el contexto como

“algo que rodea, el ambiente pertinente de un acontecimiento y la situación entera y como causa de...; o como algo que entrelaza (del Latín de texere), que significa entrelazar, el todo conectado que da coherencia a sus partes”(Molina, 2010).

Y en cuanto a la motivación según Pérez (2008); Grajales y García (2016) significa plantear la recuperación del verdadero significado de la realidad la cual deviene de miradas constituyentes de enlaces ontológicos, gnoseológicos y epistemológicos, que se constituyen en el cruce de saberes “resignificar”. En este sentido, es fundamental el rol del docente en la formación de futuros ciudadanos o por qué científicos que puedan generar de manera segura y eficiente productos y procesos no tóxicos, hacia el camino de un futuro sustentable. (Ingold, Dapuetto, Lopez, & Porcal, 2016).

Por lo tanto es pertinente y adecuado hablar de una propuesta educativa para toda la sociedad con fundamentos conceptuales, políticos, pedagógicos, metodológicos, epistemológicos y que hacen posible una práctica de un ejercicio educativo que integra intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad y que teje lo común para seguir apostándole a la transformación de los mundos desde el reconocimiento de que somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y seguimos viviendo en sociedades profundamente desiguales (Mejía, 2016).

Se debe tener en cuenta que las propuestas para las reformas educativas responden a las luchas de los movimientos sociales- políticos- ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social (Walsh, 2010), ningún conocimiento se encuentra por encima de otro, cada uno es válido y responde



de manera parcial a la verdad. En términos de enfoque para la enseñanza de las ciencias se evidencia que éstas maneras diferentes de abordar el conocimiento amplían la visión que tiene el estudiante frente a algún tema específico, pero además contribuye al mejoramiento en cuanto a sus relaciones sociales, a la aceptación por el otro. No hay un “saber universal”, simplemente versiones locales que intentan explicar los diferentes fenómenos naturales que se evidencian (Mato, 2008).

Al hacer referencia al diálogo de saberes como estrategia de enseñanza en el aula la documentación encontrada alude al reconocimiento del modelo de aprendizaje por investigación como modelo educativo que Según Cañal (1999) desarrolla las capacidades en el estudiante que por naturaleza tiene nuestra especie y que se manifiestan en cada una de las distintas fases del desarrollo personal y también en los más diversos contextos vivenciales. La investigación igualmente ha de enmarcarse en un modelo general de intervención en el aula e integrar, en forma de saber escolar las aportaciones del saber coti-

diano y del saber científico (Obaya & Delgadillo, 2003), esto permitirá en el estudiante un reconocimiento de manera más global y significativo por todos aquellos contenidos que se pretendan trabajar desde el área de las ciencias naturales.

Dada la importancia referente a las ventajas por la confrontación de las ideas con el mundo real, el trabajo práctico juega un papel esencial en el aprendizaje por comprensión (Martínez, Doménech, Menargues, & Romo, 2012), y que para el caso específico de los países latinoamericanos rescata conjuntamente la cultura, costumbres, adagios y saberes que han perdido connotación luego de la colonización a la que fue sometida. Reconocer las problemáticas que hoy están en debate en el mundo occidental, desde las aulas, de manera similar a como los intelectuales y activistas no indígenas recuperan las propuestas hechas por los propios indígenas y aportan otros elementos para pensarlo, hacen del diálogo de saberes un campo de interés para su adaptación en la escuela (Caudillo, 2012).

Conclusiones

• En su mayoría los aportes encontrados hacen alusión a investigaciones realizadas por el grupo de investigación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, denominado: Enseñanza de las ciencias, contexto y diversidad cultural, con pocas intervenciones en el aula por docentes en ejercicio, siendo una invitación para realizar trabajos en esta línea poco abordada a nivel hispano y que presenta gran impacto en educación debido a esa conciencia ambiental que está cobrando a diario mayor auge, el cuidado y preservación del medio ambiente y la recuperación de nuestros saberes ancestrales como fuente primaria para el desarrollo de productos en la industria que mitiguen el impacto de productos sintéticos.

• En la última década debido a políticas educativas han aumentado las intervenciones en el aula teniendo como propósito el diálogo de saberes para abordar diferentes contenidos temáticos en el área de ciencias naturales; sin embargo se debe tener en cuenta que el cambio social y la construcción de alternativas debe ser concerniente al contexto próximo en el que se desenvuelven los estudiantes, en Latinoamérica cada país es portador de su propia historia y esta generadora de su propio modelo de enseñanza. Existe la necesidad de realizar un descentramiento de lo meramente epistemológico y didáctico, hacia perspectivas más contextuales, y así reconocer que estas son un campo complejo y problemático de investigación aún no resuelto. (Molina, Martínez, Mosquera, & Ríos, 2009).

• La interpretación del mundo a partir del diálogo de saberes amplía la visión del estudiante y le permite reflexionar, discernir, generar conocimiento mediante el contraste de concepciones.

• Colombia se destaca como el país con mayor cantidad de producciones científicas respecto al diálogo de saberes, evidenciado por los aportes realizados por la línea de investigación de Enseñanza de las Ciencias, contexto y diversidad cultural de la universidad Distrital Francisco José de Caldas en cabeza de la doctora Adela Molina Andrade.

BIBLIOGRAFÍA

1. Arboleda, F., & Páramo, P. (2014). Arboleda, I. F. M., & Páramo, P. (2014). La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista Colombiana de educación* (66), 55-72.
2. Arroyo, A. (2014). Los conocimientos tradicionales asociados con prácticas de medicina ancestral, como un aporte en el uso de nuevas herramientas interculturales en el siglo XXI. Comunidades del Cantón Salcedo, Provincia de Cotopaxi período 2011-2012. tesis. Quito : Universidad de las Américas .
3. Azevedo, P., & Cunha, C. (2015). Saberes populares e educação científica: um olhar a partir da literatura na área de ensino de ciências. *Revista Ensaio Belo Horizonte*, 17(2), 308-328.
4. Banarroch, A. (2001). Interculturalidad y enseñanza de las ciencias. *Alambique*(29), 9-23.
5. Bustos, E. (2014). La importancia de la relación cultura, territorio y enseñanza de las ciencias. En A. Molina Andrade, Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones (págs. 83-98). Bogotá: DIE.
6. Calderon, D. (2011). Reflexión sobre el reconocimiento del contexto cultural en los procesos de enseñanza de la biología. *Bio-grafía*, 4(6), 165-172.
7. Cañal, P. (1999). Investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación. *Investigación en la Escuela* (38), 15-36.
8. Caudillo, G. (2012). El buen vivir: un diálogo intercultural. *Ra Ximhai*, 8(2), 345-364.
9. Comboni, S., & Juárez, J. (2013). las interculturalidad-es, Identidad-es y el dialogo de saberes. *Reencuentro* (66), 10-23.
10. De Freitas, K., & Alves, A. (2010). Reflexiones sobre el papel de la contextualización en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 28(2), 275-284.
11. Delgado La rosa, R. (Julio de 2013). El trabajo de campo como estrategia pedagógica integradora. *Revista de comunicacion de la SEECI*, 17(31), 156-183.
12. Delgado, F., & Rist, S. (2016). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el dialogo científico. 35-60.
13. Flores, J., Sahelices, M., & Moreira, M. (2016). Flores, J., Sahelices, M. C. C., & Moreira, M. A. (2016). El laboratorio en la enseñanza de las ciencias: Una visión integral en este complejo ambiente de aprendizaje. *Revista de investigación*, 33(68), 74-112.
14. Font, M., Martínez, R., & Murillo, D. (2014). Y tú ¿Que puedes explicarnos?: como hacer emerger los saberes informales. *Aula de Innovación Educativa*, 232, 27-31.
15. Garcia, E. (2016). Licenciada En Educación Básica Con Énfasis En Ciencias Naturales Y Educación Ambiental. Hacia un diálogo de saberes entre el conocimiento de las ciencias naturales y el conocimiento de la comunidad Nasa para la elaboración y usos del vinagre. Santiago de Cali, Colombia.
16. Golombek, D. (2008). Aprender y enseñar ciencias: del laboratorio al aula y viceversa: Aprender y enseñar ciencias. Desafíos, estrategias y oportunidades, 3-86.
17. Gonzalez, L., & Crujeiras, B. (2016). Aprendizaje de las reacciones químicas a través de actividades de indagación en el laboratorio sobre cuestiones de la vida cotidiana. *Enseñanza de las ciencias*, 34(3), 143-160.
18. Grajales, Y., & Garcia, E. (2016). Dialogo de saberes en la enseñanza de las ciencias: concepciones hombre-naturaleza .VII Coloquio internacional de educación. Colombia: Universidad del Cauca.
19. Guirado, A., Mazzitelli, C., Olivera, C., & Quiroga, D. (2013). Relaciones entre las representaciones de los alumnos acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la física y de la química y la práctica docente. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 12(2), 347-361.
20. Holliday, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *F (x)= Educación Global Research*.(1), 56-70.
21. Ingold, M., Dapuetto, R., López, G., & Porcal, W. (2016). Una reacción multicomponente verde en el laboratorio de química orgánica. *Educación química*, 27(1), 15-20.
22. Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis*, 2(7), 0.
23. Leff, E., & Celan, P. (2003). Racionalidad y ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*(7), 13-40.
24. López, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. seminario sobre perspectivas de la educación en la religión de América Latina y el Caribe, 382-406.
25. Martínez, J., Doménech, J., Menargues, A., & Romo, G. (2012). La integración de los trabajos prácticos en la enseñanza de la química como investigación dirigida. *Educacionquimica*, 23(1), 112-126.
26. Mato, D. (2008). No hay saber " universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116.
27. Mejía, M. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Educacionquimica*(61), 37-53.
28. Molina, A. (2010). Consideraciones sobre la enseñanza de las ciencias y el contexto cultural. *Revista EDUCyT*, 1, 86-104.
29. Molina, A. (2010). Consideraciones sobre la enseñanza de las ciencias y el contexto cultural. *Revista EDUCyT*, 1, 86-104.
30. Molina, A. (2015). Línea de investigación enseñanza de las ciencias, contexto y diversidad cultural: estado de desarrollo. *Revista virtual EDUCyT*, 10, 76-81.
31. Molina, A., & Mojic, L. (2013). Enseñanza como puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. *Magis*, 6(12), 37-53.
32. Molina, A., & Niño, C. (2014). Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones. En A. Molina, Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones (págs. 19-33). Bogotá: DIE.
33. Molina, A., Castaño, N., Bustos, E., & Pérez, R. (2011). Enseñanza de las ciencias de la naturaleza, contexto y diversidad cultural: perspectivas del campo conceptual. III congreso internacional y VIII nacional de investigación en educación, pedagogía y formación docente, 1537-1552.
34. Molina, A., Niño, C., & Sanchez, J. (2014). Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones. En A. Molina Andrade, Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones (págs. 19-33). Bogotá: DIE.
35. Molina, A., Martínez, C., Mosquera, C., & Ríos, L. (2009). diversidad cultural e implicaciones en la enseñanza de las ciencias: reflexiones y avances. *Revista colombiana de educación* (56), 106-130.
36. Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una decación rural. *Investigación y posgrado*, 19(2), 13-60.
37. Obaya, A., & Delgadillo, G. (2003). La investigación como principio didáctico en el laboratorio de química industrial. *Educacionquimica*, 14(1), 10-16.
38. Pérez, E., & Alfonso, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), 455-460.
39. Pérez, M., & Argueta, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 5(10), 31-56.
40. Porras, Y. (2016). Formación de los jóvenes de Bogotá en el ámbito de la sostenibilidad desde una perspectiva local, en un marco colaborativo e intercultural. tesis doctoral. UNED.
41. Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Revista antropológica chilena Chungara*, 46(2), 271-283.
42. Ramirez, A. (2010). Conocimiento y uso de las plantas medicinales en el municipio de Zipacón. tesis. Bogotá, Colombia .
43. Rodríguez, H. (2016). Pedagogías e interculturalidades: abordando los saberes de la vida. *saber*, 28(1), 144-151.
44. Rodríguez, L., & Molina, A. (Diciembre de 2012). Pensamiento Profesional En Formación Y Relaciones De Saberes. *Revista Virtual EDUCyT, Extraordinario*, 223-231.
45. Suárez, G., Castellanos, I., & Galvañy, M. (2014). Ciencia, conocimiento y dialogo de saberes. *Revista Habanera de Ciencias Medicas*, 13(2), 369-646.
46. Valladares, L., & Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y representaciones sociales*, 10(19), 61-101.
47. Villa, J., Orozco, R., & Cruz, E. (2012). Desde la milpa las moléculas en acción: Un enfoque para la sustentabilidad. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 1-9.
48. Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.

HISTORIAS Y CARTOGRAFÍAS FAMILIARES

propuesta
didáctica
para la
comprensión
del conflicto
armado
colombiano

Martín Alonso Luque Nariño, actualmente profesor de ciencias sociales en el Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy de Facatativá, con estudios en el programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Semillero de Investigación Vacatatyva y del Programa de Formación Ie Cho.

dcs36_mluque@pedagogica.edu.co

CARTOGRAFÍAS FAMILIARES HISTÓRICAS DE LA COLOMBIA DEL SIGLO XX

Evidencias de relaciones territoriales

En Colombia se han presentado numerosos conflictos en diferentes partes del país y muchas personas se han visto afectadas y desplazadas, bien sea por el narcotráfico, los diferentes ideales políticos y las condiciones socioeconómicas del país. Hoy en día, no somos conscientes realmente de la razón por la cual nacimos en un lugar u otro, probablemente muchos han vivido en la comodidad de sus hogares, lejos del conflicto, sin saber del pasado violento que en muchos casos han vivido las familias colombianas.

Después de una investigación por parte de los estudiantes pertenecientes al grado décimo del Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy, se pudo evidenciar gran parte de la historia nacional del siglo XX.

Algunas familias como la familia Ángel han vivido siempre en el mismo territorio y otras como la familia Altamiranda se han visto obligadas a migrar desde el norte del país hacia la capital o sus alrededores.

En municipios del altiplano cundinamarqués cercanos a Bogotá, como Madrid, Mosquera, Chía y Tocantivá ha existido una gran oferta laboral por lo que muchas personas llegaron a estos municipios en busca de trabajo; la mayoría tuvo éxito en esta búsqueda, como la familia Aguirre que encontró en la industria de los ferrocarriles la oportunidad de alcanzar estabilidad financiera, en un campo laboral que requería de una gran cantidad de obreros. Fuera del altiplano o de la sabana de Bogotá, en municipios como Villavieja, el bipartidismo azotaba a las personas, obligándoles a huir a otros lugares, municipios o departamentos.

Juan David Guerra Arévalo



Propuesta didáctica, historias familiares, cartografía histórica, conflicto armado, no repetición.

El presente trabajo tiene por objeto relatar la experiencia de construir e implementar una propuesta didáctica diseñada con el propósito de facilitar en un ambiente escolar, la comprensión del conflicto armado colombiano e interpretarlo a la luz de la reconstrucción y documentación de las historias y cartografías familiares de un grupo de estudiantes de educación media del Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy, con la intención final de propiciar la no repetición del conflicto.

Introducción

Sociedades como la colombiana que han sido afectadas por conflictos políticos y confrontaciones armadas de larga duración, pueden encontrar en la escuela una institución política capaz de asumir parte de la responsabilidad, en la generación de acciones tendientes a reconstruir el tejido social de la nación, profundamente afectado durante la guerra.

Bajo este escenario el aula de ciencias sociales toma relevancia, siempre y cuando se conciba como un espacio democrático, que propicie la discusión, la participación política y la construcción de pensamiento crítico, asumiendo este último como el resultado de poner el conocimiento científico en función de la comprensión de los fenómenos históricos espaciales que determinan el mundo social de los y las estudiantes.

No obstante, asumir el reto de propiciar la construcción de pensamiento crítico en las aulas, un concepto tan manoseado por la literatura y las políticas educativas, nos obliga a entrar en una constante metamorfosis didáctica, que nos lleve regularmente a preguntarnos por las formas en que, como educadores y maestros, debemos asumir la tarea de incidir directamente en la implementación del pos-conflicto y buscar caminos que nos garanticen la no repetición de una confrontación armada.

Diseño e implementación de la secuencia didáctica

Durante el ejercicio, estudiantes del grado décimo del Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy, una institución educativa localizada en el altiplano central de la cordillera oriental andina, en zona rural del municipio de Facatativá – Colombia, circundante a la ciudad de Bogotá, vienen trabajando desde el año 2015 con distintas fuentes históricas primarias

obtenidas de sus padres, abuelos y seres cercanos, entre ellas relatos y narraciones orales extraídas de los recuerdos personales y familiares, fotografías, documentos y diversos objetos o fuentes materiales.

Esta recopilación de fuentes permite desde el primer momento del proceso elaborar relatos históricos de sus familias, que en una segunda etapa se convierten en la materia prima para la elaboración de una serie de cartografías históricas que dan cuenta de la relación de las familias con el territorio; encontrando que varias

de estas familias han vivido procesos de migración y han sido obligadas a movilizarse durante distintos momentos de la historia republicana, como consecuencia de los periodos de violencia o de los fenómenos socioeconómicos que llevaron a las familias campesinas colombianas del siglo XX a transformar sus relaciones productivas para adaptarse e integrarse al mundo industrial.

Para el diseño de la propuesta se trazaron unas líneas políticas y unas intencionalidades pedagógicas que han guiado el proceso y que se sintetizan de manera formal en el siguiente objetivo:

- Diseñar y evaluar la eficacia de una propuesta didáctica que les posibilite a los estudiantes del grado décimo del Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy, la comprensión del conflicto armado vivido en Colombia durante los siglos XX y XXI por medio de la reconstrucción y documentación de sus historias y cartografías familiares. Buscando constituirlos como un elemento de formación política que les permita reconocerse como sujetos políticos miembros de una sociedad que no está dispuesta a repetir una confrontación bélica de tal magnitud.

Partiendo de estas claridades se plantearon unas finalidades específicas que permitieran desde el accionar metodológico alcanzar y cumplir con el objeto inicial, estas fueron:

- Construir una línea narrativa sobre la

historia familiar de los y las estudiantes, apoyados en el uso y la revisión de fuentes históricas primarias.

- Elaborar una cartografía histórica que reconstruya los procesos de migración o sedentarismo que se hayan dado en las familias de los estudiantes durante los siglos XX y XXI.
- Relacionar al estudiante con fenómenos sociales, políticos, históricos y territoriales de la sociedad colombiana.
- Propiciar espacios de análisis y disertación en el que los estudiantes puedan determinar las formas en que sus historias familiares se relacionan con la historia colombiana de los siglos XX y XXI.
- Construir una muestra museográfica que permita a los estudiantes de manera colectiva narrar y socializar los elementos y las conclusiones obtenidas del proceso de reconstrucción de las historias y cartografías familiares, para presentarla durante el Encuentro de Narrativas e Imágenes. Este encuentro es una iniciativa del colegio en donde se reúnen estudiantes de distintas instituciones educativas de municipios que se encuentran localizados en la región y que se viene desarrollando desde el año 2014, con el ánimo de consolidar un espacio en donde ellos puedan socializar y dar a conocer los resultados de las distintas creaciones literarias y artísticas, producto de los trabajos y ejercicios que adelantan en las aulas.

Esto nos ha possibilitado encontrar un escenario propicio para trascender el aula y llevar la muestra museográfica a un público más amplio, incluidas las familias de los estudiantes, quienes pueden verse como protagonistas y parte de una historia que en la mayoría de los casos no han podido narrar.

Fases de implementación

El Proyecto de Historias y Cartografías Familiares ha sido diseñado para implementarse en 3 fases:

Fase 1: Proceso de consecución de fuentes primarias, sistematización y reconstrucción de las historias y cartografías familiares.

Fase 2: Presentación de la muestra museográfica en el Encuentro de Narrativas e Imágenes.

Fase 3: Proceso de evaluación y retroalimentación del ejercicio.

La primera fase consiste en el proceso de reconstrucción de las historias y cartografías familiares, en donde basados en el uso de fuentes históricas primarias, siendo estas en gran parte recuerdos familiares como objetos, fotografías, relatos orales y documentos, se busca reconstruir el contexto general del pasado familiar, organizando cronologías, personajes y acontecimientos. En este punto se construyen árboles genealógicos, se determinan los lugares de origen de las familias y se establecen procesos de movilidad o migración y de sedentarización o permanencia. Se toman en cuenta testimonios debidamente transcritos, fotografías, objetos y otros documentos, además de todas aquellas fuentes que den cuenta del pasado que se está reconstruyendo para legitimarlo.

En un siguiente momento partiendo de la información obtenida y tras haberla sometido a un proceso de sistematización, en el que se utilizan fichas de clasificación, pasamos a la elaboración de las cartografías históricas, que permiten determinar los procesos migratorios o de permanencia que han tenido las familias, identificando las razones que generan tales relaciones territoriales. La entrevista es el instrumento de recolección de información más importante y las fuentes históricas orales la materia prima desde donde se da inicio a la elaboración de las cartografías históricas. Este proceso se lleva a cabo durante un aproximado de 16 sesiones de clase, en las que a la par del ejercicio, se va construyendo una

mirada sobre el contexto histórico, político y social de la Colombia de los siglos XX y XXI. Aquí recurrimos a la observación de documentales sobre el conflicto que reflejan los distintos periodos de violencia que se han vivido en el país, también acudimos al recurso cinematográfico, en específico a películas en las que los directores han plasmado eventos de la historia colombiana relacionados con la confrontación política y armada, acompañado de la lectura de textos que son debatidos en mesas redondas, direccionadas por medio de preguntas problematizadoras, que propician el análisis y la reflexión.

De este ejercicio surgen una serie de conclusiones que son recogidas en un instrumento diseñado como cuadro de análisis o matriz. Con este insumo se busca que los estudiantes tengan a mano herramientas que les permitan organizar y clasificar la información para identificar los patrones más relevantes o significativos del conflicto y sobre cómo este ha incidido en el curso de la historia de sus familias.

La segunda fase corresponde a la construcción, puesta en escena y presentación de la muestra museográfica. La propuesta está orientada a recrear un espacio museal, para el que se elabora un guion curatorial y se exhiben como piezas centrales extractos de los relatos construidos en la fase anterior, también se hace uso de distintas fuentes primarias como fotografías, documentos u objetos materiales, los cuales encuentran



Familia visitando la muestra museográfica construida en 2019

en la mayoría de los casos como línea narrativa, aspectos de las vidas de los abuelos y bisabuelos relacionados con acontecimientos de la historia política nacional.

La aparición de estas eventualidades históricas nos conduce a discusiones colectivas para que entre todos se vaya construyendo una mirada contextual sobre los siglos XX y XXI. Aquí es importante la constante socialización, que hemos

llevado de manera paralela con las lecturas propuestas y la observación del material audiovisual y cinematográfico. Sin buscarlo de forma directa se induce el aprendizaje cooperativo, generando que cada quien aprenda de la experiencia familiar del otro y de sus pares en general.

La tabla a continuación nos muestra aparte de los relatos que han construido algunos de los estudiantes, como

resultado de los procesos de búsqueda de fuentes primarias, que puestas en una serie de cartografías nos han proporcionado una mirada sobre la transformación histórica de las relaciones de las familias con sus territorios. Encontrando, por ejemplo, que el 74 % de las familias han estado relacionadas en algún momento de su historia con eventos del conflicto armado.

También se evidencia que

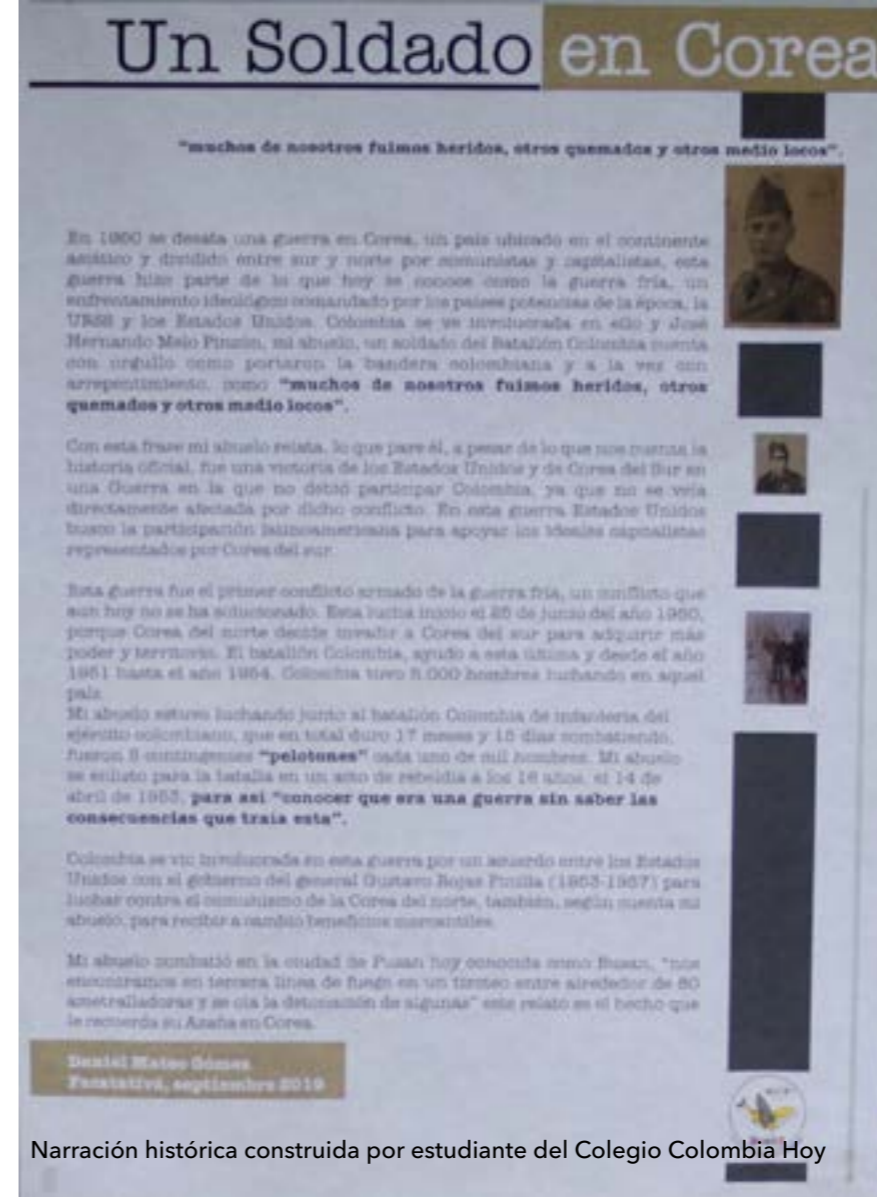
el 41,6 % de las familias es víctima del desplazamiento causado por grupos armados, así como que tan solo el 9,4 % de las familias permanecieron en el mismo territorio a lo largo de los últimos 120 años y el 91,6 % migro o se movilizó primordialmente en busca de nuevas formas económicas productivas, como resultado de los procesos de proletarianización del campesinado, que se dirigió hacia las zonas urbanas, bien fuera a las ciudades

capitales o a las cabezas de provincia, en busca de nuevas fuentes de empleo. Estas cifras, aunque no responden a un estudio estadístico riguroso, si nos permiten ver que la confrontación política-armada no es un hecho ajeno y aislado y que hace parte del pasado histórico de las familias colombianas, que se han visto afectadas de diversas maneras por esas formas de violencia.

Tabla 1
Relatos familiares de los estudiantes

ESTUDIANTE	RELATOS
Daniela 16 años	Una historia entre desplazamientos y migraciones: "Llegaron las guerrillas a Loricá, Córdoba, y mis abuelos que desde su llegada de España se radicaron allí viviendo del cultivo y la ganadería favorecidos por la gran cantidad de terreno con el que contaban (pues al llegar a Colombia se convirtieron en unos pequeños terratenientes), pero las guerrillas complicaron un poco la situación y recolectar el cultivo ya no era tan fácil". Entrevista realizada a su padre
Juan D. 14 años	Conflicto de los años 50's visto desde mi familia: "Según mi padre José Obdulio, en Villeta, el panorama fue bastante complicado, los liberales tenían que huir de los conservadores cuando estos iban con intención de matarlos, mi bisabuelo, Obdulio "tenía una finca en este municipio y frecuentemente debía huir a las montañas con su familia, ya que los conservadores llevaban un buen tiempo intentando darle de baja. Ellos tenían que taparle la respiración a su bebé, pues con cualquier sollozo que este emitiera por el frío y la oscuridad los delataría ante una multitud enfurecida, también tuvo que abandonar su finca e irse a vivir a otra parte de Villeta". Entrevista realizada a su padre José Obdulio.
Laura 16 años	Despidiendo lo conocido: "El 12 de mayo del 2002 mis papás se encontraban en Bogotá celebrando el día de la madre con mi abuela materna, María Estella, y en horas de la tarde los llamaron y les dijeron que no regresaran, pues los paramilitares que se encontraban en la zona se habían quedado con la finca y el cultivo. Pasaron unos días y cuando les dijeron que las cosas estaban más calmas regresaron, pero decidieron irse definitivamente pues las amenazas eran muy constantes." Entrevista realizada a su padre Raúl.
Mateo 16 años	Un soldado colombiano en Corea: "Mi abuelo estuvo luchando junto al batallón Colombia de infantería del ejército colombiano, que en total duró 17 meses y 15 días combatiendo, fueron 5 contingentes "pelotones" cada uno de mil hombres. Mi abuelo se enlistó para la batalla en un acto de rebeldía a los 16 años, el 14 de abril de 1953, para así "conocer que era una guerra sin saber las consecuencias que traía esta" Entrevista realizada a su abuelo José Hernando.
Sandra 16 años	La guerra, el inicio de mi familia: "Tanto Josefa María y Ana Rosa, se ven sometidas a vivir la violencia de la guerra de los mil días en escuelas públicas de la sabana de Bogotá, "donde siendo maestras temían tanto por su integridad como por la de sus estudiantes, pues pasaban por las escuelas las tropas del partido liberal y del partido conservador, en donde los hombres que las conformaban llegaban en busca de mujeres para violentarlas" Entrevista realizada a su padre Roberto.
Sofía 15 años	Mi abuela y el derecho a votar: "Ana Otilia nació el 11 de noviembre de 1946 en Tunja, Boyacá y nunca tuvo la necesidad de migrar o desplazarse de su lugar de origen, trabajó cocinando para los obreros y ayudando con los animales, en "esa época no se veían los vicios, en el colegio les enseñaban a comportarse y los hijos se criaban para ser respetuosos. [...] El voto de la mujer tuvo lugar por primera vez el 1 de diciembre de 1954 en el mandato de Gustavo Rojas Pinilla, un presidente colombiano, al igual que mis abuelos de origen boyacense, que accedió al poder por medio de un golpe de estado, sin embargo, para esta época mi abuela aún era muy pequeña, así que ella accedió al voto hasta sus 21 años" Entrevista realizada a su abuela Ana Otilia.

Nota. Autoría propia



La tercera y última fase está concebida como el proceso de evaluación y retroalimentación. Se da gran relevancia a este punto, pues se evidencia que aquí se manifiestan las impresiones de los estudiantes sobre el proceso, se recogen las apreciaciones sobre el alcance de los objetivos, salen a flote sus apreciaciones y se ponen de manifiesto sus aprendizajes, dudas e interrogantes.

El ejercicio de evaluación toma importancia en la medida en que sea participativo, interestructural, no cohesionado por el profesor y ojalá dirigido por los estudiantes. Esta evaluación no finaliza, ni tiene como punto de llegada la obtención de una califica-

ción numérica, por lo que se implementa un dispositivo autoevaluativo, en el cual el estudiante es el que da cuenta de lo aprendido, lo reflexionado o en general de lo que desarrolló durante el proceso de trabajo.

Las Ciencias Sociales en el posconflicto

Facilitar en la escuela la comprensión de los fenómenos propios del mundo social implica hoy emprender nuevos derroteros epistemológicos y metódicos en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. Máxime, cuando

estos fenómenos permean y determinan nuestro diario vivir, forzándonos a tomar postura y a elaborar juicios sobre ellos, exigiendo de los miembros de las sociedades en donde se desarrollan, la planeación y ejecución de acciones encaminadas a comprenderlos, solucionarlos, detenerlos, transformarlos o permitirlos.

Por tanto, en sociedades que han sido afectadas por confrontaciones bélicas internas es decisivo hacer un alto para repensar y reformular los métodos de enseñanza de las ciencias sociales tanto en sus formas didácticas, como en sus postulados paradigmáticos y epistémicos, con la clara tarea de incidir de forma directa en la solución del conflicto, siempre propendiendo por evitar que sucesos tan atroces, en donde se vulneraron los derechos fundamentales de las poblaciones y de los individuos se vuelvan a repetir.

Por consiguiente, la importancia de comprender el por qué y el cómo del conflicto armado en Colombia, debe concebirse no como una acción cognitiva condicionada a la acumulación de conocimientos lineales, cronológicos y descriptivos, sino como una posibilidad didáctica de formación política y ciudadana, haciendo énfasis en la acepción participativa y transformadora que enmarca el concepto de ciudadanía.

Aquí es de trascendental importancia el aula de ciencias sociales, siempre y cuando se le conciba como un espacio democrático en donde se

propicie la discusión contextual en torno a la realidad social de los sujetos-estudiantes, superando esas viejas didácticas transmisivas decimonónicas, concebidas desde el positivismo descriptivo, el conductismo y el patriotismo, que para el profesor José Armando Santiago (2017) se convierten en un obstáculo para construir conocimiento contextual y funcional en y desde el aula.

Tras décadas de violencia es evidente el impedimento de estas viejas corrientes de enseñanza, en la consecución de una sociedad capaz de resolver sus diferencias por la vía democrática y de superar un conflicto ideológico y político; por lo que es tiempo de abogar por unas ciencias sociales que permitan problematizar el tiempo y el espacio, promoviendo la construcción de conocimiento social y pensamiento crítico, superando los limitantes que hoy se presentan en el ejercicio de las ciencias sociales y que para autores como Rodríguez de Moreno, Moreno Lache y Cely (2010) tienen que ver con el distanciamiento entre la práctica pedagógica y las discusiones epistemológicas y metodológicas actuales de las ciencias sociales.

Bajo este escenario las ciencias sociales que necesitamos en el marco del posconflicto deben ser problémicas y dialécticas, aptas para abordar desde las aulas aquellos fenómenos geohistóricos que han hecho parte de las causas de la confrontación armada. Requerimos de procesos educativos que problematizan la segregación socio espacial, los procesos territoriales y que visibilicen dentro de las narrativas históricas las voces de los sin voz, de quienes han permanecido al margen de los discursos hegemónicos oficiales y que han tenido que vivir y sufrir en carne propia la confrontación bélica. Los testimonios de las víctimas deben ser protagónicos durante la etapa de verdad y reparación, lo que vuelve a hacer evidente la necesidad de unas ciencias sociales en su versión hermenéutica, interpretativa y socio crítica.

En este punto no podemos pasar por alto las posturas de quienes respaldan y exigen del MEN, que de nuevo en sus lineamientos curriculares y estándares establecidos para la educación básica, se contemple la separación del área de ciencias sociales entre historia, geografía, constitución política y democracia;

sin embargo aunque dichas exigencias y preocupaciones son válidas no son un condicionante, ni un impedimento para que desde las sociales se lleven a cabo propuestas didácticas de enseñanza y aprendizaje, encaminadas a desarrollar el pensamiento histórico y geográfico de quienes asisten a las aulas de las instituciones educativas colombianas. Y aunque dicha discusión no fue una preocupación durante el diseño y la implementación de este proyecto didáctico, si es importante aclarar que la forma en que se asumió esta polémica, disciplinar se disipó aduciendo que “las Ciencias Sociales [...] permiten que los estudiantes comprendan los problemas humanos desde la interdisciplinariedad” (Rodríguez de Moreno, Moreno Lache, & Cely Rodríguez, 2010). En efecto, unificar las anteriores ciencias en una sola área del conocimiento representa que los:

“los docentes del país encuentren y den mayor sentido a su quehacer pedagógico, ofreciendo un enfoque abierto, flexible e integrado del conocimiento de lo social, emanado de las diversas disciplinas sociales” (Pulgarin Silva, 2010).

Por eso uno de los ejes centrales al contemplar la formulación de esta secuencia didáctica, fue la interdisciplinariedad entre diversos campos disciplinares sociales, primordialmente la geografía y la historia, que permitieran poner en discusión y bajo un ejercicio analítico y problemático las formas en que en la escuela se busca dar esclarecimiento a los procesos estructurales que han determinado la vida política y social de la población y las familias colombianas a lo largo de los últimos 120 años y que además encierran las explicaciones sobre el

presente material e histórico de los estudiantes con quienes se adelantó esta iniciativa.

Al mismo tiempo este tipo de propuestas permiten llevar al aula, como material de trabajo, las experiencias vivenciales de las familias colombianas para situarlas como fuentes históricas primarias, contenedoras de información. Simultáneamente es posible echar mano de la investigación acción educativa, en donde el sujeto – estudiante es protagonista y asume un rol propositivo acorde a la labor del investigador, lo que hoy se contempla como una forma de propiciar procesos de aprendizaje significativo, perdurables en el tiempo, sobreponiéndose a las viejas formas de memorizar fechas, nombres heroicos, toponimias y datos sin contexto o núcleo problémico.

Pedagogía crítica en el aula de Ciencias Sociales

Uno de los objetos primordiales de la pedagogía crítica es el de poner el conocimiento científico al servicio de las comunidades y de los sujetos, para que estos comprendan y se expliquen los fenómenos que determinan su mundo natural y social, pero también para que lo transformen (Ramírez Bravo, 2008). Sin embargo, este puente no siempre logra establecerse y ha sido un problema recurrente de las didácticas tradicionales, donde en la mayoría de las ocasiones la teoría no logra convertirse en una herramienta explicativa e interpretativa de la cotidianidad de los estudiantes.

Por esto la pedagogía crítica se constituyó en el fundamento filosófico y político de esta propuesta didáctica, ya que facilitó situar la teoría cientificista como una herramienta capaz de dar cuenta del mundo social y de develar el pasado histórico familiar de los estudiantes – sujeto de esta iniciativa, en el marco de las cartografías históricas, de las relaciones territoriales y de las interacciones con el mundo físico.

Facilitando de esta manera procesos de aprendizaje que se conviertan en la base de un proyecto político que propicie poner en discusión y en el ojo del huracán los discursos oficiales

homogeneizantes, forjando la construcción del conocimiento crítico o contextual, al que hace referencia Santiago (2017) citando al pedagogo estadounidense Henry Giroux (2009) y concibiendo este como el resultado de procesos cognitivos críticos, que den cuenta de los problemas de las distintas clases sociales, incluidos los sectores que tradicionalmente han estado al margen de los estudios históricos o de las viejas narrativas colonialistas y eurocéntricas.

En este sentido es importante concebir la tarea de construir conocimiento crítico y contextual desde la geografía y la historia, que se sobreponga a las posturas didácticas anquilosadas en el siglo XIX, pero que siguen vigentes, ajenas a la:

“realidad contemporánea” e “impropia y distante de la explicación de la crisis ecológica, el hacinamiento urbano, la contaminación ambiental, entre otros aspectos” (Santiago, 2017, p. 13).

Un conocimiento crítico y contextual construido en el aula se plantea como un ejercicio de conciencia, tendiente a explicar desde el pensamiento geográfico las causas de los desplazamientos masivos que expulsaron a millones de campesinos de sus tierras a lo largo de nuestra historia reciente; que revisados desde el pensamiento histórico incorporen en la narrativa, las historias familiares, los relatos y la memoria de los múltiples sectores sociales, como fuentes argumentales explicativas.

Para el diseño de esta propuesta didáctica, también se asumieron postulados del aprendi-

zaje significativo y del constructivismo, con la precaución de tomar ciertas distancias respecto a la excesiva subjetividad que reina en este último, del cual, para este caso se rescataron sus aportes como ruta metódica dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales, priorizando sus aportes en el campo disciplinar didáctico y no como paradigma pedagógico.

Del aprendizaje significativo se tuvo en cuenta la importancia de los conocimientos previos o presaberes como herramienta fundamental para la creación de nuevos conocimientos o significantes, que sean perdurables en el tiempo; y es que en este caso se partió del pasado histórico de las familias de los y las estudiantes, lo que garantiza en cierta medida que este nuevo conocimiento sea asumido como herramienta conceptual para resolver preguntas del mundo social inmediato. En esencia la materia prima se encontró en esos relatos que hacen parte de la cotidianidad y de la oralidad familiar, que han estado presentes por generaciones y que no son ajenos a la estructura cognitiva y preconceptual, sino que al contrario representan ese anclaje del conocimiento social, a la “memoria semántica, que posibilita la adquisición de conceptos y la comprensión de proposiciones” (Martínez de Correa, 2004, p. 146)

Por naturaleza esos conocimientos previos desde los que se partió son significativos y reales desde antes del diseño de la propuesta, la tarea aquí se centra en tomarlos y convertirlos en argumentos explicativos de fenómenos sociales de la vida fáctica, que construyan nuevos conceptos, fundados en el pensamiento crítico, racional y lógico, para que sean adheridos a la estructura cognitiva. Siempre buscando que esos nuevos significantes propicien la elaboración de juicios críticos sobre el conflicto armado, en pro de la no repetición.

Aprender haciendo como propuesta didáctica

Trabajar con relatos extraídos de la vida de cada quien, sustentados en la memoria propia y en los relatos y recuerdos familiares, para relacionarlos

con elementos de la historia social, política, económica y cultural, es una posibilidad de aprendizaje, en donde se ejerce el derecho al conocimiento de nuestra historia y de nuestro territorio, puesto que narrarlos y reconocerlos, implica construir elementos que permitan leer e interpretar de manera objetiva, metódica y científica, los hechos que se suceden en nuestra realidad inserta en el espacio - tiempo.

Aunque las historias de vida y los estudios biográficos han sido un elemento recurrente en la investigación social y utilizados a lo largo del último siglo, ya sea como método, enfoque o instrumento de investigación (Mallimaci & Giménez, 2006) las experiencias de las que se nutre esta propuesta, están relacionadas con acciones didácticas adelantadas en el ámbito escolar colombiano, de la mano de trabajos investigativos desarrollados por el licenciado e historiador Renán Vega Cantor, entre ellos “¡Déjenos hablar!: Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar” adelantado de la mano de Ricardo Castaño Tamara y “Aprender haciendo historia. Métodos y técnicas para la enseñanza de la historia” resultado del trabajo investigativo de Castaño Tamara y Gina Claudia Velasco.

En este tipo de experiencias las historias biográficas, la cotidianidad y los relatos orales, se convierten en el material de trabajo que propicia la comprensión de los fenómenos sociales, suscitando en los estudiantes preguntas de investigación, búsqueda de explicaciones, toma de decisiones, planeación de estrategias, entre otros, que logren incidir o dar cuenta de la visión de mundo de cada quien.

Invitar a los estudiantes, quienes son los protagonistas del acto educativo, a asumir el rol del investigador social, guiarlos para que problematicen el tiempo y el espacio, para que aprendan a poner a hablar las fuentes, a comprender la información contenida en estas para luego plasmarla en cartografías históricas que den cuenta de problemáticas geoespaciales, utilizando el mapa como elemento de empoderamiento político territorial, que permita superar la descripción paisajística y así comprender la transformación histórica del espacio como escenario del conflicto armado y de la vida sociopolítica de sus familias, fue el objeto de esta iniciativa, que a la vez conti-

núa buscando dar respuesta a la pregunta: ¿Es la reconstrucción de historias y cartografías familiares una propuesta didáctica eficaz para que estudiantes del grado décimo de educación media, comprendan la historia del conflicto político y armado, vivido en Colombia durante los siglos XX y XXI y funcione como un elemento de formación política para la no repetición?

Beneficios de involucrar a los estudiantes en la investigación histórica y geográfica.

Tomando como referencia las características del conflicto armado en Colombia, en donde el alto índice de analfabetismo político y el desconocimiento del ambiente político nacional, conllevan a que la mayor parte de la población y la ciudadanía, desconozca los orígenes y las causas de la confrontación, así como también las dinámicas del poder político y económico o las estructuras estatales, es importante insistir en que desde la escuela se construyan estrategias y nuevas formas de enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía, desde una mirada interdisciplinaria que nos permita comprender las razones de una confrontación que afecta a la sociedad mayoritaria, con el ánimo de superar esas dificultades y darles una solución, producto del consenso y no de la imposición o de la pacificación abrupta.

Por eso poner el conocimiento científico al servicio de una colectividad humana que necesita comprender su realidad social después de un conflicto armado, debe ser una de las premisas de la escuela colombiana y de la enseñanza de las Ciencias Sociales, la historia y la geografía. Sin embargo, se deben implementar nuevas estrategias didácticas para generar aprendizajes significativos que puedan ser aprehendidos de forma eficaz y puestos en función de esclarecer y explicar la realidad social de quienes son los protagonistas de la acción educativa, los y las estudiantes.

Bajo esta claridad, nos queda la tarea de adaptar las mallas curriculares ante tales necesidades y de propugnar por una enseñanza de las ciencias sociales surgidas del análisis crítico y contextual, que cumplan con el cometido de forjar esos sujetos sociales, históricos y espaciales capaces de leer su realidad, dubitativos ante la presión mediática con la que se imponen los discursos oficiales que han acallado las voces de los sectores subalternos.

En donde elementos como las fuentes primarias obtenidas de la cotidianidad y de las relaciones territoriales se conviertan en una herramienta de empoderamiento político para la enseñanza y el aprendizaje y que conduzca a la comprensión de fenómenos sociales en contextos espacio temporales concretos, siempre en búsqueda de acciones transformadoras nacidas en el aula y en pro de evitar la repetición del conflicto armado.

Referencias

Castaño Tamara, R. & Velasco Peña, G. C. (2006). Aprender historia haciendo historia. Métodos y técnicas para la enseñanza de la historia. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Lombana Martínez, O. I. & Báez Quintero, C. I. (2018). Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Mallimaci, F. & Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 23-60.). Barcelona: Gedisa.

Martínez de Correa, H. (2004). Aprendizaje significativo: la psicología educativa aplicada en el salón de clases. En

De Zubiria, M., Enfoques pedagógicos y Didácticas Contemporáneas (pp. 141 - 180). Bogotá: FiPC.

Pulgarin Silva, M. R. (2010). Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio. En N. Moreno Lache, & M. F. Hurtado, ITINERARIOS GEOGRÁFICOS EN LA ESCUELA: LECTURAS DESDE LA VIRTUALIDAD (págs. 133 - 153). Bogotá: GEOPAIDEIA.

Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Revista Folios, (28), 108 - 119.

Rodríguez de Moreno, E. A., Moreno Lache, N., & Cely Rodríguez, A. (2010). Geografía crítica y conocimiento social: demandas de una geografía escolar renovada. En Moreno Lache, N., & Hur-

tado, M. F., Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad (pp. 107 - 132). Bogotá: Geopaideia.

Santiago Rivera, J. A. (2017). La construcción del conocimiento en el aula: la tarea esencial de la enseñanza geográfica. Anekumene, (13), 8-17. Recuperado a partir de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/8374>

Vega Cantor, R., (1998), HISTORIA: CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA La cultura popular y la historia oral en el medio escolar. Bogotá: Ediciones Antropos.

Vega Cantor, R. & Castaño Támara, R. (1999). ¡Déjenos hablar!: Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. Bogotá: UPN/IDEP.

LA PRINCESA Y EL PASTOR

Por Pazair

En el extremo meridional de Cundur-Curi-Marca, la fascinante y misteriosa región del Antiguo Reino Dorado del Dios del Viento, comarca poseedora de fabulosas leyendas y dueña de una rica sabiduría ancestral, allá en los límites más al oeste de la familia Panche, está situado el Cerro Sagrado de Guachachochunzúa («La montaña sagrada del reposo eterno del ídolo bueno»). Desde tiempos inmemoriales este cerro era uno de los Santuarios Mhuysqas más importantes de la gran nación chibcha y era allí donde cada seis años los imperios del Zaque de Hunza¹ y el Zipa de Bocotoya, deponían las armas e interrumpían sus querellas para compartir juntos la gigantesca peregrinación en honor a sus más afamadas deidades tutelares: Sua, «El sol imponente»; Chía –La diosa blanca–, Bachué –La madre de las tetas al aire–, Chiminigagua –El luminoso y divino creador–, Chibchacúm –El Protector de todos– y Bochica –El Padre y guardián de los hombres–.

Un gran bando avisó a todas las vecindades la noticia de la Hizqa² (la 5a) –que se comunicó oralmente–, llevando a todos los rincones de las dos confederaciones, la buena nueva. Lo hicieron ágiles jóvenes corredores adornados con orejeras y diademas, que recorrieron los agrestes caminos a un trote incansable –y algunas veces en pequeñas y veloces canoas–. Tras recorrer durante casi ocho horas diarias (desde el alba hasta el anochecer) unos ciento cincuenta mil palmos³, los ágiles correos descansaban en cercados⁴ fijados con anterioridad. Cada media luna⁵ eran reemplazados por correos frescos que los esperaban en lugares preestablecidos. Como la convocatoria reunía invitados de muy distintos lugares, se conoció que la detallada preparación para el sagrado encuentro duró casi diez meses lunares (la mi-

tad de un año común). La visita al Santuario, conocida en todo Cundur-Curi-Marca como Hizqa Zocam Guachachochunzúa, llenó de gran regocijo y alegría a todo el pueblo Mhuysqa, por lo que la elección de los enviados de los cacicazgos a participar fue toda una celosa ceremonia.

Cada rey llevaba un séquito especial: Sumos Sacerdotes chycuys seleccionados de los Cucas⁶ de su territorio, integrantes seleccionados de su señorial familia, cofrades destacados de su corte, sus esposas y concubinas favoritas y muchos sirvientes y lacayos. También se incluía su guardia personal, los temibles guechas aniomagucucuas, imponentes guerreros que desde niños eran castrados ceremonialmente y que poseían una fuerza descomunal. Con su protección, todos: el Zipa, señor de Bacatá y toda Bocotoya⁷; el Señor Ramiriquí y el Zaque de Hunza⁸, se sentían plenamente seguros uno del otro.

Entre la aristocracia del Zaque estaba el cacique de Guachetá y, como vasallo de éste, un Jeque de las cercanías de la laguna de Fúque-ne, Iracha. Las malas lenguas en las chicherías de los cercados de las orillas de la laguna, decían que era creyente muy ferviente del Cacique Rabón, Tomagatha, de quien aseveraban muchos, era en verdad un poderoso demonio. El tesoro más querido de Iracha era su hija, la bella princesa Chiutiaka. La niña, de trece años, era única hija de la segunda esposa de Iracha, Tiakaka, quien con su belleza había hechizado al cortesano, pero que había muerto al dar a luz. Los versificadores y lenguaraces de la región habían inmortalizado a la imponente mujer, luego de su entierro ceremonial en una de las islas del centro de la laguna. La princesita Chiutiaka formaba parte de la comitiva de Iracha y éste, de la de Guachetá, que a su vez

integraba la del Zaque en la peregrinación a Guachachochunzúa, muy al occidente, en los límites extremos con los reinos de la feroz, pero valiente familia Panche.

La gran marcha comenzó desde el norte en los confines de Hunza. Más al sur se unirían las huestes de Ramiriquí y mucho más abajo, en la Fortaleza de la Frontera, el séquito del Zipa de Bocotoya. El desplazamiento de tal cantidad de gente no solo era difícil sino también muy, pero muy lento. Las crónicas divulgadas oralmente por los lenguaraces de los distintos cacicazgos se quedaron cortas al relatar el suceso. En un día de marcha desde cagui⁹ hasta zacasuca¹⁰, con descansos para comer y disfrutar, solo podían avanzar alrededor de quince mil palmos¹¹ (unos tres kilómetros). Los caciques principales iban en lujosas literas de fuerte bambú traído de climas templados y adornadas con telas y mantas finísimas de algodón teñido con gran colorido, y sus portadores y guardias personales eran guechas aniomagucucuas seleccionados para tal fin. Junto a ellos viajaban dos de sus más apreciadas esposas y/o concubinas. El resto del séquito iba a pie, aunque había ricos cortesanos y aristócratas que podían darse el lujo de pagar el préstamo temporal de literas, aunque no tan ricas y lujosas como las de los reyes.

Desde todas las cimas de los cerros, colinas y montañas del centro de Cundur-Curi-Marca, los habitantes observaban maravillados la marcha de tamaña peregrinación. Con señales de humo en altares de piedra en lo alto de los montes se avisaba a las comunidades y cercados la marcha del gigantesco desfile. Fue así como se enteró el pastor de venados silvestres Nopanemo, que descansaba plácido en un pequeño nicho sobre la falda de la ladera de una colina al lado de la bella cascada El Caiquero (llamada así por los vistosos pájaros del lugar, que fuera de hermosos hacían un ruido tan estridente que molestaba a todos incluyendo a los otros animales del lugar) tocando una ocarina de hueso que su padre –chamán menor de un grupo de Nymaimas que habitaban la ladera de uno de los montes cercanos al río Ila– le había confeccionado usando como materia prima el blanco cráneo de un conejo gigante de monte. El cañón del río le servía de medio de resonancia y por eso la suave música se colaba por entre la vegetación para oírse nítida a lo largo de muchos palmos. De prisa azuzó a su pequeño rebaño hacia un socavón de la montaña que le servía de pesebre-ra, cerró el lugar con una valla de guadua y luego, amarrándose bien el carriel de piel de venado en el que guardaba su mecato diario y su resortera, tomó la ocarina y descendió veloz hacia el río. Un puente de lianas y enredaderas lo llevó a la otra orilla. De allí enrumbó cerro arriba hasta “su laguna”, en un hermoso pero escondido paraje.

¹ Tunja y su región circundante

² Peregrinación

³ Cerca de 30 km.

⁴ Poblados

⁵ Una luna = 29 días

⁶ Seminarios

⁷ Bogotá y cercanías

⁸ Tunja

⁹ El amanecer

¹⁰ El anochecer

¹¹ Tres km.



En medio de una frondosa y tupida vegetación estaba “la lagunita”. En su ribera solo había pasto fresco, hojas y enormes y monolíticas piedras. Un poco más lejos, la apretada vegetación escondía totalmente el oasis de la vista de extraños mirones inoportunos. El agua era azul y cristalina, poco profunda y muy, muy fría, a pesar del clima fresco y semicálido del sector. La longitud del perímetro del estanque no superaba los 500 palmos. Despojándose de su pantalón y camisilla de algodón blanco, subió a una de las grandes piedras y, desnudo, se lanzó en picada al pozo y nadó lanzando gritos de alegría.

Pero el frío del agua lo sacó pronto de la charca y luego, frotándose con vigor brazos y piernas, se vistió de nuevo y enfiló hacia una pequeña caverna escondida que solo él conocía, a poca distancia de la orilla. Los habitantes del sector no usaban calzado y por eso la planta de sus pies era como un callo delgado que los protegía de los pedruscos y las ramas secas, aunque no de las picaduras de alacranes y serpientes, muy comunes en el sector. El pastor de apenas catorce años, era alto para su edad y su cuerpo era hermoso y atlético. Su cabello negro y muy largo lo recogía con una diadema de cobre adornada con bordes de oro. Su mochila terciada le daba una imagen de un joven Goranchacha, el dios-Hombre. Por lo general lo llenaba de mucha alegría el hecho de ver su varonil imagen reflejada en las claras aguas de la laguna.

Ya en la cueva cuya entrada camuflaba con arbustos de densa hojarasca, colgó su mochila, se arregló la diadema y cambió su pantalón de trabajo algo roído y deshilachado por otro de fino tejido que su madre, Tupinama, le había hecho con algodón suave matizado con tintes de algunas plantas comunes en la zona templada, reforzados con la roja sangre de unos pequeños insectos comunes de su tierra, bien abajo de la fría Fortaleza del Zipa, tres lunas de camino sobre la neblinosa cordillera que se perdía en el horizonte más al norte.

Fue allí en la cueva donde escuchó el ruido y la algarabía de los primeros peregrinos que se dirigían hacia el monte sagrado que él contemplaba allá en la distancia, por encima del Caiquero. Lleno de curiosidad salió de su escondite y, corriendo, subió hasta lo alto del

montículo desde el que se divisaba toda la geografía que rodeaba su hogar. La multitud que bajaba desde el norte la cordillera, se perdía a lo lejos. Semejaba un gigantesco gusano multicolor que se movía lento y vigoroso. El pastor sonrió. Jamás había visto tanta gente, tanto color y tantas literas y soldados.

Cuando iba a descender de nuevo, sus ojos se fijaron en un grupito separado de la gran muchedumbre. Llevaba cierta ventaja a la estirada oruga. En él había tres guardias bien armados y el resto eran... mujeres. ¿Cómo era posible que se permitiera que las mujeres viajaran de esta manera? Aquí en su tierra, las mujeres debían estar siempre en el cercado, cocinando, cuidando los viejos y ocupándose de sus esposos. No se les permitía por ningún motivo separarse de sus deberes y obligaciones. Pero allí estaban nueve mujeres solas y tres hombres, bueno, tres guechas aniomagucucuas que casi corrían tras las doncellas. Eran soberbios, con penachos gigantes de plumas multicolores de aves criadas en cautiverio que cubrían totalmente sus calvas cabezas. Su vestimenta era una toga gruesa de tela burda atada en la cintura con un cuero delgado de piel de Fo (zorro), que amarraban de medio lado. Iban armados con garrotes gigantes, arcos cruzados sobre sus espaldas junto a carcajs repletos de flechas y una larga lanza de madera con punta de piedra muy afilada; de su hombro izquierdo colgaba una mochila de fique de colores en la que quizá llevarían –según contaba su padre– discos de sal para el trueque, carne cecina de fara de monte y arepas de maíz endulzadas con extracto de sábila. En las muñecas portaban hermosas pulseras de oro, símbolo de su alto rango y sus sandalias estaban fuertemente atadas en zigzag con gruesas cabuyas de color verde oscuro. La



mujer, mejor, la niña que avanzaba a la cabeza del grupo estaba vestida muy diferente de las otras. Su diadema brillaba con el sol de la mañana y su vestido era fino y flotaba como una hermosa nube azul paralela a la verde vegetación de la colina.

Nunca había visto una niña como ésta. Paralizado por la visión, el pastor apenas tuvo tiempo de darse cuenta que el grupo había tomado, sin tener conciencia de ello, el camino de su laguna. Notó que uno de los guardias hacia reparos a la bella mocita, sin que ella hiciera acato alguno a las advertencias del gigante. La jovencita había escuchado de repente el ruido musical de una cascada y quería conocer su origen. Naponemo partió raudo hacia el puente natural que separaba su laguna de la parte donde los intrusos se encontraban. Con la agilidad adquirida por la práctica casi que brincó de una orilla a otra.

Ya al otro lado, subió la colinita de un salto y desde arriba se dio cuenta que nadie había violado su santuario. Pero el grupo ya se escuchaba. Sin pensarlo dos veces se encaramó a un alto guamo semiescondido entre dos abultados guanábanos y esperó. Desde lo alto, la doncella admiró con sus hermosísimos ojos negros bien abiertos, el maravilloso e increíble espectáculo de la laguna del pastor. Luego, en voz alta para que todos la escucharan, ordenó a las otras mujeres que dijeran a los guardias que esperaran en el puente de lianas, pues ellas disfrutarían de un baño a solas. El sol de la mañana brillaba y alumbraba como nunca. Nopanemo escuchó con claridad la orden de la muchacha en mhuysha, la lengua báculo.

Desde lo alto de su árbol-escondite estaba sobrecogido del pánico. No quería estar allí, no quería ver nada, no quería saber nada de nada. Solo quería huir y encerrarse en su cueva secreta. Pero ya no podía hacerlo. Las doncellas formaron corrillo alrededor de la niña de ojos negros y esplendoroso cabello al viento. Fue entonces cuando el sol pareció más brillante, más dorado, más cálido. El pastor hizo con su mano izquierda extendida un visor para protegerse de la luminosidad. El calor le pegaba con fuerza en la espalda, pero parte de la floresta de ese sector lo camuflaba y evitaba que lo descubrieran.



Enseguida, el muchacho fue testigo de un hecho que jamás olvidaría. La niña, que era la princesita Chiutiaka, hija de Iracha, conocía al dedillo la tradicional y mítica historia mhuysha del encuentro del dios Sol con las dos hijas del primer cacique Guachetá, Itaca y Huitaca, en las tierras de Ramiriquí. Las doncellas amaban al Sol divino y ansiaban ser abrazadas y poseídas por él. Lo que ignoraban era que ese dios tenía forma de una trinidad de entes independientes uno del otro: Sua-Sagasca, el dios Sol naciente y de la mañana; Sua-Samena, el benévolo y amoroso dios Sol del atardecer y, por último, Sua-Samiscua, el Sol poniente, la última luz que anuncia el anochecer. Para bien de las hijas de Guachetá, quien las abrazó y cubrió fue Sua-Samena con gran disgusto de Sua-Sagasca quien, iracundo, dejó de brillar en las mañanas heladas de esas tierras por muchas, muchísimas lunas, ocasionando gran hambruna y muy pocas cosechas de turmas, cebollas, cubios, ibias y rubas.

Y es que los tres eran muy celosos entre sí y el más cruel y sanguinario de todos era Sua-Sagasca: envidioso, resentido, terrible y mortífero con quienes creía sus enemigos. Por ser el dios mañanero se creía el único dador de vida,

el Supremo igual a Chimini-gagua; pero no era así, los tres tenían el mismo poder pero se negaban a compartirlo. Las gentes, las mujeres particularmente, acostumbraban llevar en sus mochilas de fique un espejo hecho de aleación de oro y plata para mirar hacia atrás sin volver el rostro y así percatarse cuando Sua-Sagasca estuviera tras ellas.

Muy arriba al norte, sobre la cordillera que rodeaba los cercados del valle de Ramiriquí, las gentes de Guachetá susurraban que su mirada podría ser nefasta si el dios así lo decidía. Tomaghata –el demonio rabón– era tanto su sirviente como su hechicero y, se contaba entre los pobladores de las orillas de la Sagrada Laguna de Fúquene, que este diablo maligno andaba tras la bella princesita hija de Iracha para entregársela en sacrificio a Sua-Sagasca. El demonio estaba celoso del amor de la niña por su padre a pesar de que éste era uno de sus más fervientes devotos. Por eso la guardia personal que la custodiaba.

Siguiendo el ritual de Hitaca y su hermana Huitaca, la princesita Chiutiaka se despojó sin miramientos de su vestimenta junto con sus doncellas que formaron un círculo a su alrededor. Su precioso cuerpo brilló con los dorados y penetrantes rayos de Sua-Sagasca. Con los ojos cerrados, lentamente separó sus torneadas piernas para recibir en su vientre el don de la divinidad. Los mil ojos del dios se deleitaron hasta el éxtasis ante la visión del valle de rosas de la virgen. Pero había alguien más mirando hipnotizado el cuerpo de la princesita.

Ésta entreabrió los ojos y divisó entre la penumbra de la espesura la silueta rodeada de luminosidad del pastor encaramado en un árbol. Creyó que era el Sol hecho hombre que la contemplaba con placer, y sonrió. Pero algunos de los ojos del dios también vieron al intruso trepado en el alto guamo y fue cuando la floresta pareció rugir. Las ramas de los árboles del bosque comenzaron a susurrar con violencia y el sol tomó un color rojo sangre. Los mil ojos del terrible Sua-Sagasca se volvieron furiosos hacia la figura del muchacho que ya había saltado a una gruesa rama del guaná-



bano a su izquierda y, con agilidad y presteza, se dejaba caer sobre la grama. Alcanzó a voltearse una última vez para mirar de reojo a la niña quien también sorprendida, lo observaba atónita sin pronunciar palabra. Luego desapareció en la espesura.

Fueron sus doncellas quienes, desnudas, comenzaron a gritar como posesas. Los tres guardias aparecieron en lo alto de la colina que bordeaba la lagunita. Cayeron de rodillas ante la visión de las mujeres, pero más de su

ama y dueña, la princesita Chiutiaka. Ella, con un ligero gesto ordenó a sus sirvientas que la vistieran, manteniendo su mirada en el lugar del follaje donde había desaparecido su dios Sol hecho hombre. Luego, muy despacio, con la mirada arrobada, se incrustó en su hermosa cabellera dos frescas cuscubas (flores azules) que arrancó del tallo del árbol más próximo a la entrada del pasadizo que llevaba al puente de lianas.

Pero Sua-Sagasca no había olvidado la escena para nada. La niña que había comenzado a ser suya y el miserable pastor que había interrumpido sacrílegamente su posesión, debían pagar. Y su venganza comenzaría de inmediato. Uno de los guardias, el jefe, se acercó a una distancia prudente de la niña para preguntarle qué había sucedido. No le era extraño el baño ritual de la princesa, pero si el alboroto y la bulla que habían hecho sus doncellas. Una de ellas contó la milagrosa aparición del dios Sol brillando sobre una de las ramas de uno de los árboles del lado de la laguna. Todas corroboraron lo sucedido.

Fue cuando volvió el insólito susurro de los árboles en medio de un sol abrasador, quemante. Algo extraño sucedía; ¿Por qué hacía tanto calor y al mismo tiempo había una rara opacidad y una densa faoa¹² en el ambiente de esa hora del final de la mañana? Fiba¹³, ululaba con fuerza. El guardia jefe tenía la frente ceñuda. Era casi Sua Quichycuysa¹⁴ y aquí, algo no estaba bien.

Apuradas por los guechas aniomagucucuas las mujeres pasaron el puente y comenzaron el descenso hacia el ancho camino, allá abajo sobre la ruta al Cerro Sagrado. Desde lo alto de la montaña, Nopanemo vio como desaparecían las mujeres, la niña y los gigantes. Sintió un inesperado escalofrío como si alguien lo estuviera mirando de reojo, con malicia, con odio profundo. Decidió visitar a sus padres en la próxima luna. Quería estar con su familia. Qué raro deseo.

Entretanto los mil ojos de Sua-Sagasca miraban alternativamente al muchacho y a la niña y en su mente tramaba el castigo que sufrirían

por haberlo humillado. Su agente sería el mismísimo Iracha, el padre de la princesa, un fiel servidor de su demonio Tomagatha. De esta manera toda la familia de la impía pagaría por su afrenta. Y también estaba el vil pastor y los suyos. Su castigo sería sempiterno. Él y todo lo que lo rodeaba sería borrado de la faz de Cundur-Curi-Marca. Desde ahora nadie volvería a recordarlo. El olvido es el peor infierno para un mhuyasca o para cualquier habitante del imperio.

Esa noche los reyes fueron informados de la milagrosa aparición del Hijo del Sol y de su favor con la princesita. Para celebrar se bebió más chicha de lo permitido y se sucedieron hechos que más tarde pasarían a formar parte de la tradición oral en Hunza, Bocotoya y Ramiriquí. Iracha estaba feliz pues su querida niña era una de las preferidas del dios Sol. Guachetá se emborrachó y mostró su vigor con varias de sus esposas y concubinas. El Zipa, el Zaque y Ramiriquí tomaron su baño ceremonial en el río de aguas tibias tan diferentes a las heladas de Tinjacá, Iguaque, Susagua, Tibitó y Funza. Luego entraron en posesión de su serrallo¹⁵, cubriendo a varias de sus mujeres. El día culminó como lo que se esperaba luego del milagro en la oculta lagunita de Nopanemo.

A la vista de la entrada secreta del Cerro Sagrado Guachachochunzúa los reyes iniciaron la peregrinación propiamente dicha con libaciones sacras y hecatombes propicias. Se guardaron los ceremoniales tres días de ayuno y luego uno de los Sumos Sacerdotes, un santo chycuy escogido entre los muchos acompañantes de sus amos y señores, procedió a abrir el gigantesco portón natural que servía de entrada a la primera de las tres inmensas cavernas del Cerro. Sacó de su zurrón una piedra tersa de jaspe negro y forma pentagonal de unos 20 cm de ancha, la incrustó en el centro de la gigantesca roca en un nicho del mismo tamaño, en el que encajó a la perfección.

Colocando la palma de la mano derecha con fuerza sobre la cara exterior, giró el jaspe –que era una llave sagrada de piedra– y la colosal masa de roca se desplazó a la izquierda como movida por una palanca invisible. Los reyes y

¹² Neblina
¹³ El viento

¹⁴ El medio día
¹⁵ Harem



los brazos atados a un grueso tallo de árbol seco. Sus manos ensangrentadas habían sido machacadas con los enormes garrotes que portaban los gigantes y sus pies colgaban inertes luego de ser deshechos con palos de espino silvestre.

De las cuencas vacías de sus ojos ensangrentados resbalaban las ya secas huellas de unas lágrimas que cubrían las pálidas mejillas. Sus labios habían sido cocidos con hilos de fique y sus genitales cortados de raíz. El pastor agonizaba. El espectáculo sangriento de su cuerpo hizo que hasta los reyes lanzaran profundos gritos lastimeros.

De pronto, todos despertaron de su asombro al escuchar el grito infrahumano de la princesita. Luego con voz casi apagada dijo en mhuytsqa, la lengua báculo: “Oh, mi señor Sol. ¿Quién ha osado poner mano sobre tu divinidad? ¿Por qué te vas ahora sin siquiera haberme conocido como mujer? Quiera la divina Bachué que yo te acompañe al paraíso donde mi espíritu descansará junto al tuyo por miles de miles de lunas”.

Enseguida añadió dirigiéndose a su padre Iracha con profunda tristeza: “Paba, paba...¿No he sido siempre tus ojos y la luz de tu vida? ¿Qué te ha sucedido? Ha sido el demonio Tomagatha, ¿verdad?. Siempre te ha envidiado por mí y por Guaia (mamá)”. La multitud guardaba un triste silencio y las doncellas de la niña lloraban doloridas entre hipados y lamentos.

De repente, y sin que nadie se diera cuenta, Chiutiaka,

aprovechando la postura de rodillas de uno de sus guardias que apoyaba su lanza de forma oblicua sobre el suelo, se lanzó al vuelo con gran agilidad para terminar ensartada de lleno en la gigantesca jabalina, que tembló ostensiblemente ante la presión recibida. El gigante apenas se ladeo y con la mano libre atrapó el cuerpo estremecido de la niña. La princesita de hermoso cabello negro no lanzó ni un solo estertor. Murió con sus ojos bien abiertos y una sonrisa en los labios, igual a la que mostró el día que vio por única vez a su rey Sol en persona.

El cacique Guachetá descendiente directo del abuelo de Garanchada, el hijo del Sol y cacique de Ramiriquí, furibundo, atrapó a Iracha por sus largos cabellos y, sin miramientos, lo atravesó con su jabalina. Como el miserable era su vasallo, por ley le correspondía imponer el castigo y, llegado el caso, ajusticiarlo por mano propia. A continuación, con el cuerpo inerte del jeque estirado sobre la grama, levantó la ensangrentada lanza y mirando con desprecio al cielo retó con odio al dios Sol Sua-Sagasca: “No eres un dios, eres un demonio. Garanchada jamás fue tu hijo divino. Reniego de ti y me declaro tu enemigo. No le temo a tu sirviente Tomagatha, quien desde hoy también es mi enemigo. Para darnos cuenta de tu vileza tuviste que sacrificar dos inocentes. Una hermosa niña, doncella y virgen y un agraciado

joven que bien habría podido ser el verdadero dios Sol. Tu maldad es inmedible. Lo que has hecho clamará ante los ojos del divino Chi-minigagua quien te procesará. Para nosotros únicamente Sua-Samena es el auténtico y verdadero dios Sol. Maldito por miles y miles de Zocam¹⁶”. Todos callaron, todos lloraron.

Los lenguaraces y contadores de crónicas relataban que el sacrificio de los dos niños reconcilió a los distintos reyes por mucho, mucho tiempo. Algunos afirmaban que la paz duró hasta que hicieron aparición los sue, los “Pájaros Blancos”, de cuatro patas y lanzas de fuego: mitad hombres, mitad bestias, que no eran otra cosa que la encarnación de la venganza de Sua-Sagasca por el sacrilegio de los mhuytsqs contra él.

A pesar de la estridencia del canto de los pájaros caiqueros, la belleza de las plumas de sus alas era muy alabada por los aborígenes de la región. Mucho después de la tragedia de Chiutiaka y Nopanemo, las gentes del lugar contaban que en lo alto de la colina, pasando el puentecito de lianas justo después del idílico pasaje que daba a la lagunita del pastor, dos hermosísimos caiqueros de gigantes alas multicolores parecen danzar de tarde en tarde sobre el agua del estanque para luego posarse espléndidos en las ramas de un alto guamo. Y, cosa extraña, cantan como jilgueros.

Lic. Enrique Guzmán Chacón



Ilustraciones de Ekaterina Koroleva

sus guardaespaldas esperaron ansiosos a que el polvo amainara para hacer su entrada al santuario. Pero algo los detuvo. Un poderoso rayo de luz proveniente del sol mañanero chocó contra la entrada de la caverna y ésta volvió a cerrarse como por encanto. Aterrorizados vieron que Sua-Sagasca encandilló sus ojos y la de todos los que estaban a la puerta de la cueva. Luego, Iracha, poseído por el demonio Tomagatha, blandiendo un garrote casi más grande que él, los amenazó con pala-

bras incoherentes exigiendo se sacrificara a su hija para apaciguar al dios Sol. Si no se cumplían los deseos del Sol mañanero, todo el imperio sufriría las consecuencias.

Detrás de él venían los tres guardias de la princesa que eran arrastrados por otros diez guechas aniomagucucuas y, algo más atrás, estaba Nopanemo. Lo habían atrapado llegando a su cercado, ante la vista horrorizada de algunos de sus amigos Nimaymas. Estaba desnudo con

¹⁶ Años

Apuntes sobre

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y ALGUNOS POSIBLES CAMINOS HACIA UNA CULTURA DE LA INVESTIGACIÓN EN Y DESDE LA ESCUELA

Al autor siempre le ha preocupado el hecho (real) del olvido de muchos docentes y directivos –la gran mayoría, dicho sea de paso– por la investigación en educación desde el interior del aula. El texto pretende poner sobre una mesa de diálogo–discusión la realidad pedagógica del campo de búsqueda permanente por parte de las comunidades educativas, de situaciones (variables, hipótesis, indagaciones, posibles soluciones inmediatas y mediatas, campos de búsqueda compartida) que afectan positiva o negativamente los procesos escolares y su evolución, para hallar “colaborativamente” soluciones desde la misma escuela (colegio, instituto) que contribuyan a crear

espacios de comunicación abierta y así, mejorar la vida escolar integral. Creemos erróneamente las maestras y maestros (no todos) que esos son campos ajenos a “nuestras enseñanzas”. Grave error y equivocada visión. Si hay elementos básicos para investigar en educación, están en el aula, en el patio de recreo, en la elaboración de las rúbricas para evaluar y valorar tanto el trabajo de los escolares como el de los propios educadores (as) y en muchos otros elementos que perviven en el espacio escolar. Y, para él –el autor–, la lectura es como un cimiento de concreto inquebrantable. Y, lógicamente, éste acto lector debe comenzar en los docentes.

Enrique Guzmán Chacón.

Lic. en Matemáticas y Física/Lic. Fil. y Letras/Título en Inglés del Instituto Colombo Americano/ Esp. AVA (Ambientes Virtuales de aprendizaje)/Profesor y Directivo Docente Rector (IED de Cundinamarca) –Profesor Universitario /Colabora en la 1 Revista “Colombia Aprendiendo” (Bogotá) – 2 Revista Cultural Calaima (Nocaima, Cund.)/ Asesor en Tesis de pre-grado y post-grado/ Autor libro “Fundamentos de Ecología” avalado por el MEN /Participante Concurso Nacional de Cuento del Instituto Caro y Cuervo (2017)/ Actualmente dicta clases particulares de Física/Matemáticas/Ciencias personales y en plataforma y... es un lector empedernido.

“La auténtica libertad es intelectual. Descansa en la capacidad adiestrada del pensamiento, en la habilidad para “poner las cosas patas arriba”, para mirar deliberadamente las cosas, para juzgar si se tienen a mano el volumen y la calidad de evidencias necesarias para tomar una decisión, y, en caso negativo, saber cómo y dónde buscarlas”. (Dewey, 2001).

Tanto el epígrafe como el texto de Dewey parecen remitirnos a una pregunta que aflora como sobrenadando en ambos apartes: En el primero, la cuestión parece ser: ¿Cuál es la luz que se esconde detrás de las masas de materia –y que éstas ocultan–, por lo que no podemos ver su claridad? En el segundo, –que parece una pregunta similar– ¿Qué debemos hacer –desarrollar– para “medir” realmente las propiedades de las cosas y así conocerlas realmente?

Hace muchos años (quizá un eón) acostumbraba ver la serie de TV norteamericana de comics, “The Thundercats”, en la que Leono, el señor de los felinos cósmicos, portaba la Espada del Augurio. Cuando necesitaba averiguar algo que no le parecía claro o desconocía, levantaba la espada contra sus ojos y le ordenaba: “Espada del Augurio, quiero ver más allá de lo evidente”. Enseguida se abría una especie de puerta dimensional y Leono observaba con claridad lo que se escondía “más allá de lo evidente”.

“Incluso la época del agobio es digna de respeto, pues es obra, no del hombre, sino de la humanidad y, por lo tanto, de la naturaleza creadora, que puede ser dura, pero jamás absurda. Si es dura la época en que vivimos, tanto más debemos amarla, empararla de nuestro amor, hasta que logremos desplazar las pesadas masas de materia que ocultan la luz que brilla al otro lado.”

Jacques Bergier y Louis Pauwles

*«El Retorno de los brujos»
(Bergier & Pauwle, 1965. Pág 6)*

En el texto de este ensayo, quisiera compartir con los lectores algunos interrogantes y apreciaciones personales sobre cómo “ver más allá de lo evidente”, cómo “desplazar las masas de materia que nos impiden ver la luz del otro lado”, cómo “hacer las preguntas claves que, al contestarlas, nos lleven a aclarar interrogantes que nos interesan y enriquecen”; en fin, “cómo aprender a pensar...correctamente nuestras respuestas sobre determinada cuestión o duda” para así cotejarlas con los hechos y realidades que vivimos y nos envuelven. Y, teniendo en cuenta que mis interlocutores son en gran parte Docentes, Maestras y Maestros, quizá Directivos, pero también escolares de Educación Básica y Media, aspiro a que podamos entre todos construir una gran calzada¹ –como las monumentales autopistas de piedra y argamasa que, a lo largo de la Europa y parte de Asia construyeron “con las manos” los romanos a lo largo de casi 900 años, y que los bárbaros tanto celtas como germanos daban en llamar “caminos sin fin”– sobre la que todos, (muy en particular nuestros queridos

estudiantes), podamos elaborar trabajos de indagación seria –comenzando desde el principio–, encaminada a «saber pensar» para dar respuestas a preguntas, interrogantes y dudas de nuestro quehacer escolar (y el de las chicas y chicos) y que nos han estado zumbando en la cabeza y a los que quizá –en su tiempo–hayamos dado algún tipo de solución, pero que, luego de analizarla con más detenimiento, hemos concluido que no han sido las respuestas más apropiadas y acordes con nuestras preguntas –o, como dicen los estudiantes, «no colman nuestras expectativas»–, interrogantes y preocupaciones.

Nuestro derrotero, en la tarea que nos hayamos impuesto, debe iniciarse con una línea no solo de tiempo, sino una que además nos permita detenernos en procesos de reflexión totalmente compartidos. Y es que aprender a “pensar” cooperativamente es un total reto en todos los sentidos. Se trata de «enfrascarnos en una faena seria, muy seria»: Un intercambio de saberes y maneras de pensar, una permuta de experiencias y recuerdos, un compartir de vivencias propias y/o extrañas, y todo esto, con un fin: Participar en la construcción de una lógica de consenso encaminada a levantar (en el sentido de confeccionar) un modelo de diseño de Proyectos de Investigación Escolar (¿PIE?).

Y, tal como dice J. A. Barker (Barker, 2000), este modelo debe contener reglas como las de establecer límites alcanzables e indicar cómo comportarse cada grupo dentro de estos límites.

El éxito del grupo se medirá (de acuerdo con una rúbrica previamente diseñada colaborativamente) dentro de un consenso en el que las habilidades individuales y colectivas para “resolver los problemas planteados en cada

situación particular indagada –trivial, semi-compleja o compleja– cumplan con los parámetros especificados, todos encaminados a dar respuestas lógicas, reales y coherentes con las realidades del sistema socio-cultural en el que está inmerso el grupo (docentes, docentes-escolares, escolares). Por supuesto, el andamiaje de todo el proceso es el que nos interesa edificar, concretar y compartir en este ensayo.

El profesor Luis H. Beltrán G., en algún aparte de su libro “Hacia una cultura de la Investigación”, (Beltrán G., 2008) señala que, a nivel de la Educación Básica y Media, la actividad de la investigación no debe incluirse dentro de los horarios semanales de clase –lo que común-

mente llamamos pènsun–, sino que debe tratarse como una actividad del pensamiento eminentemente transversal a todas las áreas del pènsun académico.

Creo que esta es una actitud muy positiva ya que las preguntas problema que suelen surgir tanto en cada área, –diversas, interesantes y, si se miran con atención, germen de sugestivos diálogos y discusiones de aula– como en otros campos escolares (diseño y construcción

de los Manuales de Convivencia escolares, el mismo PEI, v.g.) y que con «bastante frecuencia nos hemos acostumbrado a desoír en su mayoría», tienen sus singularidades y particularidades. Por supuesto, esto no implica que siempre den origen a “pensarlas” como problemas de trabajo investigativo o de indagación académica, porque según un consenso general comprobado, en nuestros medios escolares no existe y jamás ha existido una cultura de la investigación (Beltrán, op. cit. p. 15).

El texto del párrafo anterior parece decirnos que al no estar –para nada–acostumbrados al ejercicio intelectual y creativo de “investigar en y desde el aula”, necesitamos construir grupalmente un entorno pedagógico concre-

“Y es que aprender a “pensar” cooperativamente es un total reto en todos los sentidos.”

¹ La calzada romana era el modelo de camino utilizado por los romanos para comunicar los vastos territorios del Imperio. Estas calzadas fueron muy utilizadas por las tropas romanas en la conquista de territorios y gracias a ella se podían movilizar grandes efectivos con una rapidez nunca vista hasta entonces. En el aspecto económico jugó un papel fundamental ya que el transporte de mercancías se agilizó notablemente. Las calzadas también tuvieron gran influencia en la difusión de la nueva cultura y en extender por todo el imperio la romanización. El Itinerario de Antonino, del siglo III, es la fuente escrita que mayor información nos da sobre esta red viaria romana. (Wikipedia, 2020)

to –con todo lo que impli- ca– dentro del cual podamos (como grupo) desarrollar un “trabajo compartido y colaborativo”, es decir, debemos crear un “territorio propio” en el que florezcan espacios para “pensar pedagógicamente”, “hacer trueque” de experiencias propias o compartidas, “diseñar” propósitos cooperados, “elaborar rúbricas” que señalen derroteros, formas y maneras de “hacer camino”.

Indudablemente, este proceso tiene un principio, una línea de salida inevitable: La lectura. “Leer..., leer..., leer...”. La primera lectura, decía Paulo Freire², debe ser la que se oriente a “leer EL MUNDO de cada ser humano”, su mundo particular, su entorno, su realidad familiar, casera, escolar, comunitaria, de cuadra y barriada, veredal, municipal, regional y... global.

Quien esté familiarizado –siquiera someramente– con la vida, obra y experiencias del Hombre Universal que fue –«es»–, el Maestro Jorge Luis Borges, estará mejor informado acerca del importante proceso intelectual que es “leer su propio mundo” (con todo lo que entraña y significa esta “lectura”).

Además, todas (os) –o la gran mayoría– de las (os) docen-

tes– aceptarán que la cultura de la lectura en nuestros entornos académicos–escolares, es “pobre”, valga afirmar, “paupérrima”. Y no se puede PENSAR –en toda la dimensión del concepto–sin LEER. O mejor, sin embarcarnos en un “Plan particular de lectura para toda la vida”, como bien lo afirman y confirman (Clifton & Major, 1997) al establecer la guía definitiva de lo que hay que leer. Esta puede ser una de las metas básicas –pensadas y formuladas en consenso– que debe proponerse el grupo conformado. Y no debe tratarse de una “lectura” por pasar el rato. Debe ser, ante todo, una verdadera lectura³ previa al “pensar” (Larrosa, 1996).

Porque necesariamente debe existir una conexión íntima entre los actos de leer y pensar. Y, ¿quién señala, enumera e inscribe el bagaje –como conjunto de conocimientos y saberes básicos respecto de las lecturas y las preguntas que de ellas se derivan– para construir colaborativamente una especie de «syllabus orientador» de esta parte del proceso orientado a lo hay que leer? – Este es un paso capital a la hora de proceder a buscar respuestas a preguntas relacionadas con la actividad investigativa en y desde el aula. Y, en esta fase, –¿Po-

dríamos llamar a esa práctica intelectual, «Gestión de Sondeo en procura de respuestas (quizá a modo de brainstorming) a qué es lo que en realidad importa a todos a la hora de leer»?

A decir verdad, ésta ya parece ser una pregunta de investigación –¿indagación?– “en” y “desde” el aula. Si miramos detenidamente, veremos que incluye una pregunta de interés global para maestros y escolares.

En este punto, me viene a la memoria la remembranza de un profesor francés, relacionada con el método que utilizó para inducir positivamente a sus estudiantes a leer buenos libros. En la Belle France, el sistema educativo previo a la educación superior está organizado en tres etapas: L'école Maternelle (algo así como Escuela Materna –nuestro preescolar), L'école Élémentaire (nuestra Primaria) y el College et Lycée (la Secundaria). Todo este proceso educativo se sucede hasta los 16–18 años.

Bueno, al cuento. El profesor –de Lengua y Literatura– (que narra su experiencia en un número de una revista Readers Digest de hace varios...bastantes años) nos cuenta que tenía 21 estudiantes en

² Para el pedagogo brasileño, leer no solo consiste en comprender lo leído, también pretende asociar la experiencia escolar con la cotidianidad –lectura juiciosa y analítica del mundo circundante– mediante una percepción crítica del contexto –el entorno socioeconómico que envuelve al lector– que junto a la interpretación y la reescritura se convierten en elementos ineludibles y constitutivos que dan forma y sentido a la lectura.

–Porque La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. ... La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (La importancia del acto de leer: Trabajo presentado ante el Congreso brasileño de lectura –Campinas, Sao Paulo, Nov. 1981)

³ Una muy particular. Aquella que quiera decir al mismo tiempo “escribir, comentar, comparar, extraviarse, derivar de un libro a otro, de un párrafo a otro, de una palabra a un rostro”, en una palabra, un acto capaz de activar el potencial del enorme reservorio de emociones, ideas y vivencias de lo que es la cultura escrita, una mirada a una ventana cuyo interior está opacado por una cortina translúcida, como si pretendiera esconder un sueño” (Larrosa, p. 9)



Foto de Priscilla Du Preez en Unsplash

el segundo curso del College et Lycée y tenía en mente inducirlos a leer a todos, 21 libros de la Literatura Francesa y Universal. ¿Cómo lograr su objetivo en un curso donde nadie parecía interesarse para nada en la lectura y mucho menos en la literatura propia y/o ajena? Las chicas (13) y los varones (8) parecían todos reacios ante la estúpida idea de su maestro de lenguaje. Pero el docente no perdió para nada su ánimo.

Un día entró al aula cuando los escolares estaban distraídos y charlando de sus cosas. Traía una tula que abrió delante de todos y, sin miramientos, derramó su contenido sobre las baldosas del piso. Al ruido de los libros al caer, todos centraron su atención en los textos desparramados. Luego, con parsimonia, organizó los textos formando un círculo. Dirigiéndose a sus alumnos con voz clara y tronante, les anunció: «Mis queridos estudiantes, tienen a la vista 21 de los libros más famosos de la literatura francesa y universal. Cada uno de ustedes tomará uno –el que más le llame la atención de entrada– y lo leerá de cabo a rabo. Cuando cada cual haya terminado su lectura, procederá a rotar su libro con cada uno de los demás hasta leer TODOS las 21 obras. La lectura es “obligatoria” y los resultados de los informes que me presenten y se socialicen con todo el grupo, se reflejarán en las calificaciones de este trimestre». Alboroto, maremagnum. “Eso no es legal, no puede obligarnos a leer obras escritas por dinosaurios que ya pasaron a mejor vida. No leeré uno solo de estos mamotretos”, fue el comentario general. Pero el maestro permaneció impávido con el ceño fruncido.

Pasado un rato de vanas discusiones e intercambio de opiniones, los escolares se acercaron al círculo de libros y comenzaron a tomar uno de entre el montón: “Rojo y Negro”, “Otelo”, “El príncipe y el mendigo”, “Viaje al centro de la tierra”, “Moby Dick”, “Cien años de soledad”, “Doña Flor y sus dos maridos”, “Romeo y Julieta”, “Guerra y Paz”, “Los miserables”, “Zorba, el griego”, “El viejo y el mar”, “Don Quijote (T1)”, “Don Quijote (T2)”, “El conde de Montecristo”, y así sucesivamente. Levantó cada uno el libro escogido mientras el profesor se sentaba en su cátedra. Una chica, Claire, se acercó a él para preguntarle:

“Sr Xavier –ese era el nombre del maestro–... ¿Usted ya leyó todos estos libros?. Él respondió: «Sí, Claire. Lo hice». La niña le mostró el que había elegido: “Otelo”, preguntando a su vez: “Es-

te...¿es interesante?. ¿De qué trata?. Xavier le contestó que sí, que era muy interesante. Que era una tragedia escrita por uno de los más grandes poetas y dramaturgos de todo el mundo: El inglés William Shakespeare.

“Un hombre de color, gigantesco y famoso se enamora de la más hermosa de las mujeres. Ese amor es correspondido. Pero hay otro hombre celoso y malévolo, que envidia el romance. Se las arregla para acusar a la muchacha de traicionar al negro y éste, furioso, la asesina sin miramientos. Cuando descubre la traición del envidioso, lo mata para luego suicidarse él. Otelo no puede seguir viviendo sin su

amada Desdémona”. Claire quedó admirada de la síntesis de su maestro y, sonriendo, aseguró que leería el libro y luego los demás.

Todos los estudiantes se contagiaron de la alegría de la chica y la clase se animó para iniciar “su plan de lectura”.

Notemos que un “Plan de Lectura” puede emanar de un simple acto del proceso escolar. No necesariamente necesita de indagaciones previas profundas. Muchas veces las cosas “se dan” y éste es un aspecto a tener en cuenta cuando se proceda a organizar –darle horizonte– un plan lector. Lo que sí deben hacer los maestros es

orientar, marcar derroteros, animar, corregir pedagógicamente. La buena lectura debe incluir un proceso de análisis y comprensión del texto y, un factor importante: habrá tantas lecturas e interpretaciones como lectores haya. Pero hay una condición previa (digo yo): el maestro “debe” haber leído la obra (obras) que esté dispuesto a ordenar leer a sus estudiantes. Una breve síntesis bien estructurada del contenido del libro puede ser un poderoso acicate a la hora de orientar su lectura en los estudiantes. Y, por supuesto, a la construcción de sus propias síntesis.

Aquí es apropiado recordar una frase de Milan Kundera,

el gran novelista checo (La insoportable levedad del ser, La religión del ateo, entre otras novelas):

“Si lees, no te preocupes de que otro también lo esté haciendo. Tu lectura es distinta a la del otro y de los otros. Es tuya, no de él ni de los demás”.

La revista Ciencia y Tecnología (Editor, 2005), retomando la visión de Freire, glosa una realidad muy actual del cuerpo docente: Hoy en día es impensable ser Maestro –docente, profesor– sin asumir –quíerese o no, el ethos (la costumbre, la conducta) de la investigación, precisamente porque una de las más importantes preocupaciones pedagógicas actuales apunta a la transformación «de la enseñanza de las ciencias a la enseñanza de la pedagogía de la investigación». No más pedagogía de “la respuesta”, más bien, pedagogía de “la pregunta”.

Para nuestros propósitos, a la hora de la conformación del entorno (grupo) de investigación en y desde el aula, los “Maestros” (todos) deben asumir su doble rol de sujetos de inves-

tigación y sujetos investigados. Es una tarea para nada fácil, por el contrario: difícil, quizá muy difícil. Pero no hay otro sendero Tal vez por eso, muchos de nosotros nos mostremos reacios a la tarea de investigar.

La otra fase del proceso (después del diseño de un Plan Lector –LEER bien para PENSAR bien– acorde con los intereses, necesidades y anhelos de los escolares, orientados pedagógicamente por sus maestros–docentes) será la construcción de las preguntas apropiadas a la problemática escogida. Es en esta etapa donde, conjuntamente se debe construir lo que yo he llamado un «syllabus orientador».

Como mi pretensión –con estos pensamientos didácticos– se sitúa en un plano de sugerencia, considero que estas fases del proceso que he señalado podrían ser el cimiento de una acción pedagógica participativa, encausada a despertar e iniciar procesos escolares de investigación en y desde el aula. Quizá mi única aspiración sea tratar de “despertar” un poco más lo que todos los docentes llevan en su interior: Ser mejores cada día, mejores seres humanos, mejores orientadores, mejores maestros.

Vergara,
septiembre 01 de 2021



Foto de Blaz Photo en Unsplash

Referencias Bibliográficas

- Barker, J. A. (2000). PARADIGMAS. Bogotá, D.C.: McGraw-Hill.
- Beltrán G., L. H. (2008). Hacia una cultura de la Investigación. Bogotá: Universidad Libre.
- Bergier, J., & Pauwle, L. (1965). El Retorno de los Brujos. Barcelona: Plaza y Janés.
- Clifton, F., & Major, J. S. (1997). Un plan de Lectura para toda la vida. Barcelona: Planeta.
- Dewey, J. (2001). Formación del Pensamiento. En D. A. Rivera, Formación del Pensamiento: Pensamiento (pág. 19). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Larrosa, J. (1996). La experiencia de la lectura. estudios sobre literatura y formación. (2a ed.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado el 26 de Agosto de 2021
- Wikipedia. (26 de Marzo de 2020). https://www.urbipedia.org>calzadas_romananas. Obtenido de wikipedia



Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy

El presente artículo ofrece al lector una propuesta desarrollada en el Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy, de lo que constituye la metodología de educación por proyectos y problemas. Se trata de una experiencia que tiene ya más de 6 años de construcción permanente e implementación simultánea de una apuesta pedagógica, en la cual cada estudiante plantea desde sus fortalezas e intereses, los asuntos sobre los que desea profundizar a partir del contacto con una realidad propia del territorio que habita. Una pregunta orientadora sirve para el desarrollo de la investigación, mediante la cual se hace uso de manera transversal de los saberes que participan del espacio de la escuela y de aquellos que llegan a ella desde el exterior. Los proyectos finalizan con la propuesta de una acción transformadora que incida en la realidad conocida. El artículo finaliza haciendo énfasis en el proceso de evaluación de esta estrategia y planteando los retos que supone.

MODELO DE AUTO- FORMACIÓN COMO APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

Modelo pedagógico, educación por proyectos, aprendizaje, evaluación.

El equipo de profesores del Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy, es un colectivo académico que desarrolla conjuntamente desde el año 2015, un modelo pedagógico denominado: "Autoformación como descubrimiento de la realidad". Sus integrantes han participado en ponencias nacionales e internacionales, socializando las experiencias de implementación de este modelo pedagógico. El colectivo está conformado por: Michelle Urrego, Diana Carrera, Cristina Salcedo, Miguel Luna, Paula Triana, Oscar Pinillos, Rodrigo Mendoza, Carolina Flórez, Ximena Acosta, Gabriel Cadena, Martín Luque y Patricia Triana.

campestrecolombiahoy2015@gmail.com



Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy

Desde el año 2015 el Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy, ha venido formulando e implementando simultáneamente, un proyecto pedagógico surgido del reconocimiento de las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo de la reflexión sobre el papel que los profesores juegan en este proceso de dificultad y transformación. El modelo pedagógico que ha ido conformándose paso a paso, integra un interés por aproximar a los estudiantes a la realidad de su entorno, para que a partir del contacto directo con ella y de sus propias inquietudes e intereses, ellos mismos formulen las preguntas que guiarán su aprendizaje.

El texto que se presenta a continuación recoge la experiencia hasta ahora construida y consolida simultáneamente la formulación del proyecto. Esto no quiere decir que su construcción y transformación se detenga, pues es en la puesta en marcha de la cotidianidad, donde el proyecto tiene sentido y donde está su razón de ser y no fija en un documento.

Los Antecedentes

El Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy, es una institución educativa de carácter privado con un promedio de 120 estudiantes por año, en niveles desde preescolar a once; tiene más de 20 años de fundado y depende de la Secretaría de educación del municipio de Facatativá. Está situado en el sector rural y recibe una población muy heterogénea de estudiantes que incluye algunos niños con dificultades cognitivas, niños que vienen del sector rural y otros de los municipios cercanos (Facatativá, El Rosal, Subachoque, entre otros).

En este espacio educativo un grupo de profesores, de diferentes disciplinas y enfoques pedagógicos, ha venido formulando e implementando simultáneamente un proyecto educativo que ha surgido de reconocer las dificultades en el aprendizaje en la medida en que estas se han ido haciendo manifiestas. Estas dificultades se han evidenciado de formas muy diversas, desde los resultados cuantitativos de las calificaciones en todos los niveles, hasta en los procesos de adaptación a la educación superior de los egresados.

luación, pues es un reto que aún no creemos haber resuelto completamente.

La evaluación en un espacio escolar como el que venimos trabajando, se piensa y se trabaja a partir del diálogo permanente, que garantiza para el estudiante la posibilidad de hacer conciencia de sus propios logros y dificultades en relación tanto con los saberes disciplinares, como con el reconocimiento de sí mismo y de su posibilidad de acción. Desde el punto de vista de las dificultades, estas búsquedas con respecto a la evaluación, nos enfrentan a la condición de tener que traducir la evaluación integral, a una calificación numérica que reduce las apreciaciones a un indicador poco adecuado, que por lo general no refleja todo lo conversado, lo experimentado, lo realmente aprehendido.

Un modelo pedagógico apropiado

No nos interesa especialmente la idea de plantear o proponer un “nuevo” modelo pedagógico, pero tampoco creemos que se trate simplemente de una sumatoria de estrategias pedagógicas tomadas de modelos y tendencias de moda.

El proceso que hemos venido adelantando surgió de las experiencias cotidianas y no de los referentes bibliográficos: Ante graves resultados numéricos en las calificaciones de algunos estudiantes pensa-

mos en la posibilidad de que realizaran un proyecto que se consideraba “especial” (adicional a lo que se hacía en las asignaturas que conforman el currículo). Lo más importante de esta estrategia, era el hecho de que debía involucrar todas las materias (o por lo menos, las que mostraban peores calificaciones). Los resultados de esos proyectos en relación con el interés que manifestaron los estudiantes por desarrollarlos y los logros que alcanzaron, fueron muy positivos. A partir de allí, otros estudiantes empezaron a pedir que este tipo de proyectos no estuvieran reservados solo para quienes presentaban dificultades académicas, sino que se les permitiera a todos desarrollar sus temas de interés y mejorar sus evaluaciones cuantitativas.

Otra situación coyuntural fue el análisis de la situación de los egresados en relación con su ingreso a la educación superior. Si bien un muy alto porcentaje de egresados accedía a las universidades, existía un buen número de ellos que no continuaba en el programa inicialmente seleccionado y abandonaba su pregrado (afortunadamente muchos lo retomaron posteriormente en otro programa). Esto nos hacía pensar que el apoyo que estábamos haciendo desde el colegio a los niños para tomar una decisión frente a su proyecto de vida, claramente estaba siendo insuficiente.

Una última experiencia, entre muchas otras que valdría la pena mencionar, es la que tiene que ver con el proceso de transición entre los niveles de los niños más pequeños

(1º, 2º, 3º), acompañados la mayor parte del tiempo por un solo profesor enfocado en ellos y no en las disciplinas, a un sistema en el que debían trabajar con docentes especialistas en un área de conocimiento. Este cambio creaba una ruptura que generaba en los niños un choque evidenciado tanto en la adaptación de los niños cómo en sus resultados académicos. Ante esta circunstancia, las acciones tuvieron que ver con la asignación de un profesor que se encargara de elaborar con los niños esta transición y permitirles un espacio para la comprensión de lo que pasaba en todos los otros espacios especializados, a este profesor se llamó desde este momento profesor “tutor” y a esta estrategia (con una asignación de tiempo en el horario escolar) que no estaba destinado a una asignatura específica se le llamó desde entonces “tutoría”.

Podríamos hablar de muchos otros de estos “síntomas” que fueron abordados con soluciones en principio parciales para resolver situaciones concretas y que luego de muchas jornadas pedagógicas y reflexiones se han ido conformando como un proyecto pedagógico más formal. En los espacios de diálogo de profesores, fuimos encontrando las conexiones entre estas estrategias puntuales y los referentes pedagógicos que les dan un fundamento más sólido. De tal manera que el constructivismo en términos amplios nos ha permitido pensar tanto la forma de comprender al niño como sujeto, como la forma de asumir los procesos de aprendizaje desde la posibilidad de construcción permanente y no del desarrollo evolutivo. Las experiencias de pedagogía por proyectos tanto en América Latina, como en España, nos han permitido establecer paralelos y contradicciones que alimentan de manera concreta nuestras búsquedas.

Así surgió lo que ahora llamamos “Modelo de autoformación como descubrimiento de la realidad” que podríamos sintetizar de esta manera:

De acuerdo con el nivel y la edad de los estudiantes, se plantea un objetivo para desarrollar

colectivamente (niños, niñas, profesores, áreas de saber), durante todo el año escolar. Este objetivo se alcanza realizando tres diferentes proyectos (dos en el primer semestre, uno en el segundo). Estos proyectos son desarrollados a partir de la vivencia de una experiencia de acercamiento y construcción de la realidad¹. Los tres proyectos cuyo objetivo general es la investigación, están orientados por preguntas formuladas a partir de los intereses de los propios estudiantes, en las que se permanece por más de dos meses del año cada vez, y que se abordan desde diferentes saberes y áreas de conocimiento.

En la última parte del año no se desarrolla ningún proyecto, el tiempo se dedica a contestar una sola pregunta común para toda la comunidad: ¿Qué y cómo aprendimos? A partir de los objetivos que inicialmente nos trazamos para todo el año. A esta parte del proceso la llamamos módulo evaluativo. Más adelante retomaremos este ejercicio que concentra el sentido de lo que buscamos en términos de evaluación con nuestro proyecto pedagógico, pero antes es importante hacer claridad sobre el mecanismo con el cual se realiza la evaluación permanente de los proyectos y los objetivos simultáneamente:

El consenso

La palabra consenso hace referencia aquí a dos acepciones diferentes: De un lado el consenso se convierte en un lugar físico concreto en el que se reúne un colectivo (la comunidad que conforma el colegio o una parte de ella), con el fin de hablar de algo específico. En este espacio de diálogo, los estudiantes que vienen elaborando una investigación en torno a su pregunta (surgida de confrontar su experiencia ante la realidad), presentan el avance de su trabajo, ante sus compañeros, profesores, padres y otros miembros de la comunidad; De otra parte, la palabra consenso, se refiere a la posibilidad de que esa interlocución permita el debate y la discusión en un marco de respeto y tolerancia,

del cual surjan una serie de acuerdos para seguir avanzando. Estos acuerdos deben convertirse en un apoyo a las búsquedas individuales, proponer alternativas y acercar a la colectividad a aceptar nuevos retos que deben ser asumidos por cada sujeto que pone en juego su participación.

Actualmente hemos implementado varios tipos de consenso:

En primero lugar tenemos **el consenso interno**, el cual cuenta con la participación de todos los compañeros del mismo grado y del profesor “tutor”, del grupo en cuestión. En este tipo de encuentro se socializan las consultas, se ponen en común los materiales, se formulan las conclusiones aún en proceso y se dejan abiertas las dudas e inquietudes, no sólo del estudiante individualmente (o del grupo que trabaja como colectivo, pero que en últimas termina actuando como individuo), sino del grupo general de estudiantes. De esta manera es posible, escuchando a un grupo en particular, aclarar dudas generales o detectar fenómenos similares para todos los demás.

En segundo lugar **el consenso de área**, reúne además a los profesores de las asignaturas que tienen que ver más directamente con el énfasis de la pregunta planteada por el estudiante (o grupo de estudiantes) y al que eventualmente se invitan algunos estudiantes de otros grados. El hecho de que el proyecto que se desarrolla tenga un énfasis, permite que la transversalidad no se convierta en una camisa de fuerza, sino que los acentos en un área del conocimiento se concentren en algunas de las asignaturas del currículo en un periodo de tiempo, en un problema concreto y el resto del año resuelvan sus intereses particulares ligados a los requerimientos del plan de estudios nacional.

El consenso general, al que están invitados todos los profesores que interactúan con el grupo de estudiantes en sus asignaturas particulares y que por lo tanto están vinculados con su proceso de indagación. El momento en el que se da este consenso los avances son ya muy importantes en la investigación de cada grupo, por lo cual los aportes que puedan hacer todos los participantes permiten afinar, profundizar, ampliar o por qué no, replantear



¹ Cuando hablamos de acercarse y construir la realidad, pensamos que hoy día esta realidad no está dada completamente, es importante reconocer nuestro territorio, nuestro tiempo, nuestra sociedad. Para ello es necesario salir de la burbuja que constituye el espacio escolar y tener una experiencia que nos afecte, que mueva nuestros intereses y nos lleve a buscar y a conocer. Claramente este tipo de actividades tienen su origen en la “Excursión” que realizaban proyectos de la llamada Escuela nueva, en especial el muy conocido de la profesora Olga Cossettini en Argentina en las décadas de 1970 - 80.

algunos aspectos o el proyecto mismo. Esto último no implicaría desechar nada de lo trabajado, pero permitiría llegar a comprensiones más cercanas a las búsquedas que orientaron desde el principio los proyectos. Al consenso general (casi siempre), se invita a un grupo de estudiantes de un grado diferente (ya sea menor o mayor), para que haga parte de la interlocución. Este hecho muchas veces plantea discusiones que pueden incluso llegar a ser fuertes, pero que bajo la tutela de los profesores, siempre permiten extraer elementos positivos para seguir construyendo.

Por último, **el consenso de socialización**, cuenta con la participación de los padres de familia y con algunos invitados especiales, docentes de otras instituciones educativas, egresados, etc. Aquí los estudiantes presentan un trabajo que se asume terminado, que se muestra como síntesis de un proceso y que implica también una preparación especial, creativa, incluso novedosa. En este punto del trabajo, se considera muy importante la “acción” propuesta por cada grupo para intervenir en la realidad que ha venido trabajando, por lo que la intervención de los padres y los invitados externos es una forma de que esa acción se proyecte a la comunidad, más allá de los límites del colegio. Además los padres asumen de una manera muy interesante el trabajo de sus hijos: Por lo general son muy críticos, además de muy propositivos. Muchos de los consensos terminan en propuestas para trabajar en proyectos conjuntos (padres

e hijos). Por supuesto también hay palabras de aliento y felicitaciones que terminan siendo el impulso más importante para seguir adelante con el trabajo que se proyecta.

El sentido de la evaluación

Más allá de los planteamientos que se asumen en nuestro “Sistema de Evaluación Institucional” en el cual está planteada la importancia de una evaluación permanente, de proceso e integral, el sentido de la evaluación en nuestro proyecto pedagógico es la construcción colectiva de conocimiento.

Sabemos que se trata de un objetivo ambicioso, pero para aterrizarlo hemos trabajado en objetivos para cada nivel y cada año que se vuelven una forma concreta de asumirlo. Por ejemplo, en el nivel de preescolar el objetivo para el año es “Aprender jugando con conciencia de lo que se aprende al jugar”. Mientras que quinto de primaria se propone “Aprender a mirar, percibir, tocar, oír, oler, ver” o el grado noveno se propone “Aprender a formular problemas y describir fenómenos”.

El sentido se convierte a partir de la definición de estos objetivos en un faro que orienta y que ante las derivas, nos devuelve la dirección. La evaluación está dirigida a que todas las estrategias sencillas o complejas, se remitan a confrontar esos objetivos con la manera en que se han



llevado a cabo las búsquedas y las comprensiones que esas búsquedas han permitido. La conciencia que se gana sobre qué es aquello que hemos aprendido, es más importante que la cantidad de información que podemos retener en la memoria. Igualmente el cómo llegamos a esas comprensiones, aquello que se refiere a los procesos en términos metodológicos, lo consideramos parte fundamental del sentido de la evaluación. Por esta razón vale la pena dedicar un módulo completo (10 semanas escolares) a elaborar estas preguntas revisando lo que se hizo en el resto del año. La perspectiva con la que puede verse en ese momento el proceso conjunto, los errores, los progresos, los éxitos recurrentes, la comparación entre un proceso y otro. Tener este panorama confronta al estudiante con su aprendizaje más que con sus resultados únicamente.

Allí aparece realmente lo que consideramos nuevo conocimiento, no en relación con los aportes científicos, humanísticos o artísticos, (que por supuesto también son posibles), sino en un conocimiento de sí mismo, de sus capacidades y de sus modos de hacer que es particular para cada sujeto de la comunidad académica.

Lo que nos falta

Hemos avanzado de manera importante en lo hasta ahora mencionado, pero los retos son muy grandes y las dificultades se hacen evidentes todos los días en la cotidianidad del aula. Una de estas dificultades tiene que ver con la manera en que se unifican criterios para recoger los resultados y las evidencias, para convertir en indicadores los objetivos y los procesos, sin disminuir la riqueza que

fluye naturalmente en los espacios de diálogo. Hemos intentado (hasta ahora sin resultados satisfactorios) la elaboración de un instrumento que nos permita recoger, sistematizar y hacer devolución de todo lo que se moviliza en los espacios de consenso. Las diferentes modalidades de este instrumento han resultado obsoletas por convertirse en algo tan complejo, que no es posible abarcarlo y otras veces tan genérico que se convierte en el espacio para las opiniones abiertas.

Seguimos pensando que este instrumento, debería permitir visualizar la diversidad y la complejidad, así como la particularidad, que aparecen en el ejercicio del consenso. Además debe ser coherente con la búsqueda de autonomía de los estudiantes y abrirles la posibilidad de participar de la elaboración de ese instrumen-

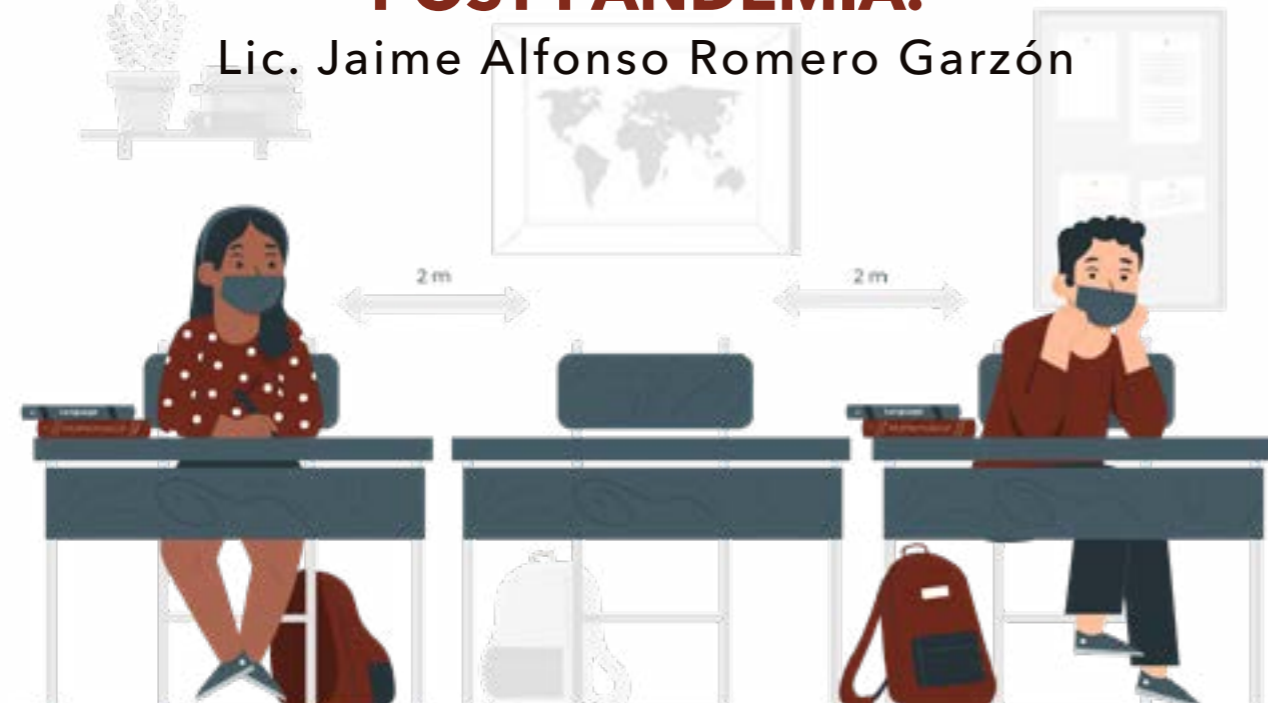
to, en la medida en que ellos son quienes están llevando a cabo su trabajo desde lo que les interesa y están trabajando en la conciencia sobre lo que aprenden.

El reto más grande y que nos resulta más difícil de abordar, tiene que ver con la necesidad de “calificar”: Establecer valores, indicadores, cuantificaciones que recojan y hagan visibles los resultados de los estudiantes y los pongan en relación con estudiantes de otras instituciones educativas. Hasta el momento se debate si los espacios de consenso deben recibir o no una calificación y cuáles deben ser los aspectos específicos que sean calificados. Igualmente nos preguntamos si los espacios de tutoría a nivel de proceso deben tener una calificación. Es claro que los espacios en los que las asignaturas más disciplinares siguen teniendo sus espacios autónomos y, aunque apoyan permanentemente los proyectos, se califican desde unos objetivos y unos contenidos concretos planteados desde el área. Con esa tranquilidad, algunos profesores se abstienen de calificar en los espacios transversales de la tutoría y el consenso.

No existe en el grupo de docentes, un acuerdo en relación con estas dificultades, seguimos trabajando: intentando, fracasando y luego avanzando y comprendiendo, para después volver a empezar. Invitamos a quienes lean o escuchen esta ponencia a debatir con nosotros frente a lo que nos ocupa y a construir un consenso más amplio para aprender juntos.

ROLES EN LA EDUCACIÓN Y TAREAS ESCOLARES EN EL ESCENARIO POST PANDEMIA.

Lic. Jaime Alfonso Romero Garzón



El presente artículo explora el cambio que ha ejercido la pandemia en los roles de educadores, estudiantes y padres de familia. Además, pretende dar una mirada puntual sobre uno de los elementos más comentados dentro de las estrategias de refuerzo del aprendizaje: Las tareas escolares, y de cómo la percepción de dichos deberes escolares debe ser ajustada a la nueva etapa que se aproxima, cuando la emergencia sanitaria causada por el COVID-19 de paso a lo que muchos han denominado la "Nueva Normalidad"

This article explores the change that the pandemic has made in the roles of educators, students, and parents. In addition, it intends to give a specific look at one of the most commented elements within the learning reinforcement strategies: home tasks, and how the perception of said school duties should be adjusted to the new stage that is approaching, when the emergency health caused by COVID-19 in passing to what many have called the "New Normal"

Pandemia, roles, educación, tareas escolares, nueva normalidad

Pandemic, roles, education, homework, new normal

Introducción

Tono (2020) señala que el 6 de marzo de 2020, en la ciudad de Bogotá, se confirmó el primer caso positivo de COVID 19 en Colombia. Este, que a simple vista parece un dato más, marcó el inicio para nuestro país de uno de los eventos más desafiantes en la historia reciente de la humanidad. Desde entonces ninguna de las facetas que componían nuestro quehacer diario siguió igual. La mayoría de nuestras rutinas cambió de manera abrupta, y nos exigieron, al igual que a todos los seres humanos que coincidimos en esta época, adaptarnos de la manera más rápida posible.

El sector educativo no pudo ser excluido de esta situación, que inició como una noticia lejana de un país con una cultura distinta a la nuestra, pero que demostró de manera terrible, "la vulnerabilidad que tienen las sociedades humanas frente a emergencias zoonóticas en un mundo globalizado, hiperconectado y socialmente desigual" (Sarria, J. A. V., & Campo, Y. A., 2020). Las pautas y rutinas que dábamos por sentadas en nuestro quehacer pedagógico y didáctico cambiaron sin previo aviso. Y cuando miramos con detenimiento el camino que ya se ha recorrido hasta la fecha en que se redacta este artículo, resulta sorprendente ver la forma en que muchos de los actores del escenario escolar se empeñan en continuar con prácticas que, si bien fueron efectivas en años anteriores, hoy por hoy requieren una revisión exhaustiva, ya que como señala Zerón, A. (2020) estamos obligados a "continuar haciendo importantes esfuerzos creativos para mantener en movimiento el proceso educativo".

El presente artículo indaga sobre el cambio que ha causado la pandemia en los roles de los actores educativos. También, procura dar un vistazo preciso a las tareas domiciliarias, y de cómo la percepción de estas debe ser ajustada a la etapa posterior a la emergencia sanitaria causada por el COVID-19 denominada por Zerón, A, la "Nueva Normalidad" (2020).

La Tarea, el educador y el acto educativo.

Es en este escenario que comenzamos a reflexionar sobre un elemento en particular de la escuela que no está exento de discusión, y que no debería ser excluido de la reflexión a la cual nos hemos visto abocados por la situación antes expuesta: Las tareas o deberes escolares. Si bien algunos sectores consideran que deben ser erradicadas en su totalidad (OMS, 2016), mientras que otros desean que sigan siendo la única evidencia del aprendizaje —junto a las pruebas escritas—, el escenario pospandemia nos brinda a todos la oportunidad de replantear su uso, su pertinencia, su cantidad y su calidad, lejos de los extremos que tantas veces han demostrado ser nocivos para el proceso educativo.

Las tareas escolares pueden ser definidas como el trabajo extraclase que es asignado a los estudiantes por parte de los docentes para profundizar temas vistos durante la clase (Castillo, W. E., 2015) y reforzar los contenidos que a juicio del educador, requieren mayor atención (Tingo Ochoa, C. M., & Yungan Perez, M. V., 2011). Ahora bien, esta definición nos permite en primer lugar, descartar de plano lo que es posible llamar "tareas por kilos". Resulta inverosímil pensar que, en la actual coyuntura, exista en algunos educadores la idea de que, a mayor cantidad de páginas escritas, mejor y más significativo es el aprendizaje del educando. En un mundo que avanza de manera vertiginosa, donde la innovación y el tratamiento de la información son dos de las grandes características del quehacer académico, es anacrónico pensar en solicitar trabajos para ser evaluados con base a su extensión y no a su calidad.

En segundo lugar, sabemos que la importancia de las tareas escolares ha sido documentada en múltiples ocasiones (Castillo, W. E., 2015), y que su erradicación del panorama escolar significa la pérdida de un elemento valioso para el refuerzo de contenidos y para la es-

timulación de la curiosidad del educando. Ahora bien, es evidente que una tarea escolar va más allá de la simple asignación: Hay mucho tiempo y esfuerzo dedicado a la planeación consciente y didácticamente válida de un deber escolar pertinente y efectivo. Y puede que sea precisamente esa la razón por la cual, en aras de un menor esfuerzo, algunos participantes del acto educativo consideren la total desaparición de las tareas escolares como un logro.

En realidad, un deber escolar planeado de manera adecuada le permite al docente el enriquecimiento del proceso evaluativo de carácter formativo, y le brinda una radiografía detallada de los elementos de la clase que requieren revisión o profundización para que la adquisición de los conocimientos y destrezas sea óptima, que es en últimas, el fin que pretende el quehacer docente. Una tarea que más allá de la cantidad de tiempo mantenga “ocupado” al estudiante (deseo compartido por muchos padres de familia y/o acudientes), sea una extensión razonable del proceso de aprendizaje iniciado en el aula, es la clase de labor que le añade valor a la asignatura, “formulando preguntas abiertas e inquietantes, proponiendo situaciones interesantes para el sujeto” (Daza Cantor, T. M., 2014).

En tercer lugar, las tareas escolares debieron dejar de ser hace mucho tiempo un elemento de castigo o de control disciplinario al interior del aula de clase. En otras épocas, quien terminaba recibiendo el perjuicio y la carga adicional

de un deber escolar asignado como la consecuencia de una “mala disciplina” en el salón, era el docente (en el caso de que efectivamente se tomara el trabajo de revisar dicha asignación). Hoy por hoy, sabiendo que “las emociones positivas producen, en general, efectos positivos que repercuten favorablemente en el aprendizaje” (Tingo Ochoa, C. M., & Yungan Perez, M. V., 2011) entendemos que las tareas como medio de control comportamental son, en últimas, una mala elección pedagógica.

El rol del estudiante

El papel del protagonista del quehacer pedagógico, esto es, el educando, ha cambiado a lo largo del tiempo, junto con la manera como es entendida la educación y la pedagogía en sí misma. Desde la época en que en lugar de comunicar, el maestro hacía depósitos que el estudiante pacientemente recibía, memorizaba y repetía (Kasper, R. (2008), hasta llegar a un acto educativo donde “el protagonista es el estudiante y constructor de su propio conocimiento” (García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F., 1997), el educando ha llegado a este inicio de la segunda década del siglo XXI en medio de la conjunción de múltiples situaciones: Una época marcada por la hiperconexión, la globalización y el acceso (casi) inmediato a la información.

Debido a este conjunto de características, es imposible que el educando continúe siendo el mismo que asistía a las ins-

tituciones educativas en 2019, antes de que el COVID-19 irrumpiera en todos los ámbitos de la vida con todas sus dificultades. El estudiante pasivo, sin metas claras, que no tiene la habilidad de trabajar en equipo debe dar paso a una nueva clase de educando, ya que como afirma Villanueva, G., & de la Luz Casas, M. (2010) “El mundo demanda estudiantes no solo reflexivos, sino también proactivos”. Además, el escolar del siglo XXI debe ser autónomo, curioso, competente, capaz de establecer redes de trabajo colaborativo y crear sinergias interdisciplinarias.

La educación mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las normas de bioseguridad, el distanciamiento social, las nuevas maneras de acercarse al conocimiento y la generación de valor agregado a las nuevas propuestas tanto didácticas como pedagógicas, hacen que tanto el estudiante como la educación requieran ser reflexionados de manera concienzuda y detallada, pues todos los elementos antes descritos, lejos de desaparecer con la superación de la emergencia sanitaria, permanecerán por más tiempo del que se pudiera haber supuesto.

El rol del acudiente

Capítulo aparte es el que merece la figura del acudiente y/o de la familia en esta “nueva normalidad”. Si la escuela como institución debe ser repensada a la luz de este nuevo escenario, si los educadores y los educandos

estamos llamados a una reflexión consciente de nuestro papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿es acaso posible hacer los ajustes necesarios y pertinentes para enfrentar el escenario pospandemia sin tener en cuenta el rol de los acudientes, de la familia del estudiante?

Durante mucho tiempo una importante cantidad de padres de familia y acudientes en general han visto en la escuela un lugar para “cuidar” a los educandos, lo cual solo lo es en parte. Las instituciones educativas son, en esencia,

“unidades gestoras del conocimiento dado que su trabajo es crear, generar, procesar y transmitir saberes que se han acumulado a través de la evolución de la humanidad, agrupados en cada una de las disciplinas del conocimiento” (Mercy, V. A., & Lastra, K. L., 2018),

no solo de índole académica, sino también de carácter social y afectivo, que le brindarán a los futuros adultos y ciudadanos herramientas, que les permitan desenvolverse de manera adecuada en la sociedad a la cual están llamados a ser parte.

Teniendo en cuenta lo anterior, hoy más que nunca la familia debe evitar al máximo la desconexión con el proceso y el establecimiento educativo, ya que el éxito del regreso



de los educandos a “la nueva normalidad”, no depende de manera exclusiva de lo que pueda brindar el colegio, sino que también está supeditado al “acompañamiento de los padres de familia en específico, en donde los hijos se sientan apoyados y motivados por la realización de las tareas escolares creando un hábito de estudio en casa para enriquecer sus conocimientos de manera efectiva” (Castillo, W. E., 2015). La cooperación y acompañamiento que se brinde desde casa, que es el ambiente donde se inicia la vida en sociedad son definitivos, ya que es allí donde se cimentan las bases de las denominadas habilidades blandas, tan necesarias en la actualidad.

Y esto nos lleva de regreso a uno de los temas principal del presente escrito: Las tareas escolares. Una buena parte de los docentes ha entendido, o resignificado, la importancia de involucrar al núcleo familiar de los educandos en la realización de los deberes, más aún durante el tiempo de confinamiento. No podemos perder esa colaboración que han brindado los acudientes y padres de familia, ahora que pareciera que la “nueva normalidad” está más cerca que nunca. Así, como señala Mercy, V. A., & Lastra, K. L. (2018) “es de vital importancia involucrarlos activamente dentro del proceso y romper el paradigma de que los encargados de educar son los docentes”.

Los estudiantes tuvieron una oportunidad nunca vista: Tener la compañía y el apoyo de sus acudientes (algunos a regañadientes) de forma casi permanente, donde estos últimos pudieron evidenciar de primera mano los desafíos y preguntas que el ejercicio de la enseñanza plantea día a día a los educadores. Desentenderse nuevamente del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus acudidos es retroceder en lo que se consiguió a través de un proceso difícil e inesperado. Esto solamente reflejaría la falta de apropiación por parte de todos los padres de familia, acudientes y cuidadores de esa enseñanza real y duradera que nos ha dejado esta situación planetaria: “Los beneficios indiscutibles del acompañamiento a los estudiantes, tanto en la adquisición de ciertas competencias transversales como en la incidencia positiva es el mejor aprovechamiento de su potencial intelectual” (Castillo, W. E., 2015) y más aún, para superar las adversidades.

¿Y el gobierno?

Un actor adicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el gobierno en cada uno de sus niveles: local, departamental y nacional. En primera instancia, debemos asumir que “al momento de desencadenarse la pandemia del COVID-19 en el mundo entero, ningún país estaba preparado para afrontar la situación de emergencia” (Arrocha, Y. Y., 2020). En menos tiempo del esperado, los sistemas sanitarios de cada país se vieron superados por este acontecimiento. Los números de casos positivos y fallecimientos aumentaban de manera exponencial, a la vez que el bombardeo permanente de información a través de los medios de comunicación hacía más difícil entender lo que estaba sucediendo.

Y en medio de toda esta coyuntura, nuestros educandos, enviados a casa, privados de su ambiente escolar (con todo lo que conlleva), confinados y experimentando como la educación cambiaba de manera inesperada y al parecer definitiva. También podemos fijar nuestra mirada en los educadores, que a través de todos estos meses han protagonizado historias llenas de dedicación, valor y entrega, la gran mayoría de ellas cubiertas por el anonimato. Además, los hogares de muchos países del mundo, incluyendo a Colombia, experimentaron “una merma o pérdida de la principal fuente de ingresos” (Arellano, A., & Cámara, N., 2020) que aunado a dificultades de índole emocional,

convivencial y social, agudizaron la brecha existente entre los diversos componentes de la sociedad.

Sin embargo, de manera lenta, pero optimista, los hogares del país retornan a la “Nueva Normalidad”, en medio de las campañas de vacunación que pretenden alcanzar la inmunidad de rebaño. Así, “pese a los esfuerzos de los gobiernos por implementar articuladamente medidas de contención social frente a la crisis económica que la pandemia viene a reforzar” (Goicoechea, M. E., 2020), algunos con mejores resultados que otros, y habiendo hecho balance de la situación nos preguntamos ¿Qué es de la educación? Se sabe que las políticas de educación en Colombia están regidas por “los planes educativos que desarrolla el gobierno en su periodo” (Rodríguez, D. T. G., 2015), pero que su implementación y aplicación debe estar más allá de la voluntad de la corriente política elegida cada cuatro años.

Es hora de que la educación sea repensada y reflexionada desde los entes gubernamentales, más allá de las oficinas ubicadas en las ciudades capitales, para que genere un verdadero y positivo impacto en las comunidades. Las experiencias que nos ha dejado esta emergencia causada por el COVID-19, demostraron que el acto pedagógico no puede ser un elemento secundario en la agenda del país. Aplicando estrategias reales, construidas con un enfoque nacional y teniendo en cuenta el contexto regional, es posible disminuir la brecha que muy seguramente se agudizó

por la pandemia.

A manera de conclusión.

De acuerdo con la Unesco (2018), “más de 800 millones de estudiantes, es decir, más de la mitad de la población mundial estudiantil, siguen enfrentándose a importantes interrupciones en su educación, desde el cierre total de las escuelas en 31 países hasta la reducción de los horarios académicos en otros 48”. Datos bastante preocupantes, que además nos llevan a otra inquietud ¿Qué de aquellos educandos que, teniendo la oportunidad de estar en el aula, se ven abocados a enfrentar, por ejemplo, deberes escolares sin pertinencia, sin verdadera significación o relevancia, sin planeación, y lo que es peor, sin un acompañamiento real por parte de sus padres o acudientes?

Es posible evidenciar que el escenario pospandemia requiere de la atención de todos los actores del proceso educativo, y que los roles de los docentes, los estudiantes y los padres de familia, acudientes y/o cuidadores debe cambiar para adaptarse a los desafíos que venideros. De acuerdo con Guadagni, A. A., Lima, G., Lasanta, T. I., & Boero, F. (2021), el escenario educativo (o la falta de este) en tiempos de pandemia puede tener “consecuencias duraderas para la salud y el bienestar de los niños, y los resultados de aprendizaje”. Resulta vital que como actores del proceso

de enseñanza-aprendizaje, no regresemos a prácticas que si bien funcionaron durante mucho tiempo, no son efectivas en la actual coyuntura o en los próximos escenarios que nos plantea el ejercicio educativo del siglo XXI.

En definitiva, garantizar el derecho a una educación de calidad requiere el compromiso de todos. Entes gubernamentales realmente comprometidos con el futuro de la nación, estudiantes que se adapten al contexto en que nos desenvolvemos, educadores que reflexionen de forma permanente sobre su quehacer pedagógico y padres de familia y acudientes que brinden un genuino y efectivo acompañamiento, son los ingredientes necesarios para que realmente, el paso de nuestros niños, niñas y adolescentes por la escuela sea como todos lo deseamos: útil, fructífero y memorable.

Lic. Jaime Alfonso Romero Garzón.

Especialista en Educación y Docencia universitaria de la Universidad La Gran Colombia. Licenciado en Lenguas Modernas Español- Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Lengua extranjera-inglés de la IEM Técnica Comercial Santa Rita, Facativá, Cundinamarca.

Correo electrónico teacherjaimeromero@gmail.com y jromerog2@ulagrancolombia.edu.co

Referencias

Arellano, A., & Cámara, N. (2020). Vulnerabilidad financiera de los hogares ante la COVID-19: una perspectiva global.

Arrocha, Y. Y. (2020). Protocolo de atención bibliotecaria ante el COVID-19.

Castillo, W. E. (2015). Tareas Escolares y la Intervención de los padres de familia (Doctoral dissertation, Tesis para optar el título profesional de Licenciado en pedagogía con orientación en administración y evaluación educativas, Universidad Rafael Landívar, Guatemala). Recuperada de <http://recursosbiblio.url.edu.gt>.

Castillo, W. E. (2015). Tareas Escolares y la Intervención de los padres de familia (Doctoral dissertation, Tesis para optar el título profesional de Licenciado en pedagogía con orientación en administración y evaluación educativas, Universidad Rafael Landívar, Guatemala). Recuperada de <http://recursosbiblio.url.edu.gt>.

Daza Cantor, T. M. (2014). Importancia de las tareas en el aula escolar (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar.

Goicoechea, M. E. (2020). La (in) movilidad urbana como capacidad de respuesta desigual frente a la pandemia: Una mirada a escala metropolitana.

Guadagni, A. A., Lima, G., Lasanta, T. I., & Boero, F. Este 2021 será crítico para la educación. Universidad de Belgrano-Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA).

Kasper, R. (2008). Educación bancaria vs. formación integral. KAIRÓS No. 42.

Martín, R. D., Chust, A. M. C., & Rodríguez, M. L. F. (2018). Implementando el coaching educativo en la universidad virtual, una herramienta de desarrollo personal. Innoeduca: international journal of technology and educational innovation, 4(2), 150-158.

Mercy, V. A., & Lastra, K. L. (2018). Gestión del conocimiento en las instituciones educativas de Colombia.

Revista Vinculando. Millán, T., Heresi, C., Díaz, F., Weisstaub, G., & Vargas, N. A. (2020). La pandemia COVID-19 como oportunidad de reflexión en Educación en Ciencias de la Salud. Revista chilena de pediatría, 91(4), 489-491.

OMS (2016) Eliminación de las tareas escolares. Recuperado de: <https://www.espaciopedagogico.com/noticias/det/7251/la-onu-pide-prohibir-las-tareas-escolares.html>

Prada, K. N. C. EL ESTUDIANTE CONSTRUCTOR DE SU CONOCIMIENTO: CAMINO HACIA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN CONTADURIA.

Rodríguez, D. T. G. (2015). Argumentos ético-económicos en los planes de educación en Colombia 1990-2014. Revista UNIMAR, 33(1).

Sarria, J. A. V., & Campo, Y. A. Pensamiento crítico en educación ambiental: reflexiones frente al COVID-19.

Tingo Ochoa, C. M., & Yungan Perez, M. V. (2011). Las tareas escolares como medio del refuerzo educativo en los niños, de sexto año de educación básica, del Centro Educativo “Provincia de Pastaza” de la Parroquia Flores, Cantón Riobamba, provincia de Chimborazo periodo 2010-2011 (Bachelor's thesis, Universidad Estatal de Bolívar. Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas. Carrera Educación Básica).

Tono, A. M. O., García, M., Moncayo, C. J., Wills, C., & Mahecha, A. M. C. (2020). COVID-19: generalidades, comportamiento epidemiológico y medidas adoptadas en medio de la pandemia en Colombia. Acta de Otorrinolaringología & Cirugía de Cabeza y Cuello, 4-13.

Villanueva, G., & de la Luz Casas, M. (2010). e-competencias: nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación del conocimiento. Signo y pensamiento, 29(56), 124-138.

Zerón, A. (2020). Nueva normalidad, nueva realidad. Revista de la Asociación Dental Mexicana, 77(3), 120-123.

UN RETO EN EL AULA



Glenis Yadira Ordóñez Vega.

Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con especialización en Gestión Educativa y Administración de la Informática Educativa, de la Universidad Autónoma de Colombia y la Universidad de Santander respectivamente. Con una larga experiencia de 30 años en el sector educativo a nivel oficial y privado. Actualmente trabaja en la Institución Educativa Municipal Técnica Comercial Santa Rita del municipio de Facatativá. Durante su recorrido profesional trabajó con sectores vulnerables que la llevaron a reflexionar sobre su práctica pedagógica y a emprender una búsqueda de metodologías propuestas por diferentes pedagogos que le permitieran mejorar su práctica docente con el propósito de abrir un mundo de posibilidades a sus educandos.

El ser humano es capaz de descubrir, inventar y resolver problemas. El aprendizaje basado en proyectos, hace acopio de las mejores capacidades y habilidades del ser humano para fortalecerlas a través de estrategias que apoyen la enseñanza y el aprendizaje y de esta forma transformar los contextos que se han marcado por siglos en la educación tradicional. Desde esta dinámica, el docente es un facilitador del aprendizaje

que orienta, modera y facilita un adecuado ambiente, así como custodia el proceso de aprendizaje del grupo para guiarlo en sus descubrimientos y coadyuvar en la construcción de sus conocimientos. Es así como los estudiantes son agentes activos que a partir de un punto de vista global piensan por sí mismos, desarrollan su propia investigación y descifran las reglas del pensamiento plausible.

Aprendizaje basado en proyectos, estrategias, pedagogía, didáctica, pregunta problema.

Es importante que los docentes generen constantemente procesos de autoevaluación de su ejercicio en el aula, encaminados a la búsqueda de metodologías y estrategias que generen cambios para romper con los esquemas tradicionales que aún se conservan en algunas instituciones educativas. Tal como lo afirma Romero (2019) “En el ámbito escolar se siguen observando extensas clases magistrales en las que un profesor expone por horas un discurso que está en los libros o en el Internet; los estudiantes le escuchan y toman notas; esto pareciera la descripción de la década de los años sesenta, setenta y ochenta, pero no es así, es la lamentable descripción de un subsistema escolar que se rehúsa a evolucionar” (p. 45). Desafortunadamente, aún

persisten escenarios educativos enmarcados en estos contextos de práctica diaria educativa, por tal razón, es fundamental que los maestros retomen el tema de la pedagogía y la didáctica, en busca de una posible solución a esta problemática.

En esta continua búsqueda, varios docentes e instituciones han adoptado en el aula el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos); metodología que orienta al estudiante en acceder al conocimiento a través de su propia investigación, partiendo de una pregunta problema que resolverá con un equipo de trabajo, para posteriormente aplicar sus saberes a la elaboración de un producto final. En palabras de Calvo (2015) “Es una metodología que sitúa al alumno como protagonista de su propio aprendizaje, permitiéndole

enfrentarse a desafíos, resolver problemas y trabajar con sus compañeros en un entorno autónomo, pero organizado y con un profesorado que asesora y evalúa durante todo el proyecto” (p.88).

La idea de las propuestas pedagógicas que parten de una pregunta problema, es la de generar investigación desde la escuela, utilizando elementos del método científico en una forma sencilla, así lo resalta Ortiz (2015) al referirse específicamente al aprendizaje basado en problemas “El objetivo en su sistema es hacer transitar al estudiante (de manera abreviada) por caminos similares a los que transitó el científico para llegar a sus conclusiones” (p.20). Del mismo modo, la enseñanza tradicional percibía al estudiante como un ser pasivo que recibía la información para

reproducirla mecánicamente, sin producir un efecto positivo en el desarrollo del intelecto; en contraposición a esta postura, Majmutov (1983) afirma que la escuela debe proporcionar a sus actores la posibilidad de aportar y apropiarse de nuevos conocimientos que resultan del camino de la investigación, siendo todos agentes activos y consientes (Ortiz, 2015).

Partiendo de los planteamientos anteriores, integrar al aula el ABP para romper con la enseñanza tradicional no es tarea fácil, para el propio docente es difícil renunciar a la clase magistral y dejar de ser el protagonista para cederlo al estudiante y que este asuma el papel activo que le corresponde (Johari & Bradshaw, 2008, citado por Sánchez, 2016). En un principio el educando también se resiste porque quiere seguir en su zona de confort donde recibe pasivamente toda la información que le transmite el docente y “le evita la tarea” de observar, consultar, analizar, argumentar, proponer, compartir, reflexionar, innovar, aplicar entre otros.

El mismo hecho de formular la pregunta problema es difícil, situación a la cual el estudiante de la educación tradicional no está acostumbrado, por tal razón le corresponde al docente abordar en el aula de clase el arte de preguntar, pues un cuestionamiento bien estructurado es el detonante de la curiosidad, así lo resalta Muñoz cuando expresa “La pregunta es el germen de las investigaciones, una buena pregunta intriga e incita al investigador” (Muñoz 1998, citado por De Zubiría 2011, p.38).

En este sentido se comprende, que la pregunta es el hilo conductor para abordar la información, este ejercicio a su vez lleva a nuevos interrogantes y por ende a originales planteamientos, por tal razón es primordial que desde la escuela se estimule el acto de preguntar (Freire & Faundez, 1998, p.69). Ciertamente, este desafío es la chispa que despierta al pequeño científico que se siente atraído a buscar posibles soluciones a una situación concreta y donde puede aportar nuevos conocimientos. Con el reto se logra que el educando aborde los contenidos curriculares (que en la escuela tradicional es una camisa de fuerza) en forma sencilla y lógica, con el propósito de responder a esas inquietudes que rondan el pensamiento

de cada uno de esos mundos que integran la escuela.

Es recomendable que el maestro postule las primeras preguntas y después permita que su estudiante se apropie de no solo de las respuestas, sino de la postura de cuestionar. El docente que se aventura en el ABP en un principio tiene el desafío de generar ese cuestionamiento, he aquí algunas preguntas surgidas de ese laboratorio escolar que puede servir de referente para el que asume una postura de cambio de pensamiento:

- **¿Por qué algunas mujeres de Afganistán, no quieren vivir en su país?**
- **¿Pueden los jóvenes cambiar el escenario político en Colombia?**
- **¿Por qué se adopta un perrito y no un niño?**
- **¿Por qué no hay agua en algunos municipios colombianos?**
- **¿Puede llegar la inteligencia artificial dominar al hombre?**
- **¿Quién ganará la batalla, el coronavirus o la ciencia?**
- **¿Quiénes se beneficiaron con el coronavirus?**

Adicional a esto, el ABP es clave el trabajo en equipo, este trae innumerables beneficios que en la escuela de antaño no se aprovechaban, da la posibilidad del contacto directo con el otro ser, con sus necesidades, permite entenderlo, escucharlo, respetarlo, aprender del otro, de tomar en conjunto las decisiones (Universidad Eafit, s.f) , siendo este el derrotero adecuado para que los estudiantes y docentes se acostumbren a un espacio amable y democrático que se irá incorporando en el medio escolar y que se reflejará para bien en la vida fuera de la escuela.

Otro aspecto relevante es el concerniente al aula como escenario para fortalecer las habilidades que requiere un buen ciudadano para transformar positivamente la sociedad, (condición deseable y necesaria en Colombia), pues son los estudiantes de las nuevas generaciones que educados en contextos y realidades diferentes pueden dar una luz de esperanza a los ya caóticos

problemas que enfrenta la humanidad. Al modificar las estructuras subyacentes de la forma de enseñar se transforma la forma de aprender y muchos de los educandos que hagan parte de modelos educativos más dialogantes y críticos formarán parte de juntas de acción comunal, consejos municipales, gobernaciones, asambleas departamentales, congreso, presidencia; y desde allí podrán realizar transformaciones profundas que permitan forjar nuevas realidades locales, regionales, nacionales e internacionales, bajo premisas de respeto, equidad y justicia.

La universidad de Eafit (s,f) plantea unas condiciones necesarias para que el trabajo en equipo rinda los frutos esperados y precisa que gran parte de la responsabilidad recae en la capacidad del maestro de hacer seguimiento para que se cumplan los objetivos y se hagan a tiempo las correcciones pertinentes. Estas condiciones a la que se hace referencia son:

- **La participación y responsabilidad:** Todos los integrantes del equipo tienen el mismo compromiso frente al marco teórico a indagar, en este sentido las actividades deben propiciar la asignación de tareas para dar respuesta en conjunto a la problemática central, seleccionar las herramientas didácticas para organizar la información y asumir cuando les corresponda el liderazgo del equipo. Le compete al docente mantener un constante diálogo con los diferentes

grupos para detectar las oportunidades, debilidades y orientar los procesos de mejora, esta es una labor titánica por cuanto los educandos están acostumbrados al trabajo individual muy marcado en nuestro medio.

- El diálogo y la libertad de expresión en el equipo debe ser la constante, estos facilitan la consecución de los objetivos, en esta dinámica es importante el respeto a las diferencias y tener la capacidad de lograr acuerdos.

Conformados los equipos de trabajo corresponde a los estudiantes buscar toda la información que se requiere desde las diferentes áreas del conocimiento para solucionar el cuestionamiento inicial, es importante que en esta etapa el maestro no se deje tentar por las clases magistrales, es normal que dude y crea que los estudiantes no serán capaces de organizar todos los datos que llega a sus manos, también es posible que el propio estudiante se sienta abrumado, pues no están acostumbrados a realizar las respectivas consultas, por tal razón, se enredan, algunos no entienden los textos, otros buscan información que no está relacionada con el reto planteado, no falta el que desiste y abandona el barco, pero es aquí donde el hábil maestro entra en acción y les proporciona las herramientas necesarias para que organicen este marco teórico necesario para llegar al final del túnel. Las estrategias para llevar a cabo las actividades pueden involucrar mapas mentales,

Ilustración 1. Pregunta problema, diseño en plastilina elaborado por el docente Cesar Osorio.



mapas de definición de conceptos, mapas conceptuales, mentefactos, estructuras de comparación o cualquier esquema o estrategia que la mente creativa del maestro pueda organizar con habilidad. Con respecto a esto, Aragay y Martínez (2020, p. 16) consideran pertinente dar libertad a los estudiantes para que busquen la información que se requiere, pero el docente debe acompañarlos aclarando dudas y asesorando la sistematización de todo este conocimiento; a futuro, con la experiencia adquirida, los estudiantes lograrán mayor autonomía y establecerán sus propias estrategias para dar un orden a lo que en un principio parecía un caos.

En definitiva, en esta etapa del proceso “Se reúnen las observaciones que puedan contribuir a solucionar el problema: Se analiza la literatura disponible, se consulta a los expertos, se investiga las causas, se solicita asesoramiento, se toman notas y se ensayan representaciones gráficas” (Dewey 1956, citado por Hugo Cerda 2020, p. 134).

Como siguiente paso, apoyados en el trabajo realizado, los equipos postulan las posibles soluciones que pueden ser variadas, ya que el desafío inicial no es estático y su respuesta requiere de un profundo trabajo de investigación, la idea es que estas sean factibles y bien argumentadas (Torp y Sage, 1999).

Otro escenario que motiva a los educandos es la parte práctica donde elaboran un producto final, aplicando todos los conocimientos logrados en su investigación (Aragay y Martínez, 2020. P. 16), es aquí donde se desborda la creatividad y toda su energía para levantar su obra de arte, resultado de ese camino con dificultades, pero con grandes satisfacciones. Ha llegado la hora de romper totalmente el muro de la escuela que la separa de la vida real y como “pequeños” científicos muestran los resultados de su ardua labor a través de folletos, foros, exposiciones, charlas, redes sociales, publicaciones en periódicos escolares, locales, en revistas, por todos los rincones donde puedan llegar.

Ilustración 2. Mapa mental de las clases de gobierno, diseñado por el estudiante Edwin García Uribe del grado noveno.

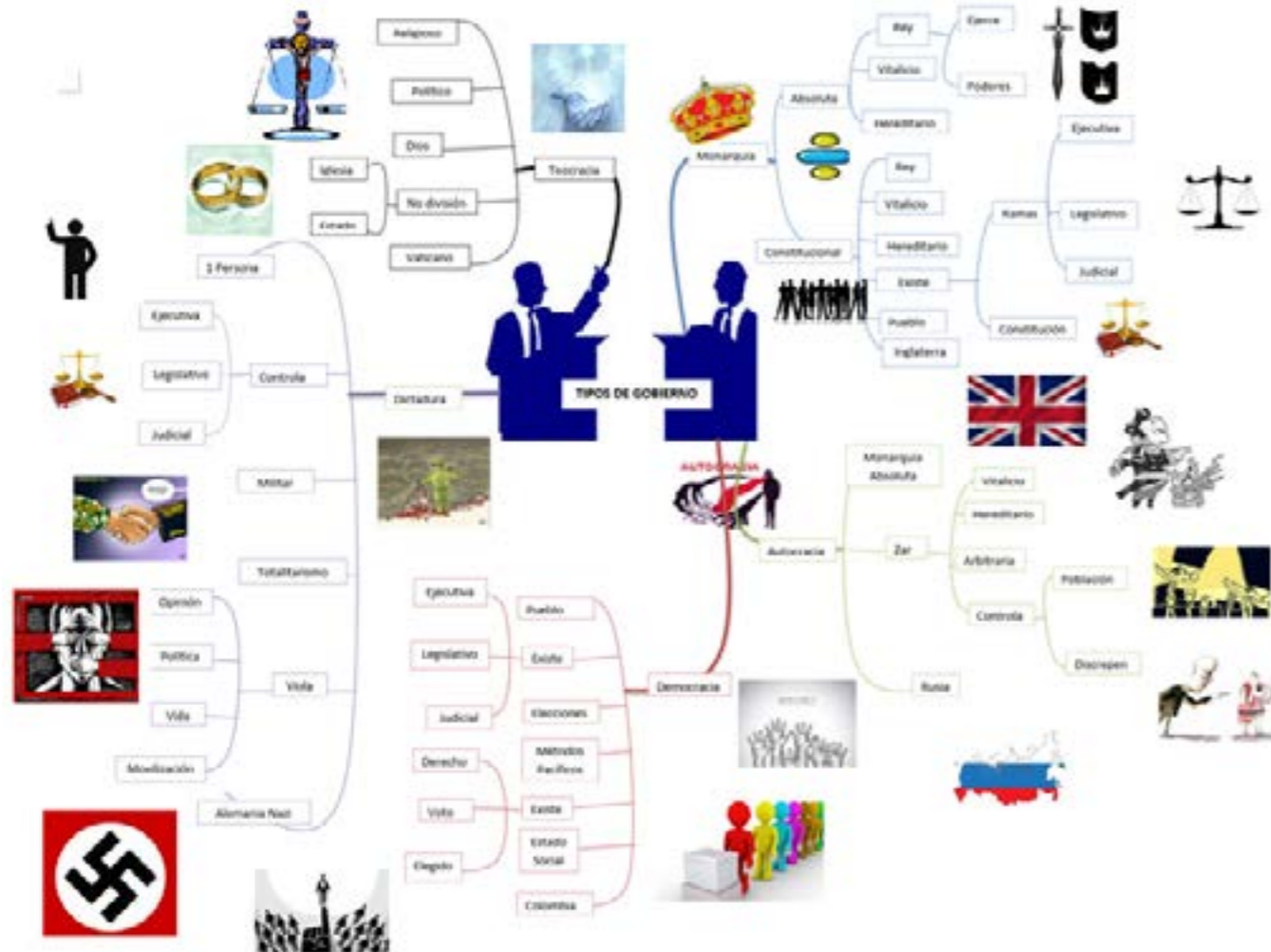


Ilustración 3. Producto final: autorretrato en caricatura, diseñado por la estudiante Stefania Daza del grado octavo.

La evaluación en el ABP es constante, en esta participan los estudiantes con la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Durante el proceso se reflexiona alrededor de las debilidades, los aciertos, la calidad del proyecto y al culminar sobre las enseñanzas del trabajo en equipo, los avances logrados, los conocimientos alcanzados, las experiencias acumuladas para nuevas propuestas, todo con el apoyo y la participación de los docentes (Aragay & Martínez, 2020. P. 17).

Utilizar el ABP en el aula es todo un reto, que los valientes maestros han asumido y que a pesar de las dificultades encontradas siguen con ahínco por esta ruta en busca de transformar el aula, teniendo claro que no es el único camino, que existen múltiples posibilidades y que les corresponde continuar con la búsqueda de nuevas propuestas que respondan a las necesidades de las nuevas generaciones.

Bibliografía

Universidad EAFIT. (s.f). Aprendizaje colaborativo/cooperativo. Obtenido de https://www.academia.edu/9017614/Universidad_EAFIT_1_APRENDIZAJE_COLABORATIVO_COOPERATIVO_PROP%C3%93SITO_GENERAL

De Zubiría, J., & Ramírez, A. (2011). ¿Cómo investigar en educación? . Bogotá: Editorial Magisterio.

Freire, P., & Faundez, A. (1998). Por una pedagogía de la pregunta. México: Siglo XXI.

Ortiz, A. (2015). Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas. Bogotá: Distribooks.

Romero, P. (. (2019). ¿Cómo liberarse de una educación equivocada? Bogotá: Editorial Magisterio.

Sánchez, J. (2016). Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos. actualidadpedagogica.com. Obtenido de https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf

Torp, L., & Sage, S. (1999). Aprendizaje basado en problemas. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.

Cerda, H. (2000). Los elementos de la investigación. Bogotá: El Búho.

Aragay, X., & Martínez, M. (2020). Aprendizaje basado en proyectos en planea. Buenos Aires: UNICEF. Obtenido de <https://www.unicef.org/argentina/media/7771/file#:~:text=PLaNEA%20plantea%20como%20eje%20central,diversos%20contenidos%2C%20saberes%20y%20lenguajes.>

Calvo, A. (2015). Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo. Madrid España: Fundación Telefónica. Obtenido de https://www.magisterio.com.co/sites/default/files/document/viaje-interactivo-18-01-16_1_1.pdf



ZHUSGOSQUA

Revista de Educadores de Facatativá

Espacio para compartir experiencias, investigaciones e información de los profesionales de la educación.

CONTÁCTANOS A:

 revistazhusgosqua@gmail.com

 +57 313 817 9257

VISITANOS EN:

 http://sedfacatativa.gov.co/Sitio_nuevo/

 <https://www.facebook.com/prensafacatativa>