

Cátedra Antonia Santos

**Diálogos y experiencias sobre
Innovación, Pedagogía, Resiliencia
e Interculturalidad**



Editorial
Kinesis

Prólogo:

Escobar, Gustavo
García, B. Yeni

Autores:

Ardila, Teresa
Cardona, C. Mónica
Cardona, C. Carlos Fernando
García, B. Yeni
Guevara, G. José Alejandro
Luna, C. Sandra N.
Méndez, Fabio Nelson
Moreno, C. Julián
Núñez, H. Ana María
Peñuela, L. Claudia Andrea
Pimienta, B. Yomaira Isabel
Quigua, G. Adelia
Sanabria, M. Francisco.

ISBN: 978-958-5592-82-7



9 789585 592827 >

Cátedra Antonia Santos

Diálogos y experiencias sobre Innovación, Pedagogía, Resiliencia e Interculturalidad

© Ardila, Teresa • Cardona, C. Mónica • Colmenares, C. Fernando Carlos • García, B. Yeni • Guevara, G. José Alejandro • Luna, C. Sandra N • Méndez, Fabio Nelson • Moreno, C. Julián • Núñez, H. Ana María • Peñuela, L. Claudia Andrea • Pimienta, B. Yomaira Isabel • Quigua, G. Adelia • Sanabria, M. Francisco.

2021

Primera edición

ISBN: 978-958-5592-82-7

Diseño y diagramación por: Editorial Kinesis.
Carrera 25 No. 18-12 Armenia, Quindío - Colombia
Teléfonos: (6) 740 9155 - 3127672797
E-mail: editorial@kinesis.com.co
www.editorial-kinesis.com

Reservados todos los derechos. Salvo excepción prevista por la ley, no se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos conlleva sanciones legales y puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Contenido

Prólogo.....	7
Primera parte. Diálogos sobre educación	11
Capítulo 1. La familia y la escuela.....	13
Ardila, Teresa.	
Capítulo 2. El magisterio en Colombia: Una aproximación histórica para pensar la posición social de las y los docentes. La familia y la escuela.....	35
Sanabria, M. Francisco	
Capítulo 3. La interculturalidad y el auto-reconocimiento como derecho en el ámbito educativo.....	67
Núñez, H. Ana Maria	

Capítulo 4. Pedagogía socio - resiliente para la construcción de habilidades ciudadanas 93

García, B. Yeni

Capítulo 5. Experiencias de desigualdad en educación: Retratos individuales de estudiantes de colegios distritales, en el marco de una crisis social agudizada 123

Cardona, C. Carlos Fernando

Sanabria, M. Francisco

Capítulo 6. Jóvenes Kichwas colombianos y migrantes, el drama de perder su propia cultura. Una propuesta educativa en perspectiva intercultural 161

Garzón, Damaris

Segunda parte. Experiencias en innovación, resiliencia 197

Capítulo 7. La liga de los súperchiquiciudadanos..... 199

Cardona, C. Mónica

Capítulo 8 . Alumnos migrantes liceístas 221

Guevara, G. José Alejandro

Capítulo 9. Grupo de porras LNAS “Ángeles” un espacio de participación ciudadana	241
Peñuela, L. Claudia Andrea	
Capítulo 10. Emprendimiento liceísta.....	253
Pimienta, B. Yomaira Isabel.	
Capítulo 11. Periódico literario y booktubers. Experiencias innovadoras de lectura, escritura y medios.	275
Luna, C. Sandra N	
Capítulo 12. Encuentro de otras culturas y Saberes indígenas y descubriendo mis raíces.....	295
Damaris Garzón	
Fabio Nelson Méndez	
Julián Moreno Correa	
Yomaira Pimienta Hueso	
Adelia Quigua González	

Prólogo

Los seres humanos nacen con particularidades biológicas y genéticas similares, no con una cultura específica, sino con una predisposición para ejecutar solamente alguna de las opciones posibles para generar cultura, de ahí que esta sea un producto humano y por esa razón existen tantas expresiones culturales diversas, de ahí que la interculturalidad no surge de modo espontáneo sino que es parte de un proceso histórico dentro de la etapa de la modernidad, que comúnmente se asocia a partir del siglo XVI con el Renacimiento europeo y hasta la etapa actual con el capitalismo tardío. Por ello, es imprescindible referirse a tres conceptos anteriores al de la interculturalidad: la tolerancia, el pluralismo y el multiculturalismo (Alavez Ruiz, 2014).

Para entender con mayor claridad la interculturalidad y su ámbito de aplicación, resulta imprescindible abordar el concepto precedente: cultura, mediante su etimología, construcción histórica y aplicación actual, producto de consensos internacionales y nacionales. Asimismo,

es preciso referirse a los procesos migratorios entendidos en el contexto de la movilidad humana a partir de una serie de tipologías que demuestran las múltiples razones por las que la gente migra y se asienta en diversos lugares tanto para contribuir culturalmente en las sociedades de llegada como en sus localidades de origen. Ello permite fortalecer la tesis de que las culturas no están aisladas, sino que interaccionan entre sí y van construyendo nuevas condiciones de manera tal que en casi todas las sociedades modernas está presente la diversidad cultural y constituye una característica actual de los Estados-nación. Estos contrastan con las sociedades nacionales, que asimilando las riquezas culturales de los grupos sociales asentados en su territorio pretendían borrar las distinciones constituyentes de la pluriculturalidad de las naciones.

La interculturalidad conduce a la coexistencia de las culturas en un plano de igualdad (Soriano, 2004). El término interculturalidad es polisémico, por lo que tiene múltiples interpretaciones, que dependen del contexto de quien lo usa. La interculturalidad es una herramienta de emancipación, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido no solo cultural muy superficial sino también material. Esto resulta patente en la identidad de los pueblos indígenas, que nunca se identifican solamente por su origen sino también por su ocupación, campesina y obrera. Entonces, esas identidades son duales por lo menos en el sentido en el que unen la clase y la etnia (Marakan, 2012).

La actual interculturalidad tiene que ver esa realidad con dos ojos; no solo etnia, no solo cultura, en el sentido de folclore, sino también como clase; y la interculturalidad crítica, además de intentar cambiar esos modelos que hasta hace poco se consideraban inmutables, únicos, también presenta de otra manera las culturas, no como entidades cerradas históricas que solo pueden aportarnos tradiciones históricas culturales, raíces, sino como sociedades, pueblos, culturas vivas que pueden aportar mucho, mucho más de lo folclórico a nuestras sociedades.

Según Araceli Mondragón (2010), el concepto de interculturalidad:

Surge un poco después del concepto de multiculturalidad y como una forma de complementarlo; el uso de ambos como categoría analítica de las realidades sociales y políticas se hace común y recurrente a finales del siglo XX. Así, si la propuesta multicultural se refiere a la coexistencia de distintas culturas dentro de un mismo territorio e incluso compartiendo un mismo marco jurídico, la interculturalidad apela a la relación simétrica y dialógica entre culturas diversas en un intento de conocimiento y aceptación, trascendiendo la simple tolerancia.

En este orden de ideas, el colegio Liceo Nacional Antonia Santos, con especial trascendencia en la ciudad en el campo educativo, y en la formación de generaciones capitalinas; así lo reconocen la

institucionalidad educativa, los padres de familia, sus profesores y estudiantes y la comunidad en general.

Su educación en el marco del PEI, conjuga elementos de la tradición pedagógica con la Pedagogía moderna, lo que recientemente le ha permitido alcanzar importantes logros, conjugando proyectos de enseñanza de valores y con formación para la sana convivencia, la cultura democrática y la diversidad cultural.

En el año 2011, con motivo de sus 75 años de vida académica, en el Liceo se lanza la CATEDRA ANTONIA SANTOS, concebida como una acción académica de especial significado, donde se aborde un saber determinado, un problema social investigado, un legado, una tendencia, una situación específica de la ciudad, región o de la vida nacional, acompañado de especialistas que asuman con profundidad el tema seleccionado. En este sentido, la cátedra se propone:

- Fortalecer en los miembros de la comunidad educativa liceísta un pensamiento crítico y analítico sobre el papel de la educación y la escuela pública en la construcción de nación y ciudadanía activas.
- Permitir el intercambio de saberes de los docentes que fortalecen el proyecto educativo institucional, frente a las diversas tendencias pedagógicas.
- Vincular a toda la comunidad educativa, para crear sistemas de innovación y transformación frente a las necesidades del sistema.

Primera parte

Diálogos sobre educación



Capítulo 1

La familia y la escuela

Ardila, Teresa.

La familia y la escuela son dos grandes instituciones educativas de las que disponen niñas y niños para construirse como ciudadanos, por tal motivo ni la familia ni tampoco la escuela pueden desempeñar dicha función de manera aislada y diferenciada la una de la otra. De ahí que, se afirme que la familia juega un papel importante donde el niño realiza los aprendizajes sociales básicos que le ayudarán en su relación consigo mismo y, con otros, pues, es en ella que el infante poco a poco ira conociendo normas, pautas de actuación y comportamiento humano. En este sentido opina Quirama (2016):

La familia, como primer escenario de socialización, va a definir según

el contexto en el que se desenvuelva, los aprendizajes del niño, desde experiencias de afecto, de vinculación social y adquisición de la identidad del sujeto (p.3)

En este orden de ideas se observa que, tanto la familia como la escuela tienen funciones sociales diferentes pero complementarias, es por ello que, ante la complejidad del mundo de hoy se deben aunar esfuerzos para lograr superar las dificultades que se presentan en el entorno familiar porque en última instancia su razón de ser, está en función del protagonismo del niño en su tarea educativa.

Aspectos generales

A continuación, se abordarán brevemente algunos aspectos que permiten explorar los orígenes conceptuales de la familia como institución social y su interrelación con el proceso escolar.

Noción e importancia. Etimológicamente, el término familia se asocia al latín familia, “grupo de siervos y esclavos patrimonio del jefe de la gens”, a su vez derivado de famulus, “siervo, esclavo”. El término abrió su campo semántico para incluir también a la esposa e hijos del pater familias, a quien legalmente pertenecían, hasta que acabó reemplazando a gens (Enciclopedia Británica, 2009, p.2).

No obstante, algunos doctrinantes consideran incierto el origen de la palabra familia, sin embargo, la nueva enciclopedia universal ilustrada europea americana cita como posible origen de esta voz en la palabra latina famēs (Hambre), y le atribuye esta opinión a Massimo Taparelli D'Azeglio. Así mismo, éste compendio sostiene que la raíz más aceptada y segura es la que señala J. Corominas en el diccionario crítico etimológico de la lengua castellana, el cual sostiene que ésta acepción desciende de la palabra familia, y esta a su vez del antiguo latín famulus (esclavo) (Corominas, 1954, p12).

Por otra parte, otras corrientes doctrinarias atribuyen en la palabra osca famel, que significo esclavo (Freund, 1845, p 78) reafirmando de esta forma la incertidumbre sobre el origen etimológico de éste término, en consideración a ello se han propuesto múltiples nociones de las cuales cumple citar la siguiente:

Noción. En general, a la palabra familia se le han asignado dos significados: Uno en sentido amplio, por el cual se comprende aquel grupo de personas que por naturaleza o por derecho están sujetas a la potestad de uno (Mans y Puigarnau, 1956, p 195). Es sinónimo de conjunto de individuos unidos entre sí por vínculos jurídicos o naturales como son el parentesco y el matrimonio y, otro en sentido estricto, según el cual se le considera como la agrupación de personas cuya generación es común por descender de un mismo tronco o raíz; comprende a los padres y a los hijos.

Cumple anotar que, la primera significación, hace referencia a la perspectiva que los romanos tenían de la gens y; la segunda se acomoda más a la etimología latina de la palabra familia con la que se designaba en su tiempo la casa o el hogar (Rodríguez, 1919, p9). Ahora bien, continuando con el análisis propuesto conviene precisar algunos aspectos pertinentes acerca del surgimiento de ésta institución social.

Origen de la familia. La familia como fenómeno social es tan antigua como la humanidad misma con la cual es consustancial; tiene su origen natural en la conjunción de los sexos y como institución jurídica deriva del matrimonio, que es la unión sancionada por la ley (Claro L, 1940 p281).

Pero la generación no constituye el origen de la familia; pues, en la antigüedad influyó primordialmente como factor de integración la religión del hogar y el culto a los antepasados primitivamente fue una agrupación de carácter religioso más que una asociación natural comunidad de culto como elemento de cohesión (Leclerq J, 1962 p 49).

Importancia y fin de la familia. Partiendo de la premisa que afirma que la familia como célula infra estatal, es el factor esencial en la organización de la sociedad y del estado; se explica por qué en las naciones sensibilizadas se han expedido estatutos que reglamentan los derechos y obligaciones surgidas de su seno.

Esta tendencia internacional se agudiza día a día, en la medida que se resalta la influencia trascendental que ejerce la célula familiar en el contexto social. Así pues, para mayoría de los hombres, la familia es el factor esencial de virtud y de felicidad-, primero en la infancia-, tiempo de su formación-, después en la edad adulta, en el hogar que ellos fundan.

Por otro lado, a nivel de la nación depende, ante todo, aunque no exclusivamente, del respeto de la institución familiar (Leclerq J, 1962 p 30). Es por ello que, la familia es la célula por excelencia. Esta colectividad poco aceptada en nuestros días en el lenguaje jurídico y aun de la vida jurídica es, no obstante, todas las agrupaciones de personas, la más antigua y la más importante.

La más antigua porque es una colectividad natural y la única agrupación natural; la más importante, porque sin ella no se concibe la posibilidad de una vida en sociedad. “La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del estado” (Leclerq J, 1962 p 30).

Por ende, es en el seno de la familia como institución jurídica en donde cumplen los esposos las obligaciones que la moral y el derecho les imponen tanto en su condición de casados como en su carácter de padres. Así mismo, estas obligaciones, que a la vez ocasionan derechos

correlativos, son primordialmente el débito conyugal, la cohabitación, la fidelidad, el socorro y la ayuda que se deben los esposos entre si y la crianza, la corrección, la educación y el establecimiento de los hijos, y el respeto y obediencia que estos deben a sus progenitores.

De ahí que, entre las características más notables de la familia como célula jurídico-social, se enuncian las siguientes:

- a. En las relaciones de su vida privada, el hombre encuentra en la familia la satisfacción, de su legítima aspiraciones y la complementación de sus afectos.
- b. La familia es el medio moral y legalmente idóneo para cumplir con la conservación de la especie humana, función que conduce a la perpetuación de la sociedad.
- c. La familia es el medio idóneo de más trascendencia de que dispone la personas para recibir educación: Son los padres quienes durante la niñez y la adolescencia de sus hijos le trasmiten el conocimiento de los valores morales de la vida, cuya perduración en las personas es por toda su existencia.
- d. En el orden social la familia es continuadora de la tradiciones sociales y políticas, las cuales se van trasmitiendo de generación a generación los padres infunden a los hijos ideas religiosas y

políticas, convicciones morales y sociales, ejerciendo influencia decisiva en la formación de los nuevos ciudadanos quienes serán los continuadores de la civilización de sus antepasados.

Ello no quiere decir que, en la sociedad familiar siempre se pretende una identidad ideológica, no; por el contrario, las diferencias entre padres e hijos suelen ser profundas y más en una época actual; pese a ello, la influencia familiar impone su carácter indeleble.

- e. La familia es factor primordial en la estabilidad social de los pueblos; el respeto y la sinceridad que rodea las relaciones entre sus miembros influye, en el recto orden social porque las normas que la arreglan son de orden público.

Ahora bien, la familia como institución social difiere en las formas de reconocimiento. De ahí que, partiendo de la forma en que surge el vínculo parental, esta surge específicamente de dos formas a saber:

La familia legítima y la familia natural

En la materia, existe disparidad de criterios entre los tratadistas del derecho, sobre el cual ha sido la fuente originaria de la familia:

Para algunos el matrimonio es una característica esencial, para

otros es concesible jurídicamente la familia natural cuyo origen es el concubinato o la vida común de sus miembros, manifestándose bajo signos de estabilidad y notoriedad.

La familia sostiene, que no es para él derecho “toda colectividad formada entre padres e hijos; es preciso que esa agrupación presente las características de moralidad y estabilizada que son los únicos susceptibles de permitirle cumplir su misión social; la agrupación formada por el matrimonio es la familia legítima. Esta es la única familia. Lo que se llama familia natural, no constituye familia” (Mazeaud, 1965, p11).

En el mismo sentido, en opinión de Cirilo Pavón al lado de la familia legítima fundada en el matrimonio, surge otro grupo familiar que es consecuencia de instintos genéricos producidos fuera del matrimonio; este grupo constituye la mal llamada familia natural, es decir ilegítima porque se forma fuera del matrimonio (Suárez, 1994, p5). No obstante, estas formas de conformación no han surgido de manera espontánea, sino que, han evolucionado en respuesta al contexto histórico - social.

Historia de la familia

El origen histórico de la familia se confunde con la aparición del ser

humano, así pues, en los primeros albores de la humanidad, los grupos humanos se hallaban organizados para dar satisfacción a necesidades esenciales como son protección, necesidad y estabilidad.

La familia primitiva. En tiempos primitivos los padres, los hijos se agrupaban en células más o menos numerosas, sometidos a la rígida potestad del jefe de la tribu, en ocasiones el varón debía cumplir cualidades excelsas, de experiencias y sobriedad que lo hacían acreedor a esa jefatura (familia patriarcal); en otros, estaba bajo la dirección de una mujer quien debido a su experiencia y moralidad se constituía en factor indispensable en la dirección de la familia (familia matriarcal); el vínculo que mantenía unidos a los componentes de la familia primitiva estribó en el parentesco y en la religión.

La familia en Grecia y Roma. La antigua lengua griega expresaba la familia con el término: *epistion*, vocablo que significaba literalmente lo que se halla junto al hogar. La familia estaba constituida por un grupo de personas cuya religión permitía invocar el mismo Dios y ofrecer comida fúnebre a sus antepasados comunes. Por consiguiente, para los antiguos latinos, la familia de acuerdo con el aforismo *famulus*, comprendía varios significados, así:

- a. Conjunto de personas unidas entre sí por vínculos de agnación.

- b. Célula formada por individuos colocados bajo la potestad de páter familias, o bajo su patria potestad o *manus*.
- c. Los individuos que tenían su origen común por descender de un mismo tronco.
- d. Por el mismo patrimonio de la persona.
- e. Los esclavos pertenecientes a una persona.

De igual forma, la familia en roma estaba constituida por la mujer o esposa, los hijos, los nietos, los adoptados, los hijos extramatrimoniales adoptivos, y demás personas libres que se hallaban con el *pater familias* en una relación *in causa mancipi* (Kunkel, 1937, p 133).

Al respecto Kunkel afirma que, tanto en Roma como en Grecia la familia se caracterizó por la cohesión existente entre sus integrantes, quienes profesaban un mismo culto a sus antepasados. El padre como cabeza de familia debía vigilar a los parientes sometidos bajo su potestad gozaba de un poder de corrección casi ilimitado y solo se hallaba sometido a la voluntad de la gens (Kunkel, 1937, p 49).

En otras palabras, la familia se conservaba a través de varón; la mujer no era jurídicamente medio idóneo para perpetuar la especie, pues se le consideraba como fin del linaje (*fines familiae*).

Posteriormente, en la época Justianio se realizaron trascendentales reformas al régimen familiar, como la identificación de los derechos de los agnados y de los cognados, derechos sucesorios por parte de los hijos y la concepción de prerrogativas a la mujer *in manus mariti*. Esta nueva concepción, limitó los poderes del pater familia le fueron recortados al suprimírsele los atributos de sacerdote y magistrados que hasta entonces le pertenecían por derecho.

Por consiguiente, el poder unitario de *pater familias*, conocido entre los romanos como *la manus*, implicaba varios potestades: sobre la esposa (*manus marite* o potestad marital), sobre los hijos (potestad o patria potestad) y sobre los hijos de otro entregados en venta al pater familias (*mancipium*) (Iglesias, 1972, p 531) al morir el pater familia, el grupo familiar se dividía en tantas familias cuantos individuos estaban sometidos al jefe, pero ellos concebían el nomen gentilicium, integrándose de este modo la familia agnatorum communi iure o familia en sentido amplio, que al escindir-se nuevamente en otras familias formaban al cabo del tiempo y de generación en generación la gens(Márquez, p 44).

El cristianismo ejerció influencias en la organización familiar. A partir de Constantino primer emperador cristiano, concibió una nueva idea sobre la familia más humana, la autoridad del padre, cabeza de la familia evoluciono hacia un contenido de deber que se cumpliría

dentro de sentimientos de amor y de respeto para con la esposa y la afición con los hijos (Kunkel, 1937, p 19).

Los romanos llamaron familia a un cuerpo social distinto al de la familia de sangre de nuestra sociedad contemporánea. “Lo genuino, lo característico, lo que define con propiedad a la familia, fue además de la comunidad religiosa el sometimiento de todos los miembros a la misma autoridad, manus de un jefe - pater familias-, señor o soberano de la familia y no padre de la familia” (Iglesias, p529).

La familia medieval. Estaba influenciada por la doctrina cristiana, fundada en la indisolubilidad del vínculo matrimonial, en la asociación y respeto mutuo que debe reinar entre los cónyuges, así como en la autoridad racional del esposo sobre la esposa e hijos, prevalecen en el medioevo, la familia se presenta como organismos de ética muy elevada y como un núcleo social fuertemente constituido (Lacruz y Albaladejo, 1943 p 15).

Estos caracteres de la familia medieval cambian a partir del renacimiento. Es en el siglo XVII con el movimiento filosófico de la ilustración inicia en Francia una renovación radical de su filosofía. La moral natural, las trascendentales reformas que inspiraban y la efímera legislación revolucionaria francesa influyeron en el Código de Napoleón, el cual, aunque dejó de las muchas de las exageraciones

revolucionarias, no pudo sustraerse a esta influencia individualista disociadora, predominante de la época.

La concepción familiar del código de Napoleón predominó luego sobre las anteriores modificaciones de países europeos y sobre las legislaciones latinoamericanas particularmente de la nuestra.

La familia contemporánea. El individualismo, fruto de la revolución francesa, tuvo decisivo influjo en la estructura familiar. No obstante haberse conservado el carácter monográfico del matrimonio, se impone el matrimonio civil con el consiguiente establecimiento del divorcio vincular.

La realidad actual debido a factores de diverso orden en la inestabilidad familiar en cuanto a: las dificultades de carácter económico con que se tropieza los padres para atender las necesidades mínimas de educación, habitación, salud, y manutención de sus hijos, quienes a temprana edad deben, con el salario que les reporta su trabajo, complementar la labor económica de sus progenitores.

Esto, obviamente conduce a la disgregación de la célula familiar. Todos estos factores han determinado que la mujer, ya con cierta preeminencia política y social, haya influido en los legisladores para que se le reconozca igual jurídica respecto del varón, especialmente en el seno de la familia, y en detrimento de una real jerarquía familiar.

El derecho de familia

En sentido amplio, es el conjunto de reglas de derecho, de orden personal y patrimonial, cuyo objeto exclusivo, principal asesoría o indirecto, es principal la organización, vida, y disolución de la familia.

En este sentido Bonnacase afirma: “que durante siglos la familia se ha revelado como una sociedad orgánica, constituida por la unión íntima y jerarquizada de un grupo extenso de personas y también como una comunidad de los bienes pertenecientes a ella; dotada de una vida específica de alcance colectivo en la cual se absorbía más o menos actividad particular de los individuos así reunidos” (p34).

Las legislaciones de ascendencia latina y napoleónica, como la nuestra has situado el derecho de familia como un aspecto del derecho civil vale decir, de sus códigos civiles lo has dividido en dos partes: la primera que alude a régimen de personas, se la ha considerado como parte integrante del derecho civil (personas); la segunda que trata del aspecto patrimonial del matrimonio, se la ha incluido como parte de las obligaciones y de los contratos.

Fundamentos constitucionales del derecho de familia. La constitución de 1886, a diferencia de la constitución que nos rige desde el 4 de julio

de 1991 utiliza la acepción familia en dos disposiciones, “los derechos civiles y las garantías individuales”.

En el artículo 23 se disponía que nadie podía ser molestado en su persona o familia, ni reducido a presión o arresto ni detenido ni su domicilio registrado sino a virtud de mandamiento escrito de autoridad competente, con las formalidades legales y por motivos previamente definidos en las leyes, y en el artículo 50, por el cual se defería al legislado el establecimiento del patrimonio de familia inalienable e inembargable.

Por Constitución se acogieron unos principios o fundamentos sobre los cuales deben descansar toda la normatividad jurídica reglamentaria del derecho de familia; ellos se disponen en los términos de la misma carta al estudiarse que esta es (norma de normas). Es decir, “en todo caso de incompatibilidad entre la Constitución y la ley u otra norma jurídica, se aplicarán las disposiciones constitucionales” (art 42, inc. 1° cap. 2).

Familia Liceo Nacional Antonia Santos

La población estudiantil que integra nuestra institución está formada por habitantes de barrios circunvecinos, hijos de trabajadores de

**Escudo IED Liceo
Nacional Antonia Santos**



Fuente. <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-liceo-nacional-antonia-santos-ied>

diferentes localidades e hijos de exalumnos (especialmente se presenta las familias generacionales), también se integran la descendencia indígena ecuatoriana del pueblo Otavalo cuyo idioma nativo es Kichwa, por otra parte encontramos familias afrocolombianas, además por la crisis del vecino país Venezuela se ha incrementado los emigrantes que vienen a integrar a la población estudiantil del Liceo Nacional Antonia Santos, lo cual determina que los grupos de estudiantes por grados sean aún más heterogéneos.

En 1939 el Liceo Antonio Santos construyó su primer edificio en la carrera 22 con calle 12 -49 en Bogotá con el propósito de trasladar esta institución en donde funciona actualmente. En 1940 se dio inicio a las primeras labores académicas con 45 estudiantes. Siendo femenino su mayor especialidad. Para 1944 se abrió el internado con el fin de facilitar la formación de aquellas niñas y jóvenes que llegaban de las provincias aledañas a la capital. En 1945 se gradúa la primera promoción de bachilleres.

Sede B - Jardín, Preescolar y Primaria



Fuente. <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-liceo-nacional-antonia-santos-ied>

Luego, a partir del 2003 la jornada de la tarde deja de ser femenina para convertirse también en mixto y desde entonces ambas jornadas atienden estudiantes de ambos géneros (Manual de convivencia, 2019, p7). Posteriormente, en el año 2005 y hasta mediados del 2006 la SED hace reforzamiento y obra nueva en la sede de primaria mientras que la sede A donde funciona bachillerato entraba en deterioro de su planta

física, en marzo 2008 entra en contingencia de desplome por los cual se hace el traslado a una sede en arriendo ubicado en la localidad Antonio Nariño (IED, Antonia Santos, 2019).

Sede A - Bachillerato



Fuente. <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-liceo-nacional-antonia-santos-ied>

Esta obra de restauración, reforzamiento y obra nueva en la sede A avanza hasta el año 2016, la sección de bachillerato regresa a su sede. En el 2007 la institución incluye (jardín) como otro grado de la educación inicial, para complementar los niveles de jardín y transición (primera infancia) en ambas jornadas” (Manual de convivencia, 2019, p7).

Más adelante, bajo la alcaldía de Dr. Antanas Mockus, el 18 de febrero del 2002, fue notificada la I.E.D. Liceo Nacional Antonia Santos que el inmueble en el cual funcionaba había sido declarado “Bien de interés cultural” mediante el decreto 606, 26 de julio 2001. Esta designación representó un gran acontecimiento para nuestra comunidad.

De esta manera, a través de los años el colegio se ha destacado por distintos reconocimientos y premios alcanzados por nuestro equipo de administrativos, docentes, estudiantes y demás personal integrante de nuestra comunidad educativa.

Interacciones escolares en medio de la pandemia Covid-19.

Aproximadamente desde el 16 de marzo de 2020 con la llegada del Covid-19 sorpresivamente a cambia todos los proyectos, propósito de índole mundial. Esta circunstancia, hizo que las instituciones educativas cambiáramos nuestro sistema educativo que es eminentemente presencial a una virtualidad para lo cual no estábamos preparados. Nuestro gobierno, el ministerio de educación en poco y casi nada ha

invertido para que las niñas, niños, jóvenes y universitarios puedan continuar con los aprendizajes.

De igual forma, los docentes hemos tenido que reinventarnos, crear nuevas estrategias para continuar con nuestra labor, lo que quiere decir que las familias instituciones educativas, escuelas venimos afrontando de la mejor manera la interacción educativa. Posteriormente se espera que los gobiernos y los dirigentes del mundo se unan en pro de dar soluciones de fondo en beneficio de la humanidad apoyándose con científicos, médicos, especialistas para encontrar la vacuna que alivie este confinamiento y se pueda volver a la normalidad social.

En conclusión, se puede decir que:

- a. La familia es la célula fundamental de la sociedad.
- b. La familia juega un papel importante en la escuela, ya que es donde el niño realiza sus aprendizajes básicos formándose como buenos ciudadanos.
- c. A pesar de las dificultades que estamos viviendo por la pandemia, se continúa con la labor educativa en pro de la formación de los jóvenes con autonomía investigativa y crítico sociales.
- d. La comunidad educativa durante las dificultades que se están viviendo ha demostrado resiliencia y control de la situación.

- e. Respecto a las clases que da en claro que no se puede reemplazar a la presencial por una virtual sin embargo esta ha demostrado ser muy útil para el crecimiento de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bonnecase, J (1945). La filosofía del código Napoleón aplicada al derecho de familia. México: Editorial José M
- Corominas, J (1954). Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana. Madrid: Editorial Gredos
- Claro, L (1940). Explicaciones del derecho civil chileno y comparado. Santiago de Chile: Editorial Nascimento.
- Enciclopedia británica (2009). La familia, conceptos, tipos y evolución. http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/S0103/Unidad%204/lec_42_LaFam_ConcTip&Evo.pdf
- Freund, S (1845). Wörterbuch de leteinische Sprache. Viena. Iglesias, J (1972). Derecho Romano. Barcelona: Editorial Ariel. Kunkel, W (1937), Derecho privado romano. T. III. Barcelona. Leclerq, J (1962). La familia. Barcelona: Editorial Herder
- Manual de Convivencias (2019). Colegio Liceo Nacional Antonia Santos. Bogotá, Colombia.

- Mans y Puigarnau (1956). El consentimiento matrimonial, Barcelona, Bosch: Editorial casa. Mazeaud (1965). Lecciones de derecho Civil, pt. I, vol. III. Buenos Aires: Editorial jurídicas Europa-América.
- Navas, G. (1999). El abogado de la mujer. Santa fe de Bogotá: Editorial intermedio. Rodríguez, E (1919). Curso elemental de derecho Civil Colombiano. Bogotá: Editorial Americana.
- S.N (2018). Constitución política de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Suárez Franco, R. (1994). Derecho de la familia y derecho matrimonia. Santa fe Colombia: Editorial Temis S.A.
- Torrado, H. (2019). Código civil. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Sergio Arboleda.
- I.E.D. Liceo Nacional Antonia Santos. Educación de calidad para una sana convivencia. (2020). <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-liceo-nacional-antonia-santos-ied>

Capítulo 2

El magisterio en Colombia: Una aproximación histórica para pensar la posición social de las y los docentes. La familia y la escuela

Sanabria, M. Francisco¹

Introducción

El objetivo del artículo busca explorar, desde una perspectiva

-
- 1 Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Se ha desempeñado como docente de ciencias sociales con la Secretaría de Educación del Distrito desde el año 2010, así como docente universitario en las áreas de introducción a la antropología y la sociología y en metodología de la investigación. Actualmente hace parte del grupo de investigación avalado por Colciencias: “Innovación Pedagógica” de la Corporación Unificada de Educación Superior CUN. Correo electrónico frsanabriam@gmail.com

histórica, los procesos de formación de clase (Thompson, 2012) en el magisterio público en Colombia. De tal forma, el escrito describe la configuración de la profesión docente en Colombia en el sector público, a partir de dos líneas argumentales: sus demandas gremiales y de la normatividad, legislación y políticas educativas, que han definido, regulado, producido la estructuración del trabajo docente del sector público. Metodológicamente, se emplea la revisión documental de fuentes secundarias (historiografía, estatutos, legislación, etc.).

El recorte temporal de la exploración aborda brevemente el surgimiento del sistema moderno de educación en Colombia, para posteriormente entrar en más detalle en el siglo XX y finalizar con la promulgación y el significado de los actuales estatutos que regulan la profesión docente en Colombia.

La estructuración del trabajo docente en el sector público en Colombia: entre las demandas gremiales y la normatividad estatal

Tanto la constitución del sistema educativo colombiano, como las formas de organización gremial docente y la normatividad que estipula el carácter de su trabajo en Colombia, han sido el resultado histórico de relaciones conflictivas entre diferentes agentes. Conflictividad en

la que la iglesia católica, los partidos políticos, los gobiernos de turno y las agremiaciones del magisterio competían por definir el carácter y el lugar de los y las docentes en la sociedad colombiana.

Para desarrollar esta línea argumental, tomo como insumo principal tales políticas, estatutos y legislación estatal, en las que se ha definido y atribuido históricamente los parámetros de la función docente: ingreso a la carrera docente, formación, salarios, mecanismos de ascenso docente; normatividad que, de una manera u otra, lleva inscripta también, la expresión de la acción gremial docente, siendo el “resultado de negociaciones tanto para la obtención de mejores condiciones de trabajo como para la delimitación de las funciones asignadas por el Estado” (Batallán, 2007, p. 62) y que recoge los aspectos abordados en el apartado anterior.

De esta manera, se concibe la normatividad como el conjunto de políticas, legislaciones y estatutos que han producido y reproducido estructuralmente el trabajo y las condiciones laborales de los y las docentes en Colombia. En este escrito se plantea que la normatividad (Estatutos, políticas laborales, etc.) incide en la producción y reproducción de la vida social, así como en las prácticas de los agentes, quienes movilizan reglas y recursos, en un proceso marcado por relaciones de poder, tensiones, conflictos y negociaciones.

El orden normativo, reproduce las propiedades estructurales de las estructuras, otorga un carácter constrictivo y habilitante para el agente, en el que se le imponen obligaciones y sanciones a su acción, y donde reflexivamente produce sentido (Giddens, 1998).

La normatividad como marco de límites y posibilidades para los agentes, y que responden a las formas históricamente constituidas en las que el magisterio desarrolla su trabajo, participan en la experiencia de clase (Thompson, 2012) del magisterio. No quiere decir esto que concibamos en al magisterio como una clase social, de lo que se trata de es de abordar las particularidades de tal experiencia en un grupo específico.

Según Thompson (2012), una clase social no existe si no tiene algún grado de consciencia de sí. Las clases surgen en el marco de la lucha de clases, y en el caso del magisterio es factible ver que existió y existe hoy en día un relato de antagonismos de clase. Es decir, hay una retórica de clase, un discurso de clase y una demanda de intereses comunes.

A lo largo del texto, resulta fundamental resaltar cómo se revela la experiencia de clase en el magisterio siguiendo la propuesta de Thompson (2012):

En el desarrollo de la conciencia de clase; la conciencia de una identidad de intereses a la vez entre todos esos grupos diversos de población trabajadora y contra los intereses de otras clases. Y, en segundo lugar, en el desarrollo de las formas correspondientes de organización política y laboral. (...) sindicatos, sociedades de socorro mutuo, movimientos educativos y religiosos, organizaciones políticas, publicaciones periódicas- sólidamente arraigadas, tradiciones intelectuales obreras, pautas (...) de comportamiento colectivo. (Benítez-Martín, 1996, p. 78).

Para el caso del magisterio, es importante ver cómo surge esta identidad, cómo se va expresando a pesar de la diferencia que había entre docentes de primaria, secundaria, y de diferentes estatutos. Por el otro lado, cómo se va expresando a través de la organización de instituciones en las que se expresaban los intereses del magisterio: sindicatos, movimientos pedagógicos, congresos pedagógicos, cooperativas de ahorro, instituciones educativas, publicaciones seriadas.

De “apóstoles con hambre” al Primer Congreso Pedagógico.

En Colombia, la figura del docente público surge en el contexto colonial de la mano del poder pastoral, aunque su función era pública, su formación estaba en manos de las comunidades religiosas. Esa doble

condición, tanto civil como religiosa, marcaría el carácter docente, incluso, a lo largo del siglo XIX, dándole al oficio esa imagen de *apostolado laico*, reforzada por las *miseras* económicas de quienes pertenecían al magisterio (Martínez Boom, Noguera y Castro, 1989).

Entre 1868 y 1886, bajo el mandato del liberalismo radical, se desarrollarían las primeras iniciativas gubernamentales por configurar el oficio de maestro público, cuya base institucional estaría representada en las Escuelas Normales. Además, las *reformas instruccionistas*, buscaban hacer del maestro público un representante de la moral civil, distanciándole tenuemente del influjo pastoral.

Con la *Regeneración* y con la promulgación del Plan Zerda en 1892, la Iglesia católica retomaría oficialmente la dirección de la educación, cuya finalidad fundamental era la salvaguarda del comportamiento moral de quienes pasaban por la escuela. Tal moralización de la población no se fundamentaba en criterios pedagógicos, sino en los valores y principios que promovía el Estado para gobernar.

De esta manera, el magisterio se concibió como un cuerpo adscrito a la Iglesia y su función de educar consistía en moralizar dentro y fuera de la escuela, a través del ejemplo y del método (Martínez Boom, A., 2016). La Ley Orgánica de Instrucción Pública (ley 39 de 1903, reglamentada en 1904), reforzaría esta concepción del magisterio, extendiendo su influjo hasta la década de 1930.

A pesar de las condiciones que había generado para el magisterio el conjunto de *reformas instrucionistas*, en 1917 se propone la organización de un sindicato de maestros en el marco del Primer Congreso Pedagógico. Sin embargo, esta iniciativa estaba lejos de librarse de la sujeción que ejercía el poder eclesial y el conservatismo sobre el magisterio, sobre todo porque el congreso había sido propuesto por el presbítero Carlos Alberto Lleras Acosta y organizado por el Ministerio de Instrucción Pública.

Reavivando el estigma del infortunio y de la mendicante condición de esos “seres infortunados, que siempre viven con hambre”- como Carlos Alberto Lleras Acosta denomina a los maestros-, la propuesta buscaba la constitución de un sindicato profesional que defendiera sus derechos adquiridos.

En el congreso, se acordó convocar a la afiliación masiva al sindicato, a la creación de sindicatos en las ciudades capitales, a la creación de un fondo en cada sindicato para socorrer a los maestros desempleados, y se acordó la creación de una federación sindical que negociara directamente con el Estado. La mayoría de las propuestas no pasaron de las actas del congreso, aquellas que trascendieron fueron levemente modificadas.

Una de las propuestas sobre *escalafón salarial del magisterio*, alcanzó

estatus de Ordenanza de la Asamblea Departamental de Cundinamarca, aunque entre sus disposiciones establecía un precario salario base con el cual los y las maestras empezarían su carrera, así como la condición de permanencia de cinco años en cada escalafón antes de poder ascender.

Pese a que los resultados del congreso no fueron los esperados, y a que el surgimiento del movimiento sindical del magisterio estuviese determinado por los intereses del Estado, del conservatismo y de la iglesia católica, y su preocupación por promover un sindicalismo moderno pero *pastoral*, alejado de doctrinas liberales y comunistas, el Primer Congreso Pedagógico constituyó un primer acto nacional de auto-reconocimiento por parte del magisterio y de su capacidad como interlocutores del Estado (Saldarriaga, O. y Vargas, C. 2015).

Del primer intento de escalafón docente a la degradación del trabajo docente.

Durante la primera mitad del siglo XX, persistieron las tensiones y conflictos entre el Estado, la Iglesia y los partidos políticos por la disputa del control de lo educativo. Conflictos y tensiones que definieron las regulaciones estatales en torno al escalafón docente,

salarios, carrera administrativa y a la manera en que se configuraba la organización sindical del magisterio. De esta manera, las primeras organizaciones del magisterio centraron su accionar en aspectos salariales y de nombramientos.

El escalafón y las condiciones laborales

Las pretensiones que el magisterio tenía de contar con un escalafón salarial, desde la época del Primer Congreso Pedagógico, se empezaron a ver materializadas durante los años de la República Liberal. En 1936, el Ministerio de Educación Nacional decretó el primer escalafón nacional del magisterio para la enseñanza de básica primaria (Dec. 1602/1936). Aunque el decreto constituía las bases de la estabilidad laboral del magisterio, definiendo mecanismos de ascenso, de recompensas, salario mínimo para todos los maestros inscriptos en el escalafón, no unificaba la totalidad de maestros, al dejar por fuera a docentes de secundaria.

Entre las disposiciones del decreto de escalafón, se contemplaba la realización de exámenes para definir la continuidad de los maestros, y aunque resultaba conflictiva su implementación, este tipo de acciones permitieron que los maestros tomaran consciencia de su profesión y

de su pertenencia a la institucionalidad del Ministerio de Educación (Helg, 1987).

Aunque se fijó un salario mínimo, su pago seguía dependiendo de los departamentos, lo cual significaba que estaba condicionado a la prosperidad regional y a la administración de los recursos por parte de gobernadores y alcaldes. El escalafón también fue usado como un mecanismo de exclusión y remoción de educadores, “En su articulado quedaba establecido (...) que las enfermedades contagiosas o graves, defectos físicos notorios (...) eran causales para la exclusión del escalafón” (Sanz Tobón, 1982: 25). La implementación de esta normatividad generaría las primeras huelgas de maestros en el país.

Posteriormente, aparecerían nuevas disposiciones normativas que, si bien avanzaron en la ampliación de garantías laborales, no unificaron los criterios de régimen estatutario unificado para los docentes. En 1945 se emiten las Leyes 43 y 97, a través de las cuales se crearon los escalafones de educación secundaria y primaria, cada una con cuatro categorías (Hoyos Vásquez, 1979: 230-231).

Aunado a ello, las leyes 17 y 47 de 1945 que reglamentan el derecho de ascenso cada cuatro años por tiempo de servicio en primaria y el derecho a no ser excluidos del escalafón por mala conducta (...), el Decreto 1135 de 1952 que reconoce el tiempo doble para ascenso en

el escalafón de normalista, y el Decreto 1812 de 1953 que establece la educación gratuita para los hijos de los educadores” (Pulido, 2008, p. 31).

Al igual que con la implementación del primer decreto de escalafón, estas disposiciones generaron una serie de huelgas y manifestaciones, esta vez, los sindicatos tuvieron que dirigirse a la nación exigiendo el cumplimiento de lo decretado (Como en buena parte de los departamentos, las finanzas dependían de las rentas de los licores, en más de una oportunidad, para saldar salarios atrasados, los docentes fueron remunerados con cajas de aguardiente o ron (Helg, 1987)).

La década de 1950 constituiría un periodo de degradación del trabajo docente y de sus condiciones laborales. Degradación que tuvo su expresión en las bajas remuneraciones, en la precaria inversión estatal a la educación, y en el reclutamiento masivo y poco planeado de nuevos maestros, lo que se tradujo en el desprestigio del estatus de su labor.

En el caso de los salarios, éstos eran ya significativamente bajos, si “en 1943 los salarios de los docentes eran de profesionales de clase media. [En] 1955 más del 50% de los maestros ganaba menos de 200 pesos al mes. En la misma época un contador ganaba 600 pesos por mes, un chofer de bus 450, un albañil calificado 530” (Helg, 1987, 53). Esta situación hacía que los salarios de los maestros se nivelaran con

los de la clase obrera, y si bien en las aldeas o zonas rurales el costo de vida no afectaba notablemente sus finanzas, en las ciudades se hacía más difícil seguir considerándoles como miembros de la clase media, al menos en términos salariales.

La imperiosa necesidad de masificación de la educación pública, en el marco de las políticas de industrialización, y la demanda de mano de obra calificada, incidieron en la flexibilización de las políticas y criterios de reclutamiento de docentes públicos, llegando incluso a contratar personas que, con escasos años de educación primaria, apenas sabían leer y escribir.

A lo anterior se sumaron la vulneración de las garantías laborales de maestros y maestras, tanto para su ingreso al magisterio como para su permanencia. Incluso algunas maestras llegaron a ser víctimas de violencia sexual, por parte de los Inspectores del Ministerio, bajo amenaza de destitución (Helg, 1987).

Las bajas remuneraciones, las precarias condiciones de trabajo y la poca exigencia en los procesos de reclutamiento docente, produjeron un descenso en el prestigio de la profesión. Esto, con el incumplimiento de derechos adquiridos y la degradación de la profesión docente, allanaron el camino de la organización sindical del magisterio.

Los sindicatos

El surgimiento de las organizaciones sindicales del magisterio no se da de manera simultánea con los otros movimientos sindicales del país. El surgimiento de los sindicatos de ferrocarriles, de la industria petrolera y de las bananeras se daría en la década del veinte, y si bien es cierto que en el Primer Congreso Pedagógico se exaltó a la constitución de un sindicato para el magisterio su realización tuvo que esperar.

Aunque las condiciones de inestabilidad del magisterio impulsaban la constitución de sindicatos, la tutela del Estado, de los partidos políticos y de la Iglesia siempre estaban presentes en su intención de encausar las luchas sindicales hacia los intereses de las clases dirigentes, situación que se presentaría desde los primeros gobiernos de la República Liberal, extendiéndose hasta los años del Frente Nacional (1958-1974).

Con la llegada de los liberales al poder (1930-1946) se abría la posibilidad de una reorganización política del sindicalismo del magisterio, pero bajo el amparo del liberalismo. Durante los primeros gobiernos se obstaculizaría, vía legislación, el surgimiento de organizaciones sindicales, ejemplo de ello fueron el Acto Legislativo No 1 de 1936 y

el Código Sustantivo del Trabajo, los cuales limitaban el derecho a la huelga para los trabajadores de servicios públicos -como la educación-, así como la prohibición a empleados oficiales a presentar pliegos de peticiones.

La Asociación de Educadores de Cundinamarca (1938) y la Asociación Nacional de Profesores de Secundaria - ACPES (1942), serían algunas de las primeras organizaciones sindicales del magisterio en constituirse y en ser reconocidas legalmente. ACPES surge como respuesta a la exclusión del magisterio de la carrera administrativa y que otros sectores de trabajadores del Estado sí detentaban, a la inestabilidad generada por la remoción arbitraria de docentes de sus cargos para nombrar “cuotas políticas”, a las condiciones laborales desfavorables sin auxilio de cesantía, servicios médicos, planes de vivienda, pagos de pensiones de jubilación, normas de escalafón, ni salario suficiente (Bocanegra Acosta, 2008, p. 56).

Estas y otras organizaciones no pudieron escapar del influjo partidista, estatal y católico. Según Laureano Coral, ACPES “fue sometida desde su fundación a la influencia y el control por parte del Gobierno, constituyéndose en un núcleo de poca fuerza y claridad sindical” (Coral, 1980, p. 50). Por su parte, el poder eclesial, por medio de la Acción Católica promovió su propia versión sindical para ejercer control ideológico de maestros y maestras, e influir en espacios clave

como las Juntas de Escalafón. Pese al poder e influencia que el Estado y la Iglesia tuvieron sobre las experiencias sindicales del magisterio, las organizaciones del magisterio comenzaron a tener mayor legitimidad y reconocimiento (Saldarriaga y Vargas, 2015, p. 310-11).

Del nacimiento de FECODE al Estatuto Docente Único 2277 de 1979

Con la llegada de a la presidencia del general Gustavo Rojas Pinilla (1953- 1957), el escenario político para el sindicalismo no fue el más favorable. La declaración de ilegalidad del Partido Comunista, la represión armada de las manifestaciones civiles, el cierre de los dos diarios más grandes del país, generaban un ambiente represivo para las expresiones gremiales. Sin embargo, durante este periodo con la agudización de la degradación de la labor docente, el magisterio se fortalece organizativamente, transformando sus estrategias en la exigencia de garantías laborales.

Si en décadas pasadas, los maestros y maestras manifestaban sus exigencias bajo el amparo de otros poderes, en las décadas de 1960 y 1970, sus estrategias serían el cese de actividades, las huelgas, marchas nacionales y fortalecimiento sindical.

Para el magisterio fue difícil desprenderse de la imagen de apostolado

que tenía su labor (y que hoy aún persiste entre algunos docentes), así como de la tutela que ejercían los partidos políticos, los gobiernos de turno y la Iglesia en la definición y el carácter de sus organizaciones sindicales. Durante la década de 1950, esa imagen de apostolado empezaría a ceder y ganaría terreno la imagen de un magisterio organizado y sindicalizado, que reivindica su profesión y sus derechos laborales, emancipado de los poderes que tradicionalmente les habían coaccionado y con un mayor margen de autonomía. La consigna de los años posteriores sería: “los maestros no son Apóstoles, sino explotados. (Coral, 1980, p., 74)”

Esto se va a ver reflejado con el surgimiento de importantes sindicatos como la Asociación de Institutores de Antioquia - ADIDA (1951) y la Asociación Distrital de Educadores - ADE (1957), la organización sindical de los maestros y maestras de la ciudad de Bogotá; también, porque en 1959, se produce “la unificación de los sindicatos y asociaciones de docentes de primaria de todo el país en la Federación Nacional de Educadores (FECODE) (...), con lo cual las luchas y protestas aisladas por inconformidades que parecían particulares empezaron a dar paso a un verdadero movimiento de carácter nacional (...), institucionalizado bajo una asociación sindical (Franco Vasco, 2011, p., 31).

Aunque los primeros líderes de FECODE estaban adscritos a liberalismo y al conservatismo, hubo consenso en la necesidad de mantener la

neutralidad política, buscando así mantener una mayor autonomía, pero también alejar al sindicalismo de orientación comunista (Bocanegra Acosta, p., 2008).

Las condiciones desfavorables para el trabajo docente que venían de la década de 1950, así como la desacreditación y la devaluación de su estatus profesional, no variaron mucho para la década de 1960. Para mediados de la década aun no existía un estatuto unificado que regulara la profesión docente, había caos en la nómina de los maestros y en la administración de sus prestaciones sociales, y persistían las diferencias salariales entre los maestros de secundaria y primaria, a favor de los primeros.

Los años 60, serían de una alta intensidad en el movimiento sindical de los maestros y maestras. Según Laureano Coral, en la década de los 60 hubo cerca de 82 huelgas (1980: 75) y de 1968 a 1978, 98 huelgas, según datos de Hernando Gómez Buendía y Rodrigo Losada Lora (Gómez & Losada, 1984: 9). Significativos resultaron, por un lado, el paro nacional de 1965, el cual demostró la capacidad organizativa del magisterio y evidenció el perfil de las demandas que enarbolarían de ahí en adelante los maestros.

Entre varias exigencias destacaban: la defensa de la educación pública y gratuita, el establecimiento de un régimen salarial unificado que

permitiría a los maestros una vida “decorosa” y un Estatuto que diera garantías para el ingreso, el ascenso y el trabajo docente en general. (Franco Vasco, 2011, p., 30). Por el otro lado, la denominada “Marcha del hambre” en 1966, en la que cerca de 700 profesores caminaron desde la ciudad de Santa Marta hasta Bogotá (más de 950 km separan a las dos ciudades), exigiendo el pago de salarios atrasados y pidiendo un presupuesto claro para la educación.

Las marchas y paros nacionales evidenciaron a nivel nacional la situación de los maestros del país, a posteriori la reivindicación del cumplimiento del pago de salarios se convirtió en norma constitutiva del Código Sustantivo de Trabajo, y el Estado debió crear Fondos Educativos Regionales (Decreto Ley 3157 de 1968) para garantizar la financiación de la educación, evitando que las gobernaciones desviarán esos recursos a otros rubros. Aunque estos fueron avances significativos, el objetivo de un estatuto docente único para docentes de primaria y secundaria, aún no se había logrado.

Para la década de 1970, empieza a haber una serie de variaciones en las perspectivas políticas de los maestros pertenecientes a la FECODE, con una mayor aproximación y vinculación de sectores de izquierda (por ejemplo, el Partido Comunista, el Partido Socialista de los Trabajadores, y el Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario - MOIR), pero su peso ideológico no fue suficiente para delinear el accionar político

de la federación. La estrategia se concentró en la preparación de su propio Estatuto Docente Único, convirtiéndolo en el objetivo de las organizaciones sindicales, para negociarlo directamente con el Estado.

A partir de 1971 empezaría más decididamente la lucha por lograr un estatuto unificado para maestros y maestras de primaria y bachillerato, para su materialización en 1979, habrían de suceder tres paros nacionales y varias negociaciones gremiales con los gobiernos de turno. Para 1972, el Gobierno de Misael Pastrana promulgó el Decreto 223 de 1972, un estatuto que, en esencia, obstaculizaba el ascenso en el escalafón a los docentes. Para que un docente llegase a la máxima categoría en el escalafón (el nivel 14), debía contar con casi “26 años de ejercicio y más de 1200 horas de cursos de actualizaciones, para ganar un sueldo medianamente decente de \$ 8.500. Dinero que, para la época, devengaban profesionales de otras ramas, con apenas tres años de graduados” (Franco Vasco, 2011, p., 45).

En 1977 el gobierno del presidente Alfonso López Michelsen, decreta de manera unilateral -tal como lo hizo su antecesor- un nuevo estatuto docente (Decreto 128 de 1977). Con este decreto se limitaba el derecho a huelga, además, los aumentos salariales eran notablemente inferiores a los niveles a los cuales había llegado el costo de vida. El estatuto fue objetado por FECODE y hubo llamado a paros nacionales masivos que terminaron por obligar al gobierno nacional a darle marcha en el

Congreso de la República a un proyecto de Estatuto Docente presentado por FECODE.

Finalmente, en 1979 se da la creación del Estatuto Docente Decreto 2277 de 1979, después de dos intentos fallidos, con el cual se fijan los criterios para ingresar a la carrera docente, los mecanismos de ascenso en el escalafón, la unificación salarial de docentes de primaria y secundaria, así como los criterios para que los maestros y maestras desarrollaran su labor en las aulas y en la administración de las instituciones educativas.

El estatuto materializaba demandas del gremio docente que se estaban gestando desde la década de los sesenta, como, por ejemplo, concebir como elemento central de la profesión docente, la formación pedagógica como criterio fundamental para su ejercicio, excluyendo a profesionales no licenciados en facultades de educación. El escalafón definió el nivel salarial y la posición en el escalafón se determinó con base en el tiempo de experiencia y en la cualificación profesional. Cursar Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) y posgrados, constituyó -hasta cierto punto- un objetivo para los docentes, para su ascenso y reconocimiento.

Asimismo, el nuevo estatuto estableció un régimen disciplinario único que definió criterios procedimentales y causales de expulsión

del magisterio, eliminando las destituciones arbitrarias en razón de la filiación política, que ejercían alcaldes y gobernadores sobre los docentes. Con el tiempo se garantizó el derecho a huelga, la libertad de cátedra y el derecho a la negociación colectiva, avanzando en el aseguramiento de la estabilidad laboral de los maestros y de sus derechos de carrera.

Siglo nuevo, estatuto nuevo

A partir de la década de 1990, un nuevo marco político, otorgado por la nueva Constitución Política de Colombia de 1991, propició el desarrollo de reformas a las políticas laborales, educativas y de salud, imprimiendo una concepción mercantil a la cuestión social. Tanto la Ley 50 de 1990 o de reforma laboral, como la Ley 100 de 1993 de reforma al Sistema de Salud y Pensiones, favorecieron la flexibilización y desregulación del trabajo asalariado y de la protección social. Por su parte, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación allanó el camino para la denominada “contrarreforma educativa”.

Reformas que no solo significaron concebir a la educación pública más como una mercancía que como un derecho -derecho que por demás tampoco estaba tan generalizado ni cobijaba a toda la población ni a

todos los niveles de formación-, sino que también afectó paulatinamente al conjunto de garantías y logros que en materia laboral y de profesión había alcanzado el magisterio con el Decreto 2277.

En este marco político, en el año 2001, el Congreso de la República aprobó el Acto Legislativo 01, el cual significó la puesta en marcha de un conjunto de reformas y transformaciones al sistema educativo colombiano, con el cual se modifican la asignación de recursos a la educación pública, “la planta de personal (docente) es recortada drásticamente mientras el número de estudiantes a cargo del Estado aumenta anualmente; (...) las condiciones salariales y prestacionales del personal docente sufren una rebaja sustancial; la carga académica de los maestros se aumenta radicalmente, y el número de estudiantes por aula se incrementa a 45 y 50 estudiantes en los municipios de mayor población” (Ocampo, 2007:10 Citado en: Franco Vasco, 2011, p., 80-81).

Así, la educación es atravesada por los discursos empresariales de la eficacia y de control de calidad a través del dispositivo de la evaluación, se desprestigia -aún más- la educación pública y se ataca constante y sistemáticamente el Decreto 2277 de 1979, señalando que las garantías laborales ahí consignadas resultaban lesivas para el presupuesto nacional.

El gobierno nacional argumentó que debía crearse un nuevo estatuto que solucionara el tema financiero, manteniendo -en la medida de lo posible- las condiciones laborales del magisterio. Los maestros y maestras comprendieron que la propuesta era lesiva para sus condiciones laborales y salariales, y a pesar de su masiva reacción en una de las mayores huelgas registradas, el gobierno nacional aprobó de manera unilateral el Estatuto de la Profesionalización Docente Decreto 1278 de 2002, el cual se encuentra vigente hasta el día de hoy.

Los Estatutos 2277 y 1278: algunas preguntas por resolver...

Aunque en el año 2002 entró en vigencia el Estatuto de Profesionalización Docente - Decreto 1278, éste no eliminó al Decreto 2277 de 1979. Por lo tanto, en Colombia coexisten los dos estatutos para los y las docentes, y hoy en día, aún hay muchos docentes pertenecientes al 2277 de 1979. Los dos estatutos definen los requisitos de formación académica, las condiciones de ingreso, la permanencia y los mecanismos de ascenso en la carrera docente -que implican la ubicación en el escalafón y la asignación salarial-, y la idoneidad para ejercer la docencia.

Ahora bien, ante estos aspectos diferenciales, de manera muy general y sin entrar en muchos detalles, podemos decir que, frente a la

formación requerida para ejercer la docencia pública, existen tres vías de acceso: “la formación de carácter complementario, la formación de pregrado mediante licenciaturas y la formación de pregrado en otros programas universitarios” (Bautista, M. & Gómez, V. 2017, p.85). En el primer caso, la formación es impartida por las Escuelas Normales Superiores y el título otorgado es el de *Normalista Superior*, su duración es de dos o dos años y medio, y sus egresados están habilitados para ejercer como maestros de educación preescolar y primaria.

En el caso de las *Licenciaturas*, éstas son otorgadas por Facultades de Educación de instituciones de educación superior y su duración promedio es de cinco años. Quienes culminan sus estudios bajo esta modalidad obtienen el título de licenciados. La titulación de las licenciaturas se otorga en un área curricular específica (lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, química, física, educación especial, educación primaria, entre otras.) “con énfasis en un nivel de la escolaridad o en la atención a poblaciones específicas y permite el ejercicio de la docencia en los niveles y modalidades, de acuerdo a la especialidad del programa” (MEN, 2012, p. 109).

Si el “decreto 2277 contemplaba que a la profesión docente podían ingresar únicamente aquellas personas que poseían títulos propiamente en el área educativa, como licenciados y normalistas” (Bautista, M. & Gómez, V. 2017, p. 91).

Ahora bien, con la entrada en vigencia del Decreto 1278 de 2002, hubo un cambio cualitativo frente a los requisitos de formación con los que debían contar los aspirantes a ingresar a la docencia en el sector oficial, abriéndose la posibilidad de ingreso a *Profesionales no Licenciados* -así los denomina el Ministerio de Educación Nacional-; es decir, profesionales en -casi cualquier- Programa Profesional Universitario (Ciencia política, sociología, antropología, ingenierías, artes, administración de empresas, entre otros).

Así pues, con el Decreto 2277 de 1979, el magisterio reivindicaba la formación pedagógica como criterio para acceder al escalafón nacional y a la docencia pública, con el nuevo estatuto docente el Estado daba vía libre al ingreso a la carrera docente a profesionales de otras áreas sin formación pedagógica.

Más allá de señalar posiciones a favor o en contra de uno u otro estatuto, de la idoneidad de la formación para el ejercicio de la docencia o cualquier otra postura, lo que resulta clave es comprender que el cuerpo magistral cambia con la implementación del Estatuto 1278 y que la coexistencia de los dos estatutos determina diferencias en términos económicos, de condiciones laborales y de trayectorias socioeducativas, así como en las diferentes formas en las que se experimenta la posición de clase.

De tal manera, vale la pena cerrar este documento señalando que, históricamente, ha habido una tendencia a que los docentes del sector público sean concebidos sociológicamente, como miembros de sectores intermedios de la sociedad (clases medias, pequeña burguesía, en algunos casos) y que sus luchas gremiales han estado motivadas -en parte- por la reivindicación de su prestigio profesional y su reconocimiento como trabajadores de la cultura.

Sin embargo, la historiografía, los ensayos y las pocas investigaciones sociológicas y económicas sobre la clase social de los docentes que se han escrito en la Colombia, definen de manera a priori la clase de los docentes, sin considerar los significados que tiene para los ellos y ellas ser parte de determinada clase social, ni cómo producen simbólicamente esos significados, ni cómo esos significados inciden en su experiencia docente.

Referencias bibliográficas

- Batallán, G. (2007). Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Col. Cuestión de Educación. Buenos Aires: Paidós
- Bautista, M., & Gómez, V. (2017). Calidad docente: un desafío para

la tradición pedagógica en Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Benítez-Martín, Pedro. (1996). E.P. Thompson y la historia. Un compromiso ético y político. Talasa, Madrid.

Bocanegra Acosta, H. (2008). Magisterio colombiano. Organización sindical y actor político. Antecedentes históricos, 1934-1958. *Diálogos De Saberes*, (29), 35 - 60. Recuperado a partir de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/2041>

Bocanegra Acosta, H. (2009). Los maestros colombianos como grupo de presión 1958 - 1979. *Diálogos De Saberes*, (30), 61 - 88. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.30.2009.2031>

Caicedo, E. (1974). Historia de las luchas sindicales en Colombia. Segunda edición. Bogotá: Suramérica Ltda. Colección Ciencias Sociales.

Carvajal, A. (1985). Educadores frente a la ley. Tercera Edición, Bogotá: Rodríguez Quito Editores.

Coral, L. (1980) Historia del movimiento sindical del magisterio, Bogotá, Ed. Suramérica.

Estrada, C. R. (2006). La marcha del hambre Epopeya de los maestros y maestras del Magdalena Grande, Bogotá: Proseguir Ediciones.

- Estrada, J. (2003). La contra “revolución educativa”, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Uníbiblos, Colección Espacio Critico.
- Franco Vasco, D. (2011). La Profesión Docente en Colombia: Aproximación Histórica a través de los Estatutos Docentes (1979 -2002). Tesis para optar al título de Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO Argentina.
- Giddens, A. (1997). Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva a las sociologías comprensivas. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Giddens, A. (1998). La Constitución de la Sociedad. Bases para teoría de la estructuración. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Gómez Campo, V. (2013). El docente y la profesión docente: su papel en la desigualdad social de educación de calidad. Revista Colombiana de Sociología, 36(2), 143-161. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/41350>
- Helg, A. (1987). La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social económica y política, Bogotá: Fondo Editorial Cerec.
- Helg, A. (1989): “La Educación en Colombia 1946-1957”, en: TIRADO MEJIA, A.: Nueva Historia de Colombia. Tomo IV. Bogotá. pp. 111-134.
- Hoyos, J. (1972), “El vía crucis del ‘Estatuto Docente’”, En: Revista

- Javeriana, Tomo LXXVII, enero a junio 1972, editora PUJ, No. 38, V.77, Bogotá.
- Jaramillo Uribe, J. (1989): “La educación en los gobiernos liberales 1930-1946”, en: Nueva Historia de Colombia. Tomo IV. Bogotá, pp. 87-110.
- Londoño, B., Sáenz, O. J., Lanziano, C., Castro, B., Ariza, V., y Aguirre, M. (2011). Perfiles de los docentes del sector Público de Bogotá. IDEP
- Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, (45), 34-49.
- Martínez Boom, A.; Noguera, C.E. y Castro, J.O. (1989), Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia, Bogotá, Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2012). Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf
- Parra Sandoval, R. (1979). La profesión del maestro y el desarrollo nacional, Ministerio de Educación, CIUP-UPN, UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, mimeo.
- Parra Sandoval, R. (1980). Estudios Sociales Sobre El Maestro

Colombiano. *Revista Colombiana De Educación*, (5). <https://doi.org/10.17227/01203916.5021>

Parra Sandoval, R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza & Janés.

Piñeros Lizarazo, R. (2013). *Las transformaciones en la escolarización y el mundo del trabajo a comienzos del siglo XXI: sus implicancias en las condiciones de vida de los jóvenes en Bogotá*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Pulido, O. (2008), *La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y La Lucha por el Derecho a la Educación. El Estatuto Docente, Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas N° 31*, Buenos Aires

Saldarriaga Vélez, Oscar y Vargas Aldana, Claudia María. (2015). *La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002*», *Historia y Memoria de la Educación*, 1: 287- 318.<http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/13277>

Sanz, M. (1982). *Estudio sobre el estatuto docente*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

Silva, Renán. (1989). *La Educación en Colombia 1880 -1930*. En: *Nueva Historia de Colombia*. Editorial Planeta. Bogotá

- Tenti Fanfani, E. (2005). *La Condición Docente. Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores.
- Thompson, E. P. (2012): *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid, Capitán Swing.
- Urrutia, M. (1980). *El desarrollo del movimiento sindical y la situación de la clase obrera*. En: J. Jaramillo Uribe (director). *Manual de historia de Colombia tomo III Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura*.
- Vargas Aldana, C. (2014). *Los maestros en Bogotá. Sujetos políticos, sociales y de saber, 1945-1957*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Capítulo 3.

La interculturalidad y el auto-reconocimiento como derecho en el ámbito educativo.

Núñez, H. Ana Maria²

Yo no estoy en la honda de descubrir lo indio, yo ya soy india desde hace años. Entonces, para mí el país es de todos y todas, pero de todos

-
- 2 Abogada egresada de la Universidad Cooperativa de Colombia, Especialista En Derecho Penal Y Ciencias Forenses de la Universidad Católica de Colombia, Especialista En Servicios Civiles De Carrera Y Recurso Humano, Especialista En Gobierno Y Desarrollo Local, Especialista En Alta Gerencia Publica y Magister En Dirección Y Gestión Pública Local, titulaciones otorgadas por Unión Iberoamericana de municipalistas y la Agencia de Cooperación Internacional de España en convenio con la Universidad Carlos III de Madrid y la universidad Internacional Menéndez Pelayo. Actualmente, es Doctoranda en Educación y Sociedad en la Universidad de La Salle Colombia.
Correo electrónico: nanita500@gmail.com

quienes saben merecer y no es un problema de poner unos indios por aquí y por allá. Entonces por eso la descolonización es asumir profundamente, cada mestizo, que tenemos un indio adentro y que es el primero que hay que descolonizar”

Silvia Rivera Cusicanqui. (2010).

Durante varias décadas del siglo pasado, se argumentó que el índice de pobreza se hallaba dado por razón del cálculo general realizado con fundamento en el teorema de utilidad. Por ende, su unidad de medida era el hogar, teniendo como consecuencia que las políticas públicas implementadas no tenían en cuenta las expectativas individuales de los miembros de la unidad habitacional y su resultado era la reproducción de las desigualdades sociales y de la injusticia social.

Ahora bien, a partir de la anterior premisa como punto de partida y, al confrontarlas con las metas dispuestas en los objetivos de desarrollo sostenible para disminuir la pobreza y la desigualdad en el mundo, surge el interrogante ¿es posible vivir en un mundo mejor? Sin embargo, al intentar responder este cuestionamiento se erige la pobreza como el principal obstáculo en el camino de su resolución, asignándole a la educación un componente importante dentro de los diversos factores que interactúan a la hora de formular propuestas que pretendan incidir

de manera positiva en la materialización de la justicia social para las comunidades menos favorecidas e invisibilizados a lo largo de los siglos.

En éste orden de ideas, la transversalización de la perspectiva económica dentro de la teoría de la justicia social, cuyo principal teórico de John Rawls, fractura el paradigma utilitarista, para dar paso a una nueva percepción en la que sólo se puede materializar la colectividad a partir de la efectividad de la dignidad y la libertad del individuo en sí mismo considerado. De ahí que, el anterior postulado sostiene que el sentir colectivo debe tenerse en cuenta al momento de diseñar e implementar políticas públicas en la necesidad particular del individuo socialmente considerado; es allí, en donde Amartya Sen, sienta las bases de lo que posteriormente será el enfoque de desarrollo de capacidades humanas.

Así pues, desde este enfoque adquiere relevancia, la resignificación del concepto de pobreza desde la distribución equitativa de los ingresos, la distinción entre capital humano y capacidad y las posibilidades de ejercicio de la Libertad para el cumplimiento de la realización personal del individuo, estas características serán abordadas desde un enfoque crítico reflexivo a lo largo del presente escrito. En consecuencia, de la lectura del postulado enarbolado por Rawls, se infiere que la Justicia, solo se materializa a partir de la efectividad social e individual de los

principios de libertad y dignidad humanas. En ese mismo sentido, la idea de la justicia postulada por Amartya Sen (2011) señala:

En una memorable observación del Leviatán, Thomas Hobbes decía que las vidas de las gentes eran ‘desagradables, brutales y breves’. Este era un buen punto de partida para una teoría de la justicia en 1651, y me temo que aún es un buen punto de partida para una teoría de la justicia hoy puesto que las vidas de tantas personas en todo el mundo tienen exactamente esas terribles características, a pesar del progreso material sustancial de otras. (Sen,2011. p.445 cit en Migliore, 2011).

Previo a continuar con el análisis propuesto, cabe precisar que uno de los aportes más importantes de la teoría enarbolada por Amartya Sen, es conciliar las posturas filosóficas y económicas que orientaron desde la imposibilidad de Rawls la construcción y diseño de propuestas de política pública, esta de construcción tiene como punto de origen la mediación de la teoría de Pareto y el principio de utilidad que fundamenta el análisis económico tradicional basado en el consumismo no direccional.

En otras palabras, Amartya Sen, en su texto desarrollo y Libertad realiza un análisis crítico del concepto de capital humano indicando que este cosifica el individuo y promueve la inercia en la búsqueda de oportunidades pues bajo este concepto el hombre sólo representa

una cifra general aislada del indicador colectivo, siendo este último en la economía de mercado, o sea, el capital humano promueve el utilitarismo y reproduce la desesperanza consiente. (Sen, 2000)

Caso contrario ocurre, cuando se invierte el elemento constituyente de la política pública en tanto que se reconoce se agencia y se da poder al individuo para que escoja libremente las oportunidades que promuevan su realización. Siendo, éste el fin último y esencial de la capacidad, pues lo que persigue diferencia del enfoque económico tradicional ya no es el servilismo utilitarista sino la promoción y realización del ser humano desde su individualidad a fin de está le permita desarrollarse justa y pacíficamente en sociedad.

Como se ha dicho, para efectos del presente documentos se entiende que, las capacidades constituyen todo lo que les permite a las personas a tomar parte de la vida en comunidad, para Sen las necesidades básicas hacen parte de las capacidades, las opciones y la libertad de elección hacen parte del bienestar humano. Es por ello que, a partir del enfoque de las capacidades se reclama que al haber más libertad y más capacidad de elegir hay mayor bienestar, debido a que desarrolla las capacidades de las personas, el desarrollo se plantea al momento en que las personas tienen la capacidad para realizar muchas cosas más, no cuando estas tienen la capacidad de adquirir más servicios, más bienes y más productos.

De la misma manera, Sen señala que los temas relacionados con el género hacen parte integral de los procesos de desarrollo. El, refutó que, los bajos niveles de desarrollo económico afectan de igual manera a los individuos de la sociedad y la neutralidad de las políticas de desarrollo en cuanto al género. Las consecuencias de las hambrunas se derivan de una escasa producción de alimentos, pero esta no es más que el resultado de paupérrimos mecanismos de distribución, desde esta perspectiva Sen contradice los principios de la teoría económica tradicional.

En consecuencia, al extrapolar la necesidad colectiva de reconocimiento de sus diversidades y, de la correspondiente visibilización institucional para trasladarla a la estructuración, diseño e implementación de políticas públicas que respondan de manera eficiente a las necesidades del contexto socio-cultural hacia el cual se dirigen, así como también, la asunción del reconocimiento de la interculturalidad como el elemento de cohesión, cuestiona la filosofía tradicional y de la ciencia positivista del racionalismo europeo.

Pues este último, se fundamenta en el pensamiento lineal altamente determinista y reduccionista, trasplantado del modelo europeo e impregnó múltiples facetas, entre ellos el sistema educativo y, con el la establece a su vez, la forma válida de acceso al conocimiento. Lo anterior debido a que, éste limita la posibilidad de complejizar las

estructuras sociales y culturales humanas al privarlas de su concepción holística para dividir las en partes individuales y autónomas sin ninguna interacción entre ellas.

Es por ello que, surge la necesidad de instaurar espacios de diálogo que permita que la sociedad multicultural que interactúan en América latina, se auto-reconozcan y forjen interrelaciones de conocimiento otro. Así pues, lo intercultural en opinión de Fonet (2007) “fractura el modelo de hegemonía cultural y humana que perpetúa la discriminación étnica y sexual instalada en el colectivo” (p.7).

Bajo esta premisa, se impone la necesidad de reformular dicho modelo de pensamiento, para explicar el desarrollo de los pueblos americanos tradicionales, ya que de otra manera se simplifica y homogeneiza su realidad. Se rompe de forma abrupta la coherencia y la lógica de sus 500 años de resistencia cultural, sin embargo, ello no tiene un origen libertario inmediato, pues, la filosofía latinoamericana se inicia amparada y reproduciendo los fundamentos tradicionales europeos, según Fonet (2007): “ La historia del desarrollo de esa filosofía llamada latinoamericana es, por consiguiente, la historia de la negación de la pluralidad, y más concretamente, historia de la desvalorización cognitiva de las tradiciones indígenas de América Latina.”(p.28).

De ahí que resulte acertado colegir que, el proyecto modernidad/

colonialidad/ decolonialidad, se articula como una espiral fundada en los procesos históricos y culturales con la capacidad de codificar la voz de ese otro, posibilitando el diálogo intersubjetivo colectivo en resistencia al discurso hegemónico occidental, a fin de contextualizar su reflexión desde una perspectiva centrifuga teniendo como las narrativas vivas junto con la historicidad particular de los pueblos latinoamericanos.

La anterior interpretación invoca un esfuerzo por interpretar de manera no eurocéntrica la historia, pues, plantea su análisis a partir de diálogos interculturales simétricos, trayendo consigo el propósito de resurgir lo propio de cada cultura, es decir, aquello que el proyecto moderno dejó de lado por no ajustarse a su ideología. (Ahumada y Aldo.2013. p. 24)

En armonía con esta postura reivindicatoria del papel político de los pueblos indígenas en América Latina, el informe Panorama Social de América Latina, emitido por la CEPAL (2017): manifiesta que: “Para lograr la igualdad en el ejercicio de derechos se requiere eliminar las formas de discriminación tanto directa como indirecta que pudieran conllevar las políticas, programas, normas jurídicas y prácticas estatales o sociales”.(p.169) es decir, el concepto de inclusión debe impregnar todos los ámbitos de interacción de los miembros de la sociedad.

Por lo tanto, el pensamiento crítico latinoamericano desde la perspectiva decolonial, fundamenta su proyecto en la construcción de una reflexión filosófica intercultural que promueve la generación de nuevas instancias de dialogo colectivo, en las que se tome como punto de partida el reconocimiento de la diversidad epistémica, para incorporar en pie de igualdad los conocimientos de las comunidades excluidas como ocurre con la población indígenas y occidentales desde contextos situados, con el fin de trascender hacia un verdadero proyecto político integrador.

En consecuencia, es posible. afirmar que la interculturalidad como proyecto político, conlleva profundos procesos de auto-reconocimiento de todos los actores sociales en contextos situados, constituye un desafío pues, ello impone la construcción de una pedagogía de la interculturalidad que implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que ayuden a trascender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a apreciar y a respetar las claves de la felicidad de otros. Y, también, a ser críticos respecto de aquello que no favorece la exaltación de la vida o que inhibe o niega la dignidad humana.

Luego, puede afirmarse que la interculturalidad como enfoque impregna el ámbito educativo, pues, favorece las dinámicas autocriticas a partir de la interacción como eje fundamental entre los sujetos y

grupos culturales y, por ende, esta postura favorece la afirmación de procesos de identidad cultural específica. En este sentido manifiesta Santos (2001):

La perspectiva intercultural pretende promover una educación para el reconocimiento del otro, para el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales. Una educación para la negociación cultural. Una educación que posibilite la construcción de un proyecto común y que sirva de vía para que las diferencias sean directamente dialécticamente integradas. La perspectiva intercultural va dirigida a la construcción de una sociedad democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdad con políticas de identidad. (Santos. 2001 citado en Sacavino y Vera. 2019. p. 65)

Ahora bien, para el caso de América Latina, el concepto de interculturalidad surge directamente articulado no sólo al enfoque educativo indígena sino también, a la visión afrodescendiente a partir del reconocimiento de la diversidad poblacional invisibilizada desde la invasión del continente hace 500 años aproximadamente. Por ende, ésta adquiere especial relevancia hacia la década de los años 70 pasando por cuatro etapas fundamentales:

La primera que va desde la colonización hasta las décadas iniciales del siglo XX, cuya característica primordial fue la eliminación del

otro, utilizando como medio la imposición de la cultura hegemónica europea; el segundo periodo, se identifica a partir del surgimiento de las primeras escuelas bilingües de carácter indígena, basadas en el enfoque multicultural, las cuales a pesar de representar un importante avance, resultan insuficientes debido a que, el carácter diferencial sólo se utilizaba como instrumento de tránsito de los grupos étnicos hacia la culturización. En el mismo sentido, sostiene Fornet (2007):

El reconocimiento mutuo de los participantes en el diálogo intercultural se basa en la existencia real de diferencias y en la simetría de poder en las relaciones entre las culturas, así como en el aprendizaje y ejercicio de una tolerancia reflexiva que favorezca la auténtica convivencia intercultural (p.15).

Continuando con la historiografía descrita en párrafos anteriores, cumple anotar que posterior a la década de los sesenta, la educación intercultural se direcciona hacia la educación popular, convirtiéndose en la tercera gran etapa de evolución, pero, manteniéndose dentro de la tendencia hacia la homogenización desde los ámbitos de la educación no formal, su gran aporte se basa en la identificación de la estrecha relación que existe entre el proceso educativo y el contexto, ya no sólo territorial sino sociocultural en que se desarrolla.

Por último, en la década de los noventa con el reconocimiento político

constitucional de la diversidad como elemento integrador del Estado en América Latina, se impone el reto desde este nuevo enfoque, de inspirar la construcción y diseño de política pública; desafortunadamente, las circunstancias disfuncionales de la construcción social de las américas, éste proyecto social aún se encuentran en la fase de la interculturalidad funcional, sin que se avizore un gran avance como proyecto político hacia la interculturalidad crítica y, mucho menos se vislumbra un rápido tránsito hacia su materialización como paso siguiente en el camino que lleve de la articulación del goce efectivo de derechos a la inclusión material.

Éste tránsito de la multiculturalidad a la interculturalidad crítica vista más allá de una simple comprensión pedagógica de la coexistencia de diversos conocimientos y su reconocimiento en pie de igualdad al interior del aula, plantea el desafío de resignificar el alcance y contenido del concepto de inclusión, con el fin de integrar al mismo, aspectos como cobertura, calidad, conocimientos alternativos. Lo anterior, permitirá enervar el paradigma sobre el cual se halla cimentado este concepto.

Por consiguiente, es necesario recalcar que, en el desarrollo del pensamiento sociológico funcionalista, el término aquí estudiado no surge como categoría autónoma, sino que, por el contrario, su estudio se realiza a partir de la relación de éste con su interpretación

negativa, es decir, del binomio Inclusión / Exclusión. (Simmel,1950, p.403). Por consiguiente, esta dualidad asumida por el extranjero lo hace participe dentro de la colectividad, pero no elimina su condición de externalidad.

Posteriormente, Parsons va un paso más allá que Simmel, al otorgarle un contenido sociológico explícito al binomio inclusión/exclusión afirmando que: “El proceso mediante el cual los grupos previamente excluidos logran adquirir ciudadanía o membresía plena en la comunidad social, será llamado en este texto inclusión” (Parsons y Malinowski, 1960, p. 1.015). Desde esta perspectiva se implementa como política de Estado, la teoría denominada Goce efectivo de Derechos (en adelante GED) cuyo pilar fundamental es la visión de vulnerabilidad poblacional establecida por el Estado bienestar desde la segunda guerra mundial.

Es por ello que, al asimilar la inclusión al ejercicio pleno de la ciudadanía, tal como lo afirma Habermas (1999) en su libro la inclusión del otro, en el cual promueve la transformación de la ciudadanía tradicional a fin de permitir la inclusión por todos los miembros de un conglomerado social de la diversidad cultural, se eleva ésta a la categoría de principio inspirador de políticas públicas que permitan lograr su efectividad.

Sin embargo, es preciso señalar que al igual que principios

neokantianos como el de antijuridicidad, la inclusión conlleva un contenido axiológico compuesto por elementos de carácter formal, entendidos como la caracterización normativa de sus componentes objetivos y, uno material que hace referencia a la efectividad social de las garantías consagradas normativamente y, cuya variante en el contexto de la educación superior convencional, será objeto de análisis en la investigación propuesta. Teniendo en cuenta lo expuesto, según Roth (2006) puede definirse la política pública como aquella que:

Está constituida de herramientas desarrolladas por el estado para favorecer y garantizar el cumplimiento y el respeto a estos derechos considerados como bienes públicos fundamentales constitutivos de una sociedad democrática por consiguiente la formulación y la implementación de las políticas públicas debería estar diseñada en función de su utilidad para acercar a la sociedad a estos objetivos. (Roth, 2006, p. 67)

Ahora bien, en el ámbito de las políticas públicas el término inclusión material adquiere relevancia hacia la segunda mitad del siglo XX. No obstante, dicha resignificación de su contenido y origen ha sido lento, debido a que, en las sociedades actuales de los países considerados en la geopolítica mundial como de menor ingresos, otrora subdesarrollados, la acción política se encuentra anquilosada y desueta en el imaginario colectivo como fruto de la tendencia perpetuadora el paradigma de

la razón de Estado, en el cual, lo público se asimila como un término análogo a lo estatal, con el cual, éste adquiere una connotación omnipotente y omnisciente frente a los coasociados.

De ahí que actualmente, resulta evidente advertir que, la mera proclamación de los derechos humanos, su incorporación en la constitución, la adopción de una legislación nacional y la formulación de políticas al respecto son elementos necesarios pero no suficientes para garantizar un respeto adecuado y creciente de tales derechos, pues, para que exista política pública, deben confluir elementos esenciales como: Uno o varios objetivos considerados necesarios o deseables, instrumentalizados a través, de medios y acciones direccionados por lo menos parcialmente, por una institución u organización de naturaleza gubernamental, con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática (Roth, 2006).

Por ende, mal podría aseverarse que, la política pública existe por sí misma naturalmente, sino que, por el contrario, ella surge del resultado de una construcción socio política de diferentes actores portadores de concepciones e intereses condiciones del mundo paradigmas diversos sobre el tema. En este sentido la UNESCO (2015) afirma que:

Hay que examinar alternativas al modelo dominante de conocimiento.

Es preciso reconocer los sistemas alternativos de conocimiento y tomarlos debidamente en consideración, en vez de relegarlos a una condición inferior. Todas las sociedades pueden aprender mucho de cada una de las demás, gracias a una mayor apertura al descubrimiento y al entendimiento de otras cosmovisiones (p.31).

En consecuencia, la panorámica descrita no se encuentra ajena a la Educación, ya que este se halla erigido como sistema cuya función esencial es la de llevar a cabo un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana en colectivo, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

No obstante, al analizar a profundidad el sistema educativo colombiano se observa que, a pesar de la tendencia mundial de considerar a la Educación como un supraderecho, pues, en opinión de Jiménez (2019)” por medio de ella, ha de garantizarse la concretización de aquellas acciones moralmente necesarias a la realización de la Ciudadanía. Es, por medio del Derecho a la Educación, que los demás Derechos serán reconocidos y concretizados” (p.675).

En su doble naturaleza como derecho y como servicio público, este sistema educativo general lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y

secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior, ésta última se imparte en dos niveles: pregrado y posgrado (Mineducación, 2019).

Conviene subrayar que, en la práctica, el diseño e implementación de la política educativa se distancia de ésta concepción pues, se manifiesta desde dos corrientes discursivas; la primera de ella, cimentada en la neoconstitucionalización de los derechos, mediante la enunciación taxativa del derecho a la educación, como principio fundamental inspirador que confiere y garantiza el acceso y la gratuidad de la educación en los niveles de primera infancia, primaria y secundaria media y vocacional. Sin embargo, al finalizar éste ciclo de escolarización y, transitar hacia la denominada educación superior, el discurso garantista es transformado por la realidad hostil del privilegio perpetuado por la desigualdad social que segrega y limita el acceso a éste rango educativo.

Dicho lo anterior, conviene precisar que el GED, debe comprenderse como la capacidad constitucionalizada que tienen las personas de compeler al Estado para que cumpla con el deber de garantía del cumplimiento de los derechos. Esta figura de desarrollo jurisprudencial basa su rango de acción sobre los siguientes componentes: La expresa determinación a partir del enfoque diferencial del alcance de los derechos de las personas especialmente protegidas, señalando unos

límites mínimos para su goce efectivo y, sus indicadores de medición, así como, la generación de espacios que permitan la participación de éstos grupos vulnerables en la construcción de la política pública.

Lo anterior permite inferir que, si bien es cierto el desarrollo constitucional de la teoría del GED, representa un avance en el proceso de reconocimiento de la diversidad como pilar de la cohesión continental, tampoco es menos cierto que, al estar construido sobre la perspectiva diferencial, parte del supuesto de ciudadanías invisibilizadas y subalternizadas. Por ende, para armonizar los fines del proyecto político decolonial, se debe implementar desde éste último enfoque un nuevo concepto, contenido y alcance del ejercicio de derecho que permita transitar de una ciudadanía que requiere de protección especial frente al contexto hegemónico hacia una ciudadanía activa intercultural en donde la inclusión de las comunidades indígenas adquiera una materialización per se.

De ahí que resulte conveniente a fin de comprender el sentido y alcance de la inclusión material, acoger el postulado de Spivak, indicando que no basta que aquellas comunidades subalternas (pueblos indígenas) tengan voz (Spivak y Giraldo, 2003) sino que también, se hace necesario que exista un receptor dispuesto no sólo a escuchar el código por ellas enviado, sino que, además, esté dispuesto a comprenderlo. Por consiguiente, la transversalización de la perspectiva intercultural en

la oferta de programas ofrecidos en educación superior convencional juega un papel muy importante en la articulación y materialización del principio de inclusión que inspira las políticas públicas para el sistema educativo superior en el nivel profesional especialmente.

Así las cosas, en un intento de responder a esta nueva mirada desde la otredad, tenemos que, en el país, el primer antecedente en la materia se remonta al año 1976 a través del Decreto-ley 088 proferido por el Ministerio de Educación Nacional, que refería el análisis de la situación escolar de algunas comunidades indígenas. Más adelante, en 1978 se expidió el decreto 1142 del mismo año, contentivo del instrumento de apoyo a las exigencias de los pueblos indígenas al Estado colombiano y a los procesos educativos impulsados por las organizaciones indígenas.

Finalmente, con la Ley 115 de 1994, se buscó establecer un proceso de formación que previera la atención educativa para los pueblos indígenas de acuerdo a estrategias pedagógicas acordes con su cosmovisión y su contexto socio-cultural siempre que éstas se articularan al sistema educativo nacional. (Departamento Nacional de Planeación, 2014). Dicho instrumento legal, reglamenta el reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad de nuestro país y, además, eleva a la categoría de valor la identidad cultural. Para tal efecto se tiene en cuenta la apropiación y aprehensión del sincretismo o mestizaje de tres grandes raíces: la africanidad, la indigenidad y la hispanidad.

Este instrumento normativo se logró por medio del acompañamiento de las secretarías de educación y a los grupos étnicos cuyo, objetivo se centró en la formulación, implementación y cubrimiento territorial (expansión) de proyectos etnoeducativos. Estos proyectos se consideran la guía que contiene la visión, conocimientos, expectativas y rutas de trabajo para la formación integral de los niños, niñas y jóvenes, y así lograr el reconocimiento, permanencia cultural, respeto territorial y manejo ambiental de los grupos étnicos.

Aunado a lo anterior, delimita su campo de acción circunscribiendo la Etnoeducación, a aquella cuyo Proyecto Educativo Institucional - PEI - la asume en todos sus componentes e implementa independientemente de la ubicación en cualquier localidad del territorio nacional. Pues “...hay muchas comunidades educativas ubicadas en territorios de las comunidades afros e indígenas que son ajenas e indiferentes a la etnoeducación, manteniendo en sus PEIs el discurso educativo excluyente de la diversidad cultural y la interculturalidad, heredado de la colonia española”. (Banco de la República, 2016).

En consonancia con lo planteado en el párrafo anterior, según cifras del Ministerio de Educación Nacional Colombiano, en ejecución del plan sectorial 2006-2010 y, especialmente el programa estipulado para desarrollar la política educativa de atención a los grupos étnicos del país. A la fecha, el programa ha logrado la formulación e implementación de

40 proyectos etnoeducativos, la mayoría en pueblos indígenas y, en 20 de ellos se cuenta con modelos pedagógicos formulados y en pilotaje, todos ellos centrados en intervención de los procesos de educación básica y media. (Ministerio de Educación, 2017)

Desde éste ángulo y, dado ámbito espacial de la presente investigación, se colige que el documento oficial de Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva en Colombia emanado Del Ministerio Educación Nacional, aborda la educación inclusiva como una estrategia central para la lucha contra la exclusión social. Sin embargo, no establece un concepto específico sobre su contenido, sino que parte de una enunciación y definición separada de 6 de sus características, así: Participación, Pertinencia, Calidad, Equidad, Interculturalidad y Diversidad (Mineducación, 2013).

Por consiguiente, al articular estos seis términos es posible proponer como concepto de Educación Inclusiva, como la Política social originada desde la participación e interacción dialógica de todos los actores interesados en el proceso educativo, que tiene como eje fundamental el reconocimiento de la diversidad y la equidad para dar respuestas óptimas a las necesidades concretas de mejoramiento de la educación superior. No obstante, ésta articulación debe cimentarse desde la perspectiva intercultural, partiendo de las nuevas interpretaciones y recomposiciones sociales que permitan armonizar los intereses de la

ciudad emergente con los intereses de la urbe en el que primen no las necesidades del individuo sino las necesidades del grupo social identitarios.

En conclusión, esta tendencia promueve trascender del plano de la subordinación e invisibilización de los grupos considerados minoritarios al equiparamiento de las condiciones de vida entre una y otra junto con la resignificación de un sujeto político intercultural proactivo en la construcción de región.

De ahí que, se imponga la necesidad de desarticular o extrapolar el concepto de desarrollo a la cualificación de progreso y de economía, para ligarlo al proceso evolutivo comunitario en estrecha interacción armónica con los direccionamientos de política internacional y los objetivos de desarrollo sostenible, pero a la vez, que responda a esa diversidad de carácter simbiótico del tejido social que caracteriza dicha comunidad. Como colofón de lo antes dicho, debe dejarse atrás la idea de un único modelo de desarrollo perpetuado por un sistema educativo estructurado para su servicio, para entrar a construir otros/ diversos a partir del estudio riguroso de las necesidades del contexto.

Referencias bibliográficas

- Ahumada I. A. & Aldo. (2013). Transmodernidad: dos proyectos disímiles bajo un mismo concepto Polis revista de la Universidad Bolivariana. <http://journals.openedition.org/polis>. Univ. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/8882>
- CEPAL. (2017). Panorama Social de América Latina. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/7/S1800002_es.pdf
- Fornet, B. R. (2007). El concepto de Interculturalidad (Segunda re). México: Consorcio Intercultural. Recuperado de https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00040.pdf
- Fornet, B. R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. Solar No.3 Lima, 23-40. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091201.pdf>
- Spivak, G. C., & Giraldo, S. (2003). ¿Puede Hablar El Subalterno?* Gayatri Chakravorty Spivak. Revista Colombiana de Antropología, 39, 297-364. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>
- Habermas, J. (1999). La inclusión del otro. Paidós (Vol. 53).

- Barcelona: Paidós. Recuperado de [https://digital.csic.es/bitstream/10261/13365/1/Orientar la acción - Habermas 1999.pdf](https://digital.csic.es/bitstream/10261/13365/1/Orientar%20la%20acci%C3%B3n%20-%20Habermas%201999.pdf)
- Migliore, J. (2011). Migliore, Joaquín Amartya Sen: la idea de la justicia, 29. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/amartya-sen-idea-justicia.pdf>
- MinEducación. (2013). Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva. Recuperado de <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>
- MinEducación. (2019). Sistema Educativo Colombiano - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado 22 de noviembre de 2019, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-231235.html?_noredirect=1
- Parsons.T y Malinowski. (1960). the Theory of Social Systems. In: FIRTH, R. (Ed.) Man and Culture: an Evaluation of the Work of Bronislaw Malinowski. London: Routledge & Kegan Paul.
- Roth Deubel, A.-N. (2006). Discurso sin compromiso : la política pública de derechos humanos en Colombia : antecedentes históricos de los derechos humanos : qué es una política pública : actitud del estado colombiano. Ediciones Aurora. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/294583522_Discurso_sin_compromiso_La_politica_publica_de_derechos_humanos_en_Colombia_Parte_I

- Sacavino, S., & Candau, M. (2014). Derechos humanos, Educación, Interculturalidad: Construyendo prácticas pedagógicas para la paz. Ra Ximhai, 205-225. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46131266009.pdf>
- Santos, B. D. S. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Development and Change (Vol. 44). <https://doi.org/10.1111/dech.12026>
- Sen, A. (2000). El Desarrollo como libertad. Gaceta Ecológica, 55, 14-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>
- Simmel, Georg. 2018 [1901]. “Sobre una psicología de la vergüenza”. Digithum 21: 60-73. <http://doi.org/10.7238/d.v0i21.3116>
- UNESCO. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? Recuperado 16 de noviembre de 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000023269>

Capítulo 4

Pedagogía socio - resiliente para la construcción de habilidades ciudadanas

García, B. Yeni³

-
- 3 Doctora en Educación, con 18 de años de experiencia laboral en el campo de la educación Básica, Media y Superior. Investigadora en varios campos de la educación y áreas afines. Docente Universitaria en área de educación, gestión empresarial y emprendimiento. Embajadora de la Comunidad Latinoamérica de Resiliencia con la Universidad Autónoma de México, miembro de la Red de docentes investigadores de Bogotá, miembro del colectivo por la Paz, miembro de la Red de género de la Secretaría de Educación de Bogotá. Líder y organizadora de la Cátedra Antonia Santos. Actualmente dedicada a la investigación de la Resiliencia educativa y su desarrollo en el aula escolar como una forma de afrontar la adversidad con las herramientas socio. Afectivas necesarias. Correo electrónico Yenigar2008@hotmail.com

Introducción

El reconocimiento del estudiante colombiano, en medio de las diversas problemáticas sociales como el desplazamiento, pone de manifiesto la necesidad de una transformación pedagógica que considere el medio social como un ente que puede generar factores de protección social o al contrario puede generar factores de riesgo psicosocial, como en el caso de la Localidad de los Mártires, donde las dinámicas barriales muchas veces deforman las relaciones sociales que viven la infancia y la adolescencia que se desarrolla allí, dada la constantemente violación de Derechos humanos que se vive a diario en sus calles.

En este sentido señala, en Colombia los niños que crecen en contextos con altos índices de violencia doméstica o comunitaria, tienen una mayor probabilidad de aprender y reproducir esos comportamientos agresivos y violentos en la niñez y más tarde en la vida”. (Compartir Palabra Maestra, 2005). Este autor pone de manifiesto la incidencia directa que tiene la violencia y el conflicto colombiano en las estructuras mentales de la infancia y la adolescencia que crece en medios de constante riesgo psicosocial.

Los conflictos en Colombia han permeado todas las relaciones civiles de la sociedad, desde el 25 de abril 1861, cuando se desató la Batalla

de Subachoque - Cundinamarca, entre las tropas de la Confederación Granadina al mando del General Joaquín París, contra las fuerzas insurgentes leales a Tomás Cipriano de Mosquera, en el transcurso de esta guerra y por primera vez, se invoca el Derecho de Gentes, de donde se concibe el Derecho Internacional Humanitario, por un intento de humanizar la guerra.

El ideal civilizador se apoya también en la escuela, es así como en 1870 (Universidad de Antioquia, 2010) la educación durante el radicalismo, tiene gran importancia por su impacto en el contexto socio-político y cultural, periodo que ha sido ignorado por académicos colombianos, a mediados del S. XIX en la coyuntura reformista impulsada por los liberales radicales entre los librepensadores y los representantes de la tradición, la instrucción pública era el espacio para la formación del ciudadano, y la libre prensa liberal como una forma de dar a conocer la ideología, la enseñanza de la religión en las escuelas públicas, la autonomía del estado frente a la instrucción pública, la formación de los maestros, la obligatoriedad de la enseñanza, la moral pública, entre otros aspectos relevantes, que hacen parte de la historia de la educación nacional.

Lo anterior, permite establecer que, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria el primero de noviembre de 1870, declarando la instrucción pública gratuita, laica y obligatoria; es así, como los

conservadores y un sector de la iglesia consideraron este decreto como de "corrupción obligatoria" y atentatorio contra las libertades individuales, posición a la cual se le dio el nombre de "oscurantismo", porque incluso llegaron a manifestar que éste decreto atentaba contra las libertades individuales, afirmando incluso que "el individuo debe ser libre en tal forma que puede ser libre de ser ignorante".

Por ende, la lucha ha sido permanente por establecer el derecho a una educación alejada de la herencia española desde tiempos históricos, por lo que, en 1876, sobrevino la Guerra de las Escuelas, (Universidad Javeriana, 2014), que fue una disputa político-militar por la formación espiritual de los colombianos, en 1872 el radicalismo liberal, sustituye la educación religiosa, heredada de España, por la pedagogía pestalozziana. Mientras el conservatismo quiso reparar la espiritualidad del alma y la educación escolar dirigida por la iglesia, donde las ideas políticas sobre la mente humana fueron la rúbrica de la batalla y la educación, su espacio bélico.

En 1.960, lo que ha dejado huellas imborrables en todos los actores involucrados, especialmente en la infancia y la adolescencia. De toda ésta situación nacen desigualdades económicas, sociales y culturales, que recaen directamente tanto en la sociedad como en la escuela, ya que ésta segunda es un sistema micro social, que se alimenta de la sociedad que la genera. Los rigores del conflicto, tocan todos los

espacios de la vida colombiana, particularmente la escuela, tanto en el entorno rural como en el urbano, pues es un escenario propicio para que los distintos actores en conflicto cometan todo tipo de violaciones a las normas del Derecho Internacional Humanitario y a los Derechos Humanos sexuales y reproductivos. (Restrepo M., 1999).

Posteriormente, entre 1988 y 2003 se presenta la mayor degradación del conflicto debido al desplazamiento forzado y masivo, hacia los centros urbanos que desconocen la situación de violencia que vive la mayor parte del territorio colombiano e incrementan los casos de las menores víctimas de estas realidades, en los grandes centros urbanos como es el caso de la ciudad de Bogotá. La mayoría de las personas en estas condiciones pertenecen a comunidades indígenas, campesinas y afro- descendientes, y como consecuencia de esto, a la escuela se le exige una transformación para incluir e integrar poblaciones vulnerables, dentro de la cotidianidad estudiantil.

Las estadísticas del DANE manifiestan la incidencia de la violencia en los últimos veinte años, un desplazamiento masivo de 2 millones 224 mil 931 personas, de las cuales, el 35.5% son niños, niñas y adolescentes, cuyos derechos han sido vulnerados casi en su totalidad, incluido el derecho a la educación y con ellos a la escuela la cual cumple con un encargo social, puesto que las relaciones sociedad-individuo, también se recrean en la cotidianidad escolar. De una

población predominantemente rural (el 70% en 1950), el éxodo hacia las ciudades provocado por la violencia, hizo que se pasara, hoy día, a un total de 76% de habitantes residentes en las cuatro ciudades más importantes, Bogotá, Cali, Medellín y Barranquilla. (Castañeda, 2007).

En el caso de la capital muchos grupos poblaciones llegaron al centro de la ciudad, incluida la Localidad de los Mártires donde se unieron a los cordones de miseria que se viven en la calle del Bronx, Cinco Huecos, la L y la zona de tolerancia que alberga mujeres y hombres de las zonas rurales del país. “La violencia se ha convertido en algo más que un mero problema temporal y representa uno de los principales pilares históricos de Colombia”. (Castañeda, 2007, p. 31).

Este autor afirma que la desigualdad social en Colombia, traen como consecuencia otras formas de violencia socioeconómica, sociocultural y territorial. Estas tres variantes están consolidadas mediante una cultura de la violencia global que se reproduce a través de los principales agentes de socialización, incluidos la familia, la escuela y los medios de comunicación. Al igual que la carencia de oportunidades en la educación, limita las posibilidades de progreso económico y social de los menores que se enfrentan a ella. (Restrepo & Aponte, 2009).

Lo cual evidentemente conlleva a situaciones especiales en la educación colombiana, de ahí que las nuevas formas de enseñanza en Colombia

deben incluir el análisis crítico de las problemáticas sociales que ha generado décadas de violencia e inequidad, pero de igual la manera la forma de restituir a las personas sobrevivientes de estas, incluyendo los casos de Explotación sexual.

De ahí que, la relevancia de construir propuestas socio-resilientes que fortalezcan los procesos de adaptación, restitución psicoemocional y desarrollo de habilidades para la vida desde la escuela. “La especificidad de la cultura escolar colombiana y sus vínculos con la violencia pueden explicarse mediante factores socio estructurales relacionados con el desarrollo educativo como componente de modernización”. (Castañeda, 2007, p. 34).

Sin embargo, Colombia y los sistemas de educación que la rodean están llamadas a crear nuevos vínculos y relaciones cambiantes, que fomenten capacidades de vida, que puedan dejar el trauma y el dolor causado por décadas de violencia que han vulnerado los derechos de toda la población civil, especialmente de niños, niñas y adolescentes.

Así pues, las instituciones educativas son parte de la sociedad y reproducen los dispositivos de control que se viven allí. “Sin la sociedad, sin los demás hombres, sin la tradición cultural y el presente histórico social, el individuo humano no puede realizarse como hombre” (Usátegui, 2003, p. 183). Sin embargo, las sociedades

en permanente conflicto desfiguran las relaciones que se viven en la escuela. En Colombia, la configuración institucional y la organización social de las escuelas han hecho posible que el poder funcione a través de los medios de control, homogeneización y reproducción. (Castañeda, 2007, p. 35).

El conflicto social, afecta directamente las dinámicas institucionales generando baja capacidad de resolución de problemas, carencia de oportunidades para la población vulnerable, altas tasas de pobreza y baja capacidad de prevenir y evitar comportamientos que alteran las relaciones interpersonales dentro de la escuela. “Los conflictos violentos tienen también efectos indirectos duraderos sobre el bienestar de los individuos y las comunidades más pobres, a través de la destrucción de capital humano”. (Restrepo & Aponte, 2009, p. 8).

Los efectos mencionados por los anteriores autores, han permitido que la escuela reproduzca el sistema social que la configura olvidando que una de sus principales funciones es el encargo social de personas con la capacidad de reconstruir su entorno y sus propias vidas. Los sistemas sociales en Colombia han destruido los derechos y las capacidades de las personas y las comunidades, a través del rompimiento de redes sociales y la reducción de la capacidad institucional para resolver los conflictos sociales, factores que afectan más directamente a los colectivos e individuos en condiciones económicas más precarias. (Colletta & Cullen, 2000).

La mayoría de personas vulnerables en Colombia, son menores de 18 años, es decir, niños y adolescentes inmersos en la prolongada tragedia del desarraigo forzado, por decisión de los señores de la guerra y de la muerte. Pequeños seres humanos que acumulan desde muy temprano la experiencia del dolor compartido, de la tierra abandonada, del sufrimiento urbano, del hambre que se vuelve costumbre, de culturas desconocidas, de nostalgias reprimidas, de los seres queridos ultimados, de recuerdos que vibran en silencio. (Observatorio Internacional de Justicia Juvenil, 1997, párr. 2).

Esta situación le agrega nuevas responsabilidades a la escuela, pues además de su función en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ahora debe afrontar problemas como extra edad, bajo nivel educativo, traumatismos emocionales, carencia de documentación y certificados de escolaridad, situaciones económicas familiares precarias, frecuente necesidad de trabajo infantil, además de bloqueos emocionales que agudizan las dificultades de aprendizaje. “Aquellos niños y niñas que asisten a la escuela pueden sufrir de estrés, depresión y problemas de concentración debido al impacto del conflicto armado” (Watchlist on Children and Armed Conflict, 2004, p. 21).

Con todo lo mencionado, se hace necesario considerar que la escuela que realmente necesita Colombia, debe estar fundamentada en la construcción de la identidad y la emocionalidad de los estudiantes,

para ello, la escuela debe contar con estrategias socio - resilientes, que le permitan reconocer su propia realidad frente al medio, pero que también desarrolle las capacidades de vida para enfrentarse a ellas y reconstruirse de nuevo.

Como consecuencia de estos factores, el Ministerio de Educación comenzó un programa de atención a la población escolar en 1997, que incluyó capacitación de docentes y dotación de textos. Ya en julio de 2005 se crean los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, donde se incluyen niños, niñas y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal, población rural dispersa, poblaciones étnicas en condiciones de desplazamiento, población afectada por la violencia y todos aquellos menores en riesgo social.

Dentro del panorama que se plantea en el posconflicto, es evidente que las instituciones de educación básica deben reconstruirse, pues una escuela basada en contenidos poco relevantes, con fragmentación del conocimiento y poco motivadora no es viable en dicho momento, cuando más necesidad habrá de reconocer y trabajar sobre los traumas, los problemas de la cotidianidad y la emocionalidad de los niños, niñas y adolescentes afectados por la guerra.

Precisamente, es entonces que se deberán crear contextos para

restablecer la autoestima, superar los traumas y conflictos, entender las transiciones permanentes a que es sometida la sociedad, y apoyar a aquellas personas que llegan al sistema educativo en diversas condiciones, como desplazamiento forzoso, violencia intrafamiliar, maltrato psicológico, vulnerabilidad, explotación sexual o múltiples factores de riesgo, que inevitablemente influyen y condicionan los procesos de aprendizaje de dichas poblaciones. Para llevar a cabo este trabajo de restauración emocional y reacondicionamiento social, es imprescindible que la labor de la escuela se centre en la generación, al interior de cada estudiante, desde la resiliencia educativa.

Sin embargo, para cultivar esta capacidad tan importante y pertinente dentro de un escenario conflictivo, se deben cambiar las orientaciones curriculares disciplinarias, por orientaciones que fortalezcan al ser humano desde su interior y con ello, realcen las habilidades intelectuales y emocionales que se necesitan para desarrollar un proyecto de vida con dignidad y éxito personal, especialmente en los primeros años de la infancia y de formación escolar, puesto que en esta se aprenden la mayoría conductas resilientes, que les servirán de escudo para posibles situaciones adversas.

Por lo tanto, se debe fortalecer a la persona, para que partiendo de sus emocionalidades, reconozca su propio valor, lo que, entre otras cosas, requiere de un proceso de acompañamiento por un adulto

representativo o una institución que busque mitigar el riesgo y la vulnerabilidad. Igualmente se requiere la creación, por parte de la escuela, de currículos basados en los intereses de los alumnos; sistemas de evaluación que reflejen la visión de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje múltiples, así como asignar la responsabilidad de aprender a los estudiantes, haciéndolos participar y tomar decisiones respecto de su propio aprendizaje.

Pero la complejidad de la vulnerabilidad sexual no solamente está relacionada con la explotación sexual, la prostitución o las zonas reglamentadas para ello, sino con otros factores socioeconómicos del país, como la pobreza, el desempleo, la violencia social e intrafamiliar, el consumo de drogas, el alcoholismo y la falta de oportunidades, predominantes en el grupo participante de la investigación.

Muchos menores en estas condiciones, quedan lastimados con heridas que nadie puede ver, llenos de desesperanza y frustración, señalados por una sociedad que no les brindó las oportunidades de crecimiento necesarias para su correcto desarrollo: de ahí la importancia de estrategias que fortalezcan su autoestima y autonomía como personas, ya que la vulnerabilidad de estos se manifiesta en la imposibilidad de defenderse ante los hechos traumatizantes, y en la inhabilidad para adaptarse a las circunstancias generadas por esos mismos hechos. (Giberti, 2005). Es decir, en un permanente estado de indefensión y sometimiento.

Ahora bien, las conceptualizaciones sobre vulnerabilidad reconocen tres elementos concurrentes, a saber: a) un evento potencialmente adverso o riesgo; b) una incapacidad de respuesta de las personas ante ese riesgo, debido a la carencia de defensas y/o fuentes de apoyo externas; y c) una inhabilidad para adaptarse al nuevo escenario generado por la materialización del riesgo. (Galvis, 2006).

Las consecuencias en los estudiantes, que son vulnerados sexualmente, pueden ser muy diversas y afectarlas en diversos ámbitos de su vida, como el social, el familiar, el personal y el escolar, ya que en este espacio educativo los estudiantes muestran más explícitamente conductas nocivas, consecuencia de los ambientes familiares y contextuales donde se han desarrollado, generalmente, tras la diversidad de sintomatologías, lo que existe es una falta de apropiación como sujeto de derechos.

Y a todo ello se suma el “Llegar a sitios, barrios y viviendas sometidas a deterioro permanente que afectan su calidad de vida y muchos de los derechos humanos y donde las violencias son el día a día en sus ámbitos de vida cotidiana”. (Hospital Centro Oriente, 2011), como es el caso de las casas que se encuentran cerca a los barrios como la Favorita, el hospital San José, la plaza España o la misma calle del Bronx, donde muchos de los participantes de la investigación habitan.

De acuerdo con el Historiador y Profesor Lizarralde M., 2016, quien en el marco de un diplomado de Cátedra Itinerante por la Paz en su Conferencia del 10 de septiembre del 2016, hace referencia a la cultura de la violencia y la hegemonía, donde la guerra y el conflicto se ve como la interacción con el otro, naturalizando la negación del otro, mostrando a la vez la cultura como un acumulado de costumbres y recuerdos en la inagotable lucha del poder contra el olvido, aduciendo que los violentos son los otros, que la violencia viene de afuera porque yo no soy violento, limitándose a justificar la eliminación del otro porque no soy yo y no piensa como yo.

En este orden de ideas, la confrontación por mantener el dominio del poder por medio de los contenidos académicos, permiten que la historia real de los hechos en nuestro país, se manipule y desdibuje, para que sea contada a conveniencia y tener muchas medias verdades, de lo que ha sucedido en nuestro país con las múltiples violencias, sus causas que no varían en el tiempo y sus consecuencias.

Principios básicos para una pedagogía socio-resiliente

Las definiciones de Pedagogía social y resiliencia educativa, depende del objeto de estudio y la época para las que fueron conceptualizadas,

en el caso de la Pedagogía socio - resiliente, tiene como objeto el reconocimiento del medio social, dentro de los procesos de formación de la infancia y la adolescencia, donde se reconocen los factores de protección social dados en la familia y las entidades públicas que contribuyen al restablecimiento de derechos de poblaciones vulnerables, a través de la resiliencia educativa como generadora de habilidades de vida dentro de los contextos escolares.

Teniendo en cuenta este objetivo, una Pedagogía socio-resiliente, debe identificar los entornos locales, regionales y Nacionales que impactan de manera positiva o negativa en las comunidades escolares, con el fin de construir factores de protección resiliente que le permitan al estudiante identificar las características de estos y tener un criterio crítico y constructivo frente a la realidad que lo circunda.

De igual manera, desarrollar dentro de ella principios básicos de equidad e igualdad que permitan la identificación de los Derechos humanos, así mismo desarrollar principios de participación familiar dentro del contexto escolar, donde a esta se le reconozca como un eje primigenio en la formación del estudiante y se le capacite para ello, teniendo en cuenta las características propias de las familias vulnerables.

Todo ello implica que para apropiarse de una Pedagogía socio-

resiliente, se requiere de un currículum resiliente, se necesitan varias condiciones tanto de gestión, apropiación de los docentes y reconocimiento verdadero de los estudiantes como personas con desarrollos emocionales y cognitivos, especialmente si viven en contextos vulnerables. Guzmán (2001) lo manifiesta diciendo que:

Pensar en un proceso de cambio en el ámbito curricular es pensar en una transformación en las representaciones estructurales y sociopolíticas existentes en las escuelas, ya que por una parte se resignifican los roles de profesor y alumno como actores curriculares y, por otra, se asume el carácter nutriente de la práctica en relación con el juicio curricular situado y contextual del docente. (p. 328).

Desde este punto, la resiliencia ofrece tres dimensiones (Galvis & Moya, 2006):

- La existencial o necesidad de resistir y subsistir de la manera más satisfactoria.
- La constructiva o capacidad de transformar problemas, crisis, errores o desgracias en situaciones de aprendizaje y crecimiento personal.
- La ética o clarificación de lo que se considera bueno o valioso para la sociedad o para uno mismo. Para que la resiliencia funcione es fundamental la conciencia ética.

- Para ello, los currículos que pretendan incorporar la resiliencia deben asumir el análisis de los contextos socioculturales de sus estudiantes y permitirles la participación activa en sus contenidos. Con lo cual, favorecerá la apropiación de los mismos por parte del estudiantado y estimulará procesos de participación en donde se reconozca la voz del alumno y se le identifique como persona altamente afectiva y socialmente activa. A continuación, se muestran los factores de resiliencia propuestos por Melillo (2002), que podrían fomentarse, al desarrollar una pedagogía socio-resiliente:
- Autoestima consistente: El estudiante debe contar con un adulto representativo, que fomente su autoestima, tanto en sus capacidades intelectuales, sociales y emotivas, elementos a incorporar dentro del currículum.
- Introspección: Se le permite al estudiante reconocerse a sí mismo, potencializando sus habilidades propias, creando solidez en su autoestima y reconociendo al otro, un currículum que reconozca las inteligencias múltiples de los estudiantes.
- Independencia: El currículum debe desarrollar procesos de autonomía, donde cada uno se fija unas metas claras y precisas, de igual manera fija límites entre uno mismo y el medio vulnerable.

- Capacidad para relacionarse: El currículum permite desarrollos interpersonales con sus pares, docentes, apropiándose de su comunidad educativa, permite identificar las emociones y expresarlas.
- Iniciativa: Coloca estándares altos y tareas progresivamente más exigentes, bajo la propia motivación del estudiante.
- Humor: Facilita la identificación, el manejo y expresión de las emociones, que contribuyen a una sana convivencia dentro de los contextos educativos.
- Creatividad: Dentro del desarrollo curricular, permite el desarrollo de habilidades constructivas con base en la recursividad, tanto el plano físico como en lo emocional para crear nuevas soluciones a sus problemas cotidianos.
- Moralidad, permite el deseo personal de bienestar a todos los semejantes, sin ningún tipo discriminación, como lo indica el autor, “es la base del buen trato hacia los otros” (Galvis & Moya, 2006, p. 55) el trabajo escolar en algo que permita poner en práctica y ayudar a la comprensión de las implicaciones de diferentes posiciones éticas y morales.
- Capacidad de pensamiento crítico: Desarrolla en el estudiante, las

habilidades de pensamiento requeridas para analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad, de igual manera promover la discusión acerca de diferentes alternativas para resolver problemas.

En principio una Pedagogía socio-resiliente, no se limitaría a la transmisión de contenidos programáticos, ya que buscan la interdisciplinariedad, planifican colectivamente dentro del contexto y la realidad de sus estudiantes, guardan ilación entre los objetivos, contenidos, las estrategias y la evaluación, creando un ambiente que favorece las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta estas características, también existen estrategias particulares al aula, (micro currículum), según el maestro (Moll, 2014), como son:

1. Enseña a hacer preguntas: Enseñarle a formular preguntas abiertas a los estudiantes permite ser más reflexivos y capaces de verbalizar sus preocupaciones y adversidades.
2. Enseña la bondad. Se trata de un recurso altamente efectivo. Consiste en pedirles que durante un día piensen en hacer un favor a alguien que les importe. Una vez hecho este favor deben verbalizarlo, es decir, explicarlo en voz alta en clase. Los actos de bondad son un arma muy poderosa no sólo por el hecho en sí, sino por la gratitud que se recibe por este. Si se educa a los

alumnos en la bondad, se educarán también en la gratitud y serán más sensibles a lo que los rodea. La gratitud es la que pone la perspectiva a los acontecimientos que podemos considerar como dramáticos.

3. Enseña hábitos saludables. Se trata de un aspecto fundamental si se quiere educar a los alumnos en la resiliencia, ya que una rutina saludable permitirá a los estudiantes afrontar con mejores garantías cualquier adversidad que se les presente. Estos hábitos incluyen ejercicio físico, dormir las horas necesarias, comer de forma saludable y evitar situaciones estresantes. Con estos cuatro hábitos las posibilidades de afrontar con éxito una crisis siempre aumentarán.
4. Enseña a ser útil: Desarrolla estrategias para que todos los alumnos de una forma u otra se sientan útiles. Si se consigue que tengan la sensación de que sirven para algo, automáticamente se crearán contextos donde exista un nivel elevado de autoestima. Los estudiantes serán personas felices y esta felicidad podrá ser determinante no sólo para afrontar sus adversidades, sino también para ayudar a sus compañeros ante cualquier dificultad que surja.
5. Enseña positivismo. Ser positivo consiste en valorar lo que se tiene, y está muy ligado a lo que los estudiantes perciben de ellos

mismos. En una sociedad consumista se hace necesario invertir los valores de los alumnos: es decir, fomentar el aprovechamiento de todo aquello de que disponen, en lugar de buscar lo que hace falta. Hay que hacerles ver, de manera consciente, qué es aquello que tienen y qué es lo que más valoran de aquello que tienen, material y aptitudinalmente. Se trata de mostrarles el valor de lo que hay en su mundo y de lo mucho que pueden dar, aún en los momentos en los que las circunstancias, exhiban realidades que pudieran ser consideradas como dramáticas o poco favorables.

6. **Potencia habilidades:** Apoyar el descubrimiento de sus habilidades. Es decir, que cada estudiante logre identificar en qué es bueno y en qué puede llegar a ser mejor. Y una vez estén claros en esto, es importante que los docentes potencien esas habilidades al máximo, con los recursos disponibles. Pensar en el potencial que puede suponer una clase de treinta alumnos es pensar en al menos treinta potencialidades diferentes, que, sin duda, constituyen un tesoro enorme ya que estas habilidades podrían resultar, en algún momento, claves para superar experiencias que se consideren traumáticas.
7. **Enseña a resolver problemas:** La resolución de problemas es un aspecto que ha tomado fuerza en los centros escolares. Se debe ver el conflicto como una oportunidad, es decir, como una posibilidad

de resolución. En este sentido las comisiones de convivencia de los centros escolares resultan fundamentales y la formación de alumnos mediadores, se convierte en un vehículo, para la gestión de conflictos. Aquellos centros escolares que tejen una buena red de mediadores, serán centros con mayor capacidad de afrontar las adversidades que se presenten en el periodo escolar.

8. Fomenta la autoestima: La autoestima puede jugar un papel decisivo para hacer frente a cualquier tipo de adversidad. De ahí que se deba insistir en reforzarla. Para lograrlo, se puede usar lo que se denomina como refuerzo positivo incondicional. Esto es recordar y verbalizar los aspectos positivos del estudiante y celebrar sus logros de forma pública.
9. Crea redes de apoyo. Es fundamental transmitir a los estudiantes que nunca estarán solos ante una adversidad, sea del tipo que sea. De ahí que es recomendable establecer redes de apoyo entre compañeros, establecer grupos y alianzas entre los miembros de un mismo grupo. Esto es crear vínculos y fomentar amistades que perduren en el tiempo y que en la adversidad se conviertan en una red de seguridad. A través de esta red de apoyo, los alumnos pueden dar lo mejor de sí en cada momento y retroalimentarse de la gratitud y de la bondad que reciben por parte de sus compañeros.

10. Enseña perspectiva. La perspectiva no es más que el punto de vista desde el cual se analiza la realidad que nos rodea. Por eso es importante crear conciencia, en los estudiantes de que más allá de la existencia de una realidad absoluta, las observaciones y descripciones que se hacen acerca de lo que ocurre en el mundo, no son en sí, incuestionables, sino que hacen parte de una perspectiva particular. Ante una situación adversa, la perspectiva juega un papel fundamental para la superación de la misma.

Si se logra desarrollar en los estudiantes la habilidad de girar el foco del dolor y del sufrimiento hacia los aprendizajes que deja determinada situación, los problemas, tenderán a reducir su magnitud y las situaciones adversas se verán como retos que, al requerir una solución, traerán consigo un sin número de beneficios que permiten disminuir la sensación de trauma y adicionalmente, crear conductas y habilidades que permitan dar solución a las situaciones futuras, de forma más efectiva.

La pedagogía socio-resiliente, se centra en las capacidades y habilidades de la persona, más que en sus dificultades, brindando condiciones para su promoción humana. Por lo tanto, pensar en los conceptos de desarrollo humano no debería significar un condicionamiento a la persona, desde su statu quo, sino considerar su desarrollo desde la integralidad de su ser, para consigo misma y los demás. Ahora, los

niños, niñas y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad sexual, dentro y fuera de la localidad, requieren de un compromiso social que transforme su rol, frente a los imaginarios sociales que se presentan en la localidad de los Mártires.

De igual manera, las instituciones educativas que acogen menores con esta vulnerabilidad, pueden llegar a utilizar, estrategias socio-resilientes que fortalezcan al estudiante, puesto que están generan en las personas sentido de compromiso, control sobre los acontecimientos y la disponibilidad de estar abiertos a futuros cambios de vida, lo que genera las cualidades de poder interpretar experiencias estresantes y dolorosas de las cuales se puede sacar provecho. (Cuervo, De la Hortua, & Gil, 2007).

Ahora bien, teniendo en cuenta el análisis anterior, se puede proponer una perspectiva de desarrollo humano a partir del enfoque socio-resiliente, el cual aborda la capacidad de los seres humanos para superar la adversidad, y a través del cual, el individuo puede enfrentar adecuadamente las dificultades, desarrollando sus potencialidades, a pesar de vivir en condiciones desfavorables. Para ello se ha considerado el uso de la resiliencia, como herramienta pedagógica que contribuya al estudiante, en la superación de la adversidad de su entorno.

En el sentido macro, significa pensar la educación como un derecho, pero un derecho en condiciones de igualdad, reconocido desde

la diferencia y las particularidades de cada quien, y desde el nivel micro es cuestionarse sobre las prácticas educativas innovadoras y transformadoras del ser.

El enfoque de la resiliencia, en poblaciones vulnerables, en este caso los niños y las niñas en la escuela, parte de la siguiente premisa: nacer en condiciones de pobreza, así como vivir en un ambiente psicológicamente insano, son condiciones de alto riesgo para la salud física y mental, lo cual quiere decir que, asistir a estos niños y niñas para hacerlos resilientes, no implica el centrarse en los circuitos que mantienen esta situación, sino en preocuparse por observar y fortalecer aquellas condiciones que les hacen posible abrirse a un desarrollo más sano y positivo. (Galvis & Moya, 2006).

El concepto de desarrollo humano, desde este enfoque se relaciona directamente con los elementos sociales y la resiliencia, para superar la adversidad, los traumas y dolores, como es el caso de la explotación sexual, entendido este desarrollo, como un proceso de expansión de las libertades, como lo enuncia Nussbaum.

La Pedagogía socio-resiliente, cumple el objetivo de construcción de la identidad del estudiante, en un nuevo proyecto de vida que la dignifique desde su condición, donde las capacidades brindan la oportunidad de vivir bien, en condiciones de igualdad de género, puesto

que, “El concepto de capacidad se vincula así muy estrechamente al aspecto de oportunidad de la libertad; visto desde la perspectiva de las oportunidades de la “comprehensivas” (Sen, 1999, p. 262), con lo cual es indispensable la unión del Estado y la escuela como garantes de estos principios.

De igual manera, al considerar estas dos alternativas, se centra en la vida humana, como perfeccionamiento de su identidad, y no solamente bajo la premisa de la supervivencia, construyendo modelos alternativos que contribuyen a definir nuevas identificaciones e identidades, especialmente en el ámbito político. (Storani, Pautassi, Tula, & Archenti, 2002).

Los estudiantes que desarrollan resiliencia, tienden a cultivar sus capacidades intelectuales, emocionales y espirituales, las cuales le contribuyen a fortalecerse en medios vulnerables. “Las personas resilientes conciben y afrontan la vida de un modo más optimista, entusiasta y energético, son personas curiosas y abiertas a nuevas experiencias, caracterizadas por altos niveles de emocionalidad positiva” (Block y Kremen, 1996, como se citó en (Vera, Carbelo, & Vecina, 2006, p. 44). En este caso en particular, se destacan los procesos de autonomía que desarrollan los participantes que se encuentran en riesgo de explotación sexual comercial, transformando la sexualidad como un hecho personal, íntimo y satisfactorio.

En consecuencia, incluir la propuesta socio-resiliente, en el concepto de desarrollo humano, ayuda a fortalecer la autoestima, la autonomía, a crear vínculos sociales e interpersonales y, ante todo, a cambiar la filosofía de la vida, brindando así habilidades sociales, tales como:

Comunicación, negociación/rechazo, aserción, interpersonales, de cooperación, empatía, habilidades cognitivas: Toma de decisiones/solución de problemas, pensamiento crítico, autoevaluación, análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación, determinación de soluciones alternas para problemas. Así mismo, enriquece habilidades para el control de las emociones como, por ejemplo: Control de estrés, control de sentimientos, lo que incluye la ira, habilidad para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo).

Referencias Bibliográficas

Amer et al. (2014). La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI. Editorial: Octaedro España.

Caride et al. (2002). La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Editorial: Gedisa, España. Congreso Mundial contra la ESCNNA. (1996). Estocolmo.

- Cussiánovich, A. (2007). Aprender la condición humana. Lima, Perú: Minka.
- Cuervo, J., De la Hortua, Y., & Gil, G. (2007). Comprensiones en torno a la resiliencia desde la política pública y textos de algunas organizaciones no gubernamentales con sede en Bogotá que trabajan con familias en situación de vulnerabilidad. *Diversitas*, 3(2). Recuperado el 28 de mayo de 2016, de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/277/470>
- Chávez, M. (2009). Resiliencia Innovación para una transformación educativa. Puerto Rico: Universidad Metropolitana.
- Estevéz, A., & Serrone, S. (2011). Vulnerabilidad Psicosocial, Resiliencia y Trauma: Breve revisión conceptual. Tercer congreso Internacional. La plata: Universidad de la Plata.
- Galvis, C., & Moya, L. (2006). No somos vulnerables: escuela y niñez en situación de vulnerabilidad. Bogotá, D. C.: IDEP.
- García, B., & Guerrero, J. (2012). Núcleos de Educación Social - NES: Investigación, prevención y participación. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".
- García, Yeni. (2017). Pedagogía socio- resiliente una estrategia pedagógica para poblaciones en riesgo de explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes en la Localidad de los

- Mártires Bogotá- Colombia. Tesis Doctoral. Bogotá, D.C. Biblioteca Universidad Santo Tomás.
- García. Yeni (2017). Pedagogía socio- resiliente para poblaciones escolares en riesgo de explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes. Ponencia. IV Congreso de educación. Universidad Santo Tomás. Septiembre 15-2017
- Hernández, G. (2010). Los procesos holísticos de Resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales. Canarias: Las palmas de gran Canaria.
- Maturana, H. (1992). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Centro de Educación del Desarrollo
- Pérez, G. (2015). Pedagogía social - Educación social. Bogotá, D. C.: Ediciones de la U.
- Storani, M., Pautassi, L., Tula, M., & Archenti, N. (2002). Hombres públicos, mujeres públicas. Buenos Aires, Argentina: Friedrich Ebert Stiftung
- Vera, B., Carbelo, B., & Vecina, M. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. Papeles del psicólogo, 1(27), 40-49. Recuperado el 19 de mayo de 2016, de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1283>

Capítulo 5

Experiencias de desigualdad en educación: Retratos individuales de estudiantes de colegios distritales, en el marco de una crisis social agudizada

Cardona, C. Carlos Fernando⁴

Sanabria, M. Francisco⁵

-
- 4 Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ha participado como investigador de campo para FECODE en el proyecto estudio de relaciones técnicas para la prestación del servicio educativo de la básica primaria, secundaria y media en el año 2019. Participó en el semillero de creación investigación Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorios en la línea de subjetividades políticas; lugar desde el cuál realizó su trabajo monográfico Hacia la formación de subjetividades históricas y territoriales con los estudiantes de grado once del colegio Francisco de Paula Santander, trabajo postulado para la mención laureada. Integrante del colectivo foto-historia Bosa trabajando el tema de territorialidad y subjetividad. Correo electrónico carlosfcardonac7@gmail.com
 - 5 Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Se ha desempeñado como docente de ciencias sociales con la Secretaría de Educación del Distrito desde el año 2010, así como docente universitario en las áreas de introducción a la antropología y la sociología y en metodología de la investigación. Actualmente hace parte del

Introducción

El objetivo de este capítulo busca explorar las experiencias de desigualdad de estudiantes de secundaria de instituciones educativas del Distrito, en el marco de las medidas de aislamiento social ocasionadas por la pandemia del nuevo coronavirus SARS-CoV-2. En este sentido, la investigación, de carácter exploratoria (Hurtado de Barrera, J., 1998), se cuestiona por ¿cómo han experimentado algunos estudiantes de secundaria del distrito, sus procesos educativos en el marco de la cuarentena por la pandemia del nuevo coronavirus?, y ¿de qué manera las viejas desigualdades del sistema educativo colombiano se han agudizado con las medidas de aislamiento social?

Metodológicamente, el objetivo se resuelve empleando herramientas del análisis temático y estructural de relatos de vida de estudiantes de secundaria del sector público de Bogotá, quienes habitan y desarrollan sus procesos educativos en localidades periféricas de la ciudad. El análisis y la exposición de las historias de vida se centrará en aquellos

grupo de investigación avalado por Colciencias: “Innovación Pedagógica” de la Corporación Unificada de Educación Superior CUN. Su línea de trabajo es la producción simbólica de la desigualdad social y su relación con el campo educativo. Correo electrónico frsanabriam@gmail.com

recursos que emplean los sujetos para significar su trayectoria y experiencia.

De tal manera, en el capítulo se emplea una perspectiva relacional de la estratificación como un sistema clasificatorio en constante evolución (Semler, 2006), que atiende principalmente, al problema teórico de “...cómo se ubica subjetivamente la gente a sí misma y a los demás (individual o colectivamente) en la estructura de la desigualdad” (Wright, 2015, p. 249), en el que la experiencia biográfica y subjetiva resulta pertinente en el análisis de la desigualdad social (Thompson, E. P., 2012).

De tal forma que, el documento se estructura en tres partes, la primera de ellas expone algunas características del sistema educativo colombiano y de los y las estudiantes del sistema de educación distrital. En la segunda parte, se exponen las interpretaciones que los y las estudiantes construyen de sus experiencias educativas en el marco del aislamiento social. Orientados por carácter exploratorio del estudio, finalizamos con la formulación de nuevas preguntas de investigación.

La educación primaria y secundaria en Colombia: lo público y lo privado en la configuración de jerarquías sociales.

Este apartado tiene por objetivo describir el proceso por el cual se configura el sistema educativo moderno en Colombia. Tal descripción no pretende profundizar exhaustivamente en tan complicada tarea, pero sí busca dibujar con claridad los procesos históricos que han definido la jerarquización y la posición de la educación pública frente a la privada.

Los proyectos políticos que se configuraron a lo largo del siglo XIX, se nutrieron de las pugnas republicanas, en las que unos pretendían establecer “un estado centralista y conservar la sociedad estática y agraria de la colonia con una Iglesia Católica fuerte y ligada al Estado que les permitiera situarse en la cima de la estructura social”, y otros, “la organización de un estado federalista y de una sociedad nueva, tomando como modelo el estado europeo liberal, que sería dinámico, capitalista y laico” (Helg, 1987, p. 19), visiones que heredaron el conservatismo y el liberalismo respectivamente. Con este acervo político, tanto liberales como conservadores plasmaron su visión frente a la educación, a partir de la implementación de diferentes planes de instrucción pública.

Independientemente de la perspectiva y orientación, los diferentes planes concibieron a la escuela como un escenario de socialización y de formación ciudadana, procurando la ampliación de la escuela primaria para las masas. Particularmente, la reforma instrucionista de 1870, constituiría la última apuesta, en el siglo XIX, en busca de la gratuidad y obligatoriedad de la escuela primaria.

Bajo este principio, el Estado estaba obligado a proveer educación y garantizar la efectiva asistencia a la escuela. Sin embargo, las dificultades económicas para llegar a concretar la ampliación de la cobertura, la construcción de escuelas urbanas y rurales, la formación de maestros, así como la inestabilidad política, el exacerbado conservadurismo, y la reacia oposición de la iglesia católica a la reforma al considerar que amenazaba su institucionalidad y representar una ruptura total con el pasado colonial, impidieron la materialización de los principios de la reforma.

Luego, con la promulgación de la Constitución de 1886 se establece que “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica” (Constitución de 1886, citada en: Helg, 1987, p. 28); de tal forma, el Estado rehuiría de su participación activa en la educación, y si bien la educación pública era gratuita, no era obligatoria, con lo cual se promovía la iniciativa de la educación privada, particularmente la católica.

La Regeneración y la Constitución de 1886, repercutirían notablemente en la definición del sistema educativo en Colombia, extendiéndose su influencia a lo largo del siglo XX. Representó la renuncia, por parte del Estado, a un “sistema educativo público y laico con orientación a la masificación, en cambio, se construyeron mecanismos de selección y socialización reproducidos en la escuela, administrados por la iglesia y garantizados por el Estado” (Piñeros, 2010).

Se configura así, uno de los elementos característicos del sistema educativo en Colombia: la separación de la educación pública y privada, estratificada, orientada la primera a sectores pobres de la sociedad y la segunda para muy pocos miembros de los nacientes sectores medios y para la elite, garantizando las circunstancias para que la educación pudiera convertirse en un negocio rentable y posibilitando que las congregaciones religiosas monopolizaran la educación, hasta la década de 1930 (Silva, 1989, p. 67).

Durante las dos primeras décadas del siglo XX, la educación secundaria, se mantendría con bajos niveles de matrícula. Reservada para las élites, principalmente administrada por la iglesia católica y financiada por el Estado, se configuró en una estrategia de cierre social, como filtro para el acceso a la educación profesional (Téllez y Ramírez, 2006.).

Fueron muy pocos los miembros de las clases menos privilegiadas que

pudieron acceder a la educación secundaria, y quienes lo lograron, lo hicieron por medio de un sistema de becas estatales, siempre insuficientes. Sería en las décadas posteriores, con la expansión escolar de la matrícula, que se integrarían más grupos sociales y se dinamizarían las estrategias de diferenciación social a través del acceso a la educación y sus distintos niveles.

Después de más de treinta años de gobiernos conservadores, una seguidilla de mandatos liberales buscó reformar las políticas educativas, procurando restringir la intrusión de la iglesia católica en la administración de la educación. Al inicio de la década de los treinta, existía una sensación de un profundo atraso en el país, agudizada por los efectos internacionales de la crisis de 1929.

Con una tasa de analfabetismo que rondaba el 63% de la población en edad escolar, las profundas diferencias entre la educación rural y la urbana, y la formación de mujeres y hombres, se buscaba construir un “sistema educativo nacionalista, modernizador y democrático, capaz de preparar los obreros y técnicos que necesitaba la industria, los campesinos que requería una agricultura tecnificada y los ciudadanos, hombres y mujeres, que serían el soporte de una sociedad más democrática, dinámica e igualitaria” (Jaramillo Uribe, 1989, p. 91).

Como respuesta a las políticas de democratizar y de laicizar la

administración de la educación pública, las comunidades religiosas intensificarían sus acciones en la creación de instituciones de educación privada, con currículos confesionales, separación de sexos y orientadas a grupos sociales capaces de pagar los costos de matrícula. Si bien la educación media del sector público mostraría un incremento en su matrícula entre 1935 y 1950, la educación secundaria privada representaba la mayor parte de la oferta educativa, con un promedio del 60% de matrícula durante el mismo periodo. Con lo cual, continuaba la separación y la marcación de distancias sociales, en las que las elites y algunos miembros de la clase media, reproducían sus beneficios y se encaminaban a la educación profesional.

Con el regreso de los conservadores al poder en 1946 y hasta 1957, año en el que finaliza el gobierno del General Rojas Pinilla, los debates en torno a la educación, reivindicaron dos posiciones. Por un lado, el papel civilizador de la escuela, para la Iglesia como para liberales y conservadores -cada uno con sus justificaciones y argumentos-, resultaba perentoria la expansión y ampliación de la educación a todos los grupos sociales, particularmente porque coincidían en que la Violencia y hechos como el Bogotazo eran la expresión de un pueblo inculto y bárbaro.

La segunda postura, posicionaba a la educación como un elemento fundamental para el desarrollo de la riqueza. Atendiendo a las

recomendaciones y lineamientos de las agencias y misiones internacionales (Helg, 1987) que enarbolaban los discursos de la modernización y del desarrollo, se hacía necesaria la generalización de la educación primaria, el impulso de la enseñanza técnica y profesional, así como la creación de un sistema de aprendizaje industrial.

La organización del sistema educativo colombiano actual se configura en este periodo, y si bien hubo intenciones de ampliar y democratizar la escuela, se refrenda la estructura diferenciada y jerarquizada de la educación privada y pública, educación separada de hombres y mujeres, currículos específicos para los ámbitos rural y urbano, y currículos académicos y técnicos para la escuela secundaria. (Piñeros, 2010)

La industrialización y la urbanización creciente de mediados del siglo XX, así como la agudización de la Violencia bipartidista, expulsaron de los campos y atrajeron a las ciudades principales una porción considerable de población campesina, con lo cual el país transitaría a una sociedad mayoritariamente urbana. Si para 1938 Bogotá contaba con una población cercana a 330.000 habitantes, para 1951 el Censo registraba más de 715.000 moradores, y para 1964 casi 1.700.000 de personas.

El considerable aumento demográfico que experimentaron las

ciudades afectaría la demanda de servicios educativos, diferenciados socialmente por su carácter público o privado. Estos procesos de diferenciación social, en la oferta y demanda educativa se fueron complejizando conforme se expandía el sistema educativo, de tal forma que la lucha por la obtención de títulos y credenciales educativas se fue agudizando.

Conforme se masificaba la escuela primaria, su título se devaluaba y la lucha por los títulos se reorientaría paulatinamente a los siguientes niveles. Pese al aumento en la demanda de la escuela secundaria, la oferta privada duplicaba a la pública, con lo cual el bachillerato se constituía como un espacio restringido para un pequeño segmento de la sociedad que podía costearlo, y más restringido aún para quienes, a pesar de sus carencias económicas, accedían por medio de becas financiadas por el Estado a colegios privados o públicos de élite.

Si en décadas anteriores el Estado y los gobiernos de turno consideraban que la educación era un instrumento para la formación de una ciudadanía afín a los intereses de la nación, en la década de los 1950 y, sobre todo, durante los años del Frente Nacional (1958-1974), las políticas educativas adicionan un nuevo elemento: la implementación de los principios del desarrollo y los modelos de planificación enarbolados por la CEPAL y programas como la Alianza para El Progreso.

En este marco, el Estado -al fin-, propenderá por la universalización de la educación primaria, la disminución del analfabetismo y la reducción de la pobreza, a través de la ampliación de la cobertura educativa en todos los niveles de formación, a partir de una decidida inversión en infraestructura escolar y en el aumento de la planta docente.

Con la expansión de la educación privada en las décadas anteriores y durante este periodo, ésta se diversifica y su oferta se estratifica. Si bien la educación privada constituía el espacio tradicional de formación de los grupos privilegiados y mejor posicionados en la estructura social, emergerían instituciones privadas diferenciadas por el costo de la matrícula y por las trayectorias académicas de las familias que accedía a ella, a las cuales ingresaron grupos menos privilegiados que se marginaron de la cada vez más desprestigiada educación pública.

Según Téllez Iregui (2001), la oferta privada podría clasificarse en tres tipos: i) los colegios cooperativos y militares destinados para los sectores urbano-populares, de escasos recursos, hijos e hijas de migrantes rurales, trabajadores; ii) para las clases medias, instituciones como el Colegio Andino, Nueva Granada, San Carlos, entre otros, (aunque sería más acertado afirmar que estos colegios hacían parte de la baraja y posibilidades de sectores con elevados recursos económicos y educativos). Los sectores medios, en su heterogeneidad, usaban la oferta diversificada y estratificada por sus costos de matrícula de la

educación privada; iii) finalmente, estaban los colegios de élite, como el Gimnasio Moderno, el Gimnasio Campestre, Gimnasio Femenino.

La educación se configura en un marcador de clase, en un criterio para la definición y reproducción de jerarquías sociales, de movilidad social ascendente, así como la determinación de la desigualdad estructural, donde el discurso de la meritocracia emerge en la disputa por títulos educativos.

Hasta finales de la década de 1970, la educación, así como otros sectores sociales, serían objeto de intervención por parte del Estado, cuya inversión y oferta procuraban garantizar el bienestar y el acceso a servicios y derechos a la ciudadanía. Pero en la década de 1980, habría un tránsito hacia políticas de corte neoliberal, en las que el Estado paulatinamente abandona parte de su responsabilidad en la administración burocrática de la educación, otorgando una mayor participación e injerencia a las instituciones educativas privadas en la prestación de servicios sociales de educación, vivienda y salud.

El ajuste de las políticas sectoriales, se traducirían en descentralización fiscal y administrativa, particularmente, en procura de ampliar la cobertura en zonas rurales y adecuando los currículos a las necesidades económicas vocacionales de las regiones (agricultura, industria, etc.).

Para la década de 1990, las políticas educativas y de otros sectores sociales estaban permeadas por los lineamientos financieros y técnicos de organismos multilaterales como la UNESCO, el BID, el Banco Mundial, etc., adecuándose a las transformaciones productivas experimentadas desde la década de 1970. La expansión de los nuevos modelos de acumulación requería de su articulación con el Estado como garante y como formulador de políticas sectoriales (Harvey, 2008). Así, el Estado se torna en promotor de “profundas reformas a las instituciones educativas, a los currículos y a los proyectos educativos para hacerles funcionales al sistema de acumulación” (Estrada, 2012).

La educación, en todos los niveles del sistema, buscaría ser reformada siguiendo criterios de eficiencia, eficacia y competitividad, como principios de evaluación de la calidad. Con lo cual, se argumentaba que existía “una profunda crisis de la calidad que se manifiesta en los bajos niveles de eficiencia, eficacia y productividad de los sistemas educativos (...). Para solucionar esta crisis se requerían generar un cambio consistente en pasar del modelo de oferta (propio de las décadas de 1960 y 1970) al modelo de demanda” (Martínez Boom, 2004: 188).

Si bien desde la segunda mitad del siglo XX el acceso a la educación pública creció de manera ininterrumpida, la ampliación de la cobertura no ha ido de la mano en la mejora de la calidad educativa, ni eliminó las diferencias sociales entre escuela pública y privada. Estudios

realizados durante la primera década de los 2000, (Gaviria, A., 2002; García Villegas, M., & Quiroz López, L., 2011), continúan evidenciando la tendencia histórica de una escuela pública orientada a los sectores pobres, cuya calidad -medida a partir de los resultados de las pruebas de Estado- es inferior a la educación de las escuelas privadas.

Experiencias de desigualdad: Retratos individuales

Nos encontramos actualmente atravesados por profundas problemáticas agudizadas por la Pandemia del COVID-19. Aunque nos enfrentamos a un fenómeno nuevo, las problemáticas que este tipo de crisis evidencian, no son tan nuevas; como lo señala De Sousa Santos (2020), éstas han estado presentes desde hace años y son producto de la imposición del modelo neoliberal a escala mundial. Así pues, podemos afirmar de entrada que “la pandemia sólo agrava una situación de crisis a la que ha sido sometida la población mundial” (p. 6).

El COVID-19 si bien, se ha señalado, puede afectar a cualquier persona, es necesario reconocer que no lo hace de la misma manera en cada individuo o sector social y que sus implicaciones sociales no son las mismas para una clase social u otra. Al respecto, vale la pena recordar

lo que afirma Bauman (2011), apoyándose en el ejemplo del Huracán Katrina y sus consecuencias:

Las víctimas más golpeadas por la catástrofe natural fueron quienes eran desechos de clase y residuos de la modernización mucho antes de que el Katrina asolara la ciudad: ya eran víctimas del mantenimiento del orden y del progreso económico, dos empresas eminentemente humanas y claramente antinaturales. (p. 10)

Reconocemos, entonces, que en la forma de organización del mundo ya existían unas víctimas que, tras la catástrofe o las crisis, son re-victimizadas, agudizando sus desventajas sociales por no contar con las herramientas materiales y simbólicas para afrontar los sucesos no fortuitos. Así que, aunque se afirme reiteradamente en diferentes medios que la enfermedad no discrimina, la realidad es que la Pandemia y las condiciones de aislamiento social que se vive actualmente, y la forma en que política y económicamente se ha manejado, sí ha determinado la intensificación de la precariedad de los perdedores en el mundo de la competencia.

¿Cuál es la condición concreta y social que pre-existe y que ya ha determinado quiénes son los más afectados? Sostenemos, de manera inicial y siguiendo a Bauman (2011), que dicha situación son las desigualdades, estas que persisten en el tiempo y en el espacio y

que configuran un panorama social de segregación y discriminación estructural y relacional.

Ahora bien, la desigualdad consiste, tal como lo hace entender Tilly (2000), en una distribución desigual de bienes autónomos y relativos que implican “(...) las riquezas, el control de la tierra, la exposición a la enfermedad, el respeto para con las otras personas, el servicio militar obligatorio, el riesgo de homicidio, la posesión de herramientas y la disponibilidad de compañeros sexuales.” (P.38). Esta distribución desigual de bienes autónomos mina la vida escolar, las relaciones sexo-género, la pertenencia étnica, el trabajo y muchos otros aspectos, lo cual se ve reflejado en la vida cotidiana de las personas.

La definición que nos da Tilly (2000) sobre desigualdad se desliga de las concepciones personalistas, donde el mantenimiento y reproducción de las desigualdades es producto de las decisiones de los individuos a lo largo y ancho de su vida; así “La desigualdad “emerge” como el resultado de elecciones y atributos personales, y la inequidad en la distribución de recursos materiales y culturales se explica como el resultado inevitable, casi natural, de las “deficiencias” propias de ciertos sectores, a la postre, los pobres y desfavorecidos (Bayón y Saraví, 2019, pp. 71). Pero en dicha concepción no se tiene en cuenta las condiciones materiales, objetivas y estructurales que envuelven la reproducción de las desigualdades.

Al respecto, la concepción de desigualdad se complementa con los aportes de Bourdieu (1988), donde nos vemos abocados a tener en cuenta de forma dialéctica tanto las condiciones objetivas como subjetivas, reconociendo la importancia de las prácticas visibles y discursivas cuyo trasfondo responde a unas relaciones estructuradas de fuerzas o capitales descompensadas entre sí. Pero donde la acción del sujeto también influye sobre dichas estructuras, ya sea en pro del mantenimiento de inercias o en pro de transformarlas.

En América Latina los estudios e investigaciones sobre las desigualdades actualmente han buscado centrarse en la fuerza que ejercen las valoraciones y clasificaciones (Bayón y Saraví 2019) que producen y reproducen condiciones de desigualdad manifiestas en la cotidianidad de los sujetos, no dejando de lado el peso determinante de las condiciones externas al sujeto en un contexto marcado por el neoliberalismo.

Ahora bien, como lo mencionamos en el apartado anterior, es la escuela uno de los espacios privilegiados para la reproducción de las inercias sociales y para el mantenimiento de condiciones estamentales y de clase, donde las diferencias de capitales de las familias de menor clase y de los territorios que envuelven al estudiante, llevan a que este asista a una escuela pública, donde podemos afirmar que se “(...) reafirman las desigualdades que persisten fuera de la escuela

e incluso, en algunos casos la acentúa” (García, Espinosa, Jiménez y Parra, 2013, pp. 50).

En este orden de ideas nos proponemos contar desde la voz de quienes experimentan las relaciones de desigualdad, es decir, desde las propias experiencias de tres estudiantes, cómo se vive la pandemia siendo estudiante de escuela pública y siendo habitante del sur-occidente de la ciudad de Bogotá.

Como lo mencionamos en la introducción, nos apoyamos en el método biográfico narrativo, recogiendo las experiencias a través de entrevistas etnográficas, donde los estudiantes nos cuentan sus procesos escolares, sus preocupaciones, sus limitaciones y demás aspectos que influyen en su vida cotidiana en el marco de la agudización de las desigualdades que persisten a nivel educativo.

En éste sentido, el relato narrativo es entendido como:

(...) una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación (...) la narración comporta un encadenamiento de enunciados, que supone que el mundo humano se construye como un todo en el curso mismo de acciones o acontecimientos (Bolívar., Domingo y Fernández, 2001, p. 20).

Los relatos a continuación expuestos responden a un momento dado y expone la forma en que los jóvenes construyen el presente a través del lenguaje, con el fin de darle sentido a la realidad y darse sentido a sí mismos, ya que la narrativa de la experiencia propia da cuenta de procesos autopoiéticos y está inmersa a la vez en un contexto sociocultural.

En cuanto al análisis de los relatos, se opta por un análisis temático y estructural, el cual “(...) se centra en «lo dicho» en el relato y consiste en identificar los «temas» que propone” (Meccia, 2020, p.72) mirando al tiempo las formas actantes o fuerzas que operan dentro del relato, donde lo que interesa es la forma en que el estudiante cuenta su experiencia en el presente, poniendo de presente el contexto social que cruzan dichas experiencias, lo que no le resta importancia a las construcciones subjetivas, como se ha dado a entender.

No alcancé a coger confianza. Angie es una joven de 17 años que cursa grado 11 en un colegio público al suroccidente de la ciudad de Bogotá, desde su casa y conectada con su dispositivo celular nos cuenta su experiencia como recién llegada a la ciudad de Bogotá, al colegio y la pandemia:

Vivo con mi mamá y mi hermano. Hace poco llegué aquí a Bogotá, aproximadamente hace 5 meses; llegué el 22 de febrero. Inicie en el

colegio el 27 de febrero, o sea, a los pocos días inició la pandemia, la cuarentena. Y por el momento llevo poco ejerciendo el estudio por la situación y todo se me ha complicado un poco.

Antes vivía en Aratoca Santander, en una vereda, y estudiaba en un colegio público de allí mismo. La decisión de venirse a la ciudad de Bogotá, manifiesta, fue por problemas familiares. Así que su experiencia transita entre estos dos territorios, Bogotá y Santander.

Acá en Bogotá mi rutina era: iba al colegio a estudiar en las tardes. En la mañana me levantaba a hacer tareas, porque a veces llegaba tarde y me tocaba acostarme o si no trasnochaba hasta tarde haciendo los trabajos. Si no alcanzaba a terminar, me levantaba, terminaba los trabajos, me arreglaba y me iba para el colegio. Cuando nos tocaba estudiar en la mañana, (que era de 6:00 a.m. hasta las 6:00 p.m. los martes y los jueves), pues, me tocaba levantarme y de una vez alistarme e irme al colegio.

(En las clases de la mañana) nos ponían a estudiar como; todavía no entendía muy bien esas clases, pero creo que era algo así como del SENA... No sé muy bien porque estudié muy poco en esas clases.

Debido a su corto tiempo en la Capital y a la situación de emergencia sanitaria, Angie no ha podido, entre muchas cosas, entablar una vida social y hacer más actividades dentro y fuera de la escuela, manifiesta que su experiencia en la ciudad ha consistido en estar en la casa y ayudar en los quehaceres de la misma, ayudar a su hermano en las

tareas y a veces cuidar unos primos menores. En cambio, en Aratoca, nos cuenta sí participaba en muchas otras actividades

Otras actividades son, pues, ayudarle a mi hermano a hacer trabajos, él está estudiando en otro colegio. Hay veces que cuidar unas primas aquí cerca, y aquí ayudar en la casa.

(Aquí en Bogotá) no alcancé como a coger confianza, tampoco con los compañeros, ni nada, porque llevaba muy poco tiempo. Solo tuve así la confianza con 2 alumnos más que ingresaron también al poco tiempo que yo.

Allá (en Aratoca) en el colegio sí era un poco diferente, porque en ocasiones, fuera de estudiar íbamos a partidos, a convocatorias en las veredas, pueblos... De microfútbol y a veces de baile.

En cuanto a la rutina de su madre nos comenta:

La rutina de mi mamá, pues ella, cuando le tocaba trabajar (en un restaurante), ella siempre trabajaba retiradito de la casa. Allá en Aratoca le tocaba trabajar... a veces, tenía horarios indefinidos. Le tocaba a veces de 6 a 10, de 6 a 9, de 7 a 9, 9 a 9, o a las 11; casi no la permanecía en la casa. Ahora, aquí en Bogotá, por el momento le estaba ayudando a una tía en una tienda que hay en el primer piso, pero por ahí está consiguiendo un trabajo acerca de máquinas para camisas, hacer camisas, algo así. ¡No sé muy bien! (narrativa de la menor).

Pues, para mi mamá siempre ha sido bastante el cambio, porque tiene un poco la preocupación de sin trabajo, que lo del arriendo, los servicios, esta situación de que no se puede salir y todo eso (narrativa de la menor).

Vive con su madre y su hermano en un apartamento que queda en un tercer piso. En la misma casa vive su tía, quien también vive en arriendo. Los dueños de la casa viven en el segundo piso. Desde ese tercer piso nos cuenta cómo ha percibido el cambio en su vida por la Pandemia:

El cambio ha sido demasiado: demasiado porque siempre se me ha dificultado tanto en el aprendizaje como en todo. Porque, pues, en mi otro colegio veía cosas menos avanzadas de las que estoy viendo ahorita acá, pues, llegar de un colegio a otro y que inicie la cuarentena para mí, ha sido demasiado difícil, y como hay veces que la señal del internet se pone mala, o no entiendo los trabajos, porque no he visto lo que están explicando en este colegio, no he visto nada. Nunca había tenido clases virtuales (narrativa de la menor).

En este momento no estoy realizando trabajos porque se me han presentado unos inconvenientes y pues un tiempo duré sin en el celular, porque se me daño, entonces, me tocó mandarlo a arreglar y siempre me está fallando, porque por motivo de la pandemia han cerrado los lugares para arreglar los celulares (narrativa de la menor).

Entonces, no me lo terminaron de arreglar muy bien. tengo un computador, pero hay veces se le va la señal constantemente. Sino que pues, yo hablé con la profesora y me dijo que del primero y segundo periodo tengo 8 materias perdidas. Y con una asignatura, pues, uno pierde el año. Dijo la profesora que iba a hacer una reunión con la secretaria y mi mamá para ver si arreglan, si me sacan del colegio o algo, no sé (narrativa de la menor).

La conexión a internet a la que Angie accede no es personal, se trata de una red compartida con todos los habitantes de la casa, he ahí la razón por la cual su acceso a internet puede ser limitado, además de otras razones que ella suma a sus problemas para adaptarse a la situación son el poco conocimiento que tiene en el manejo de las plataformas y los medios que la institución utiliza ahora para las clases.

(...) las plataformas y eso yo casi no sé manejar bien, se me dificulta porque, pues, en mi otro colegio no vimos que correos, que plataformas, no vimos nada de eso; y no necesitábamos porque allá era todos los días frecuente el colegio y no tuvimos que ver nada de eso. allá en ese colegio creo que hasta este año iban a empezar a utilizar correos; así como para lo del SENA y todo eso (narrativa de la menor).

(...) para mi estudiar así virtual es muy feo, para nada me gusta. Y más que uno no entiende trabajos y que uno tenga que buscar así por internet, y con por internet a medio de un profesor, pues no se entiende

muy bien así. No hay un profesor que le explique a uno concretamente (narrativa de la menor).

A mí, en particular me ha afectado demasiado (la pandemia), porque tanto en el colegio como en general siempre, porque yo nunca había estado tanto tiempo encerrada y menos aquí en una ciudad, y los aprendizajes del colegio y las explicaciones, los temas, ha sido muy difícil coger el ritmo de acá del colegio, de los compañeros, los profesores siempre son complicados; para que uno llegue así nuevo y al instante no podamos volver al colegio, siempre ha sido muy difícil (narrativa de la menor).

Angie también nos cuenta sus visiones sobre cambios en la escuela, su percepción sobre el futuro en general y particular

Un cambio es como algo difícil porque por la situación y todo esto que no se puede salir, entonces, es un poco difícil ahí. Porque si hubiera un modo de poder de vez en cuando ir al colegio, así sea como la mitad del grupo, sería una gran ayuda (narrativa de la menor).

Si no se arregla esta situación, si no encuentran una cura o nada, va a estar difícil, porque seguir estudiando así no hay manera de uno ganar el año. Pues va a estar complicado, particularmente en el caso mío. Y pues, digamos acerca de trabajo, que, para alimentación, como que arriendo, todo eso se complica demasiado. Si no se llega a solucionar esto va a estar muy difícil (narrativa de la menor).

Si no hubiera pasado eso, estaría contenta porque yo sé que cogiendo poco a poco el paso ya tendría el año ganado. Y después de graduarme quiero seguir estudiando en el SENA, hacer una carrera de, pues, tengo, así como pensado, me gusta y me llama la atención, salud ocupacional. (narrativa de la menor).

Es mucha la diferencia entre personas y lo virtual (narrativa de la menor).

Julieth tiene 18 años, nació en Bogotá y está cursando grado once en una institución pública. Quiere ser policía militar y viajar a Estado Unidos a hacer sus estudios. Antes de la pandemia, Julieth compartía el tiempo escolar con trabajo durante los fines de semana. Debido a las condiciones económicas del hogar debía participar en la consecución de los recursos para la familia:

(...) los fines de semana trabajaba en lo que saliera: en eventos o en un restaurante, por los lados del Mazuera: era un asadero. Pues, de lunes a viernes estudiaba en el colegio: por las mañanas madrugaba a media fortalecida. En las noches, los miércoles y viernes entrenaba micro en tres parques, y ya, y pues en la casa. Y pues a veces salía con mi pareja y ya (narrativa de la menor).

Lo de eventos era cuando uno quería: porque la verdad en eventos es muy incómodo trabajar porque, lo mata a uno mucho, porque son

muchas horas por poquita plata. ¿Sí me entiendes? Entonces, muchas veces yo prefería trabajar en el asadero, que pues, no era tan matador, era normal (narrativa de la menor).

Por las fuertes restricciones que atravesaron localidades como Bosa, no pudo continuar con los trabajos esporádicos que conseguía Julieth. Actualmente está viviendo con su hermano ayudándole a cuidar a sus sobrinos, y a veces los fines de semana va a la casa de su madre, donde vivía la mayor parte de su tiempo. De su padre no sabe mucho.

Con mi papá, la verdad, yo no me hablo con él hace como 3 o 4 años, entonces, yo no sé la verdad que está haciendo en este momento, ni nada. Y mi mamá está trabajando como aseadora por allá en la 100, por lo lados de suba y eso (narrativa de la menor).

(Antes mi mamá) se levantaba a las 3:00 a.m. y casi 5:00 - 5:30 a.m. pues ella ya arrancaba para su trabajo; porque ella entraba a las 7:30 - 8:00 a.m. creo que era. Y como quedaba súper lejos, entonces, el trancón y eso; entonces, salía a esa hora y llegaba pues a veces 8:00 p.m. O a veces cuando salía temprano pues yo llegaba del colegio y ella ya estaba ahí en la casa (narrativa de la menor).

Ella me ha comentado que trabaja de lunes a viernes o a veces le toca 2 o 3 días a la semana, o a veces toda la semana. Pero yo no vivo con ella, en estos momentos estoy con mi hermano mayor. Ya desde que

empezó la pandemia y los niños están muy pequeños, pues estar cada rato de aquí para allá, entonces como que de lunes a viernes me estoy quedando acá; acá yo traje mi ropa. Y pues, lo fines de semana, a veces, voy a donde mi mamá (narrativa de la menor).

Su experiencia escolar se ha visto afectada por diversas razones que ella expresa haciendo una comparación entre cómo era antes y cómo es ahora:

Antes no nos dejaban tantas tareas, uno entendía más a los profesores, porque es mucha la diferencia entre personas que virtual, y yo entendía mucho mejor antes de que pasara la pandemia, y pues iba súper bien en el colegio.

Antes cuando estudiamos así en persona, nunca nos asfixiaba con tanto trabajo. En cambio, ahorita sí están enviando por cada profesor 8 o 9 trabajos para un día. Y pues, no están organizados con los horarios ni nada. Unos profesores se atraviesan en los horarios de otros...

Entonces, como que es un desorden, por decirlo así. En cambio, pues, en personal era muy distinto, porque era cambio de clases, cada quien les ponía cuidado a los profesores y uno aprendía más. En cambio, virtual si tu busca por tu forma, tu aprendes por tu forma, porque ya no va a haber un profesor que te diga: “Ven yo te enseño esto ya que tu no aprendiste o no entiendes y eso”.

(Y ahora en la escuela voy) súper mal (por) falta de internet, falta de un computador, una Tablet, pues para hacer los trabajos y eso. Antes, en la casa de mi hermano no habían puesto internet, porque no estaban trabajando ninguno de los dos ni nada, y pues, la esposa de mi hermano hasta ahorita encontró trabajo, entonces, tenían muchas deudas. Entonces, primero pagar esas deudas que eran más urgentes, porque era arriendo, era los servicios y eso, y pues, ya lo último pagaron el internet, que era cómo lo menos importante.

Donde mi mamá sí hay internet, pero no hay computado, entonces, daría como que la misma, porque mi celular no es que tenga la alta tecnología y pues se llena muchísimo el espacio, entonces, para descargar un PDF o algo así, el celular no deja.

(Dónde mi hermano hay computador) pero daría como que la misma porque fueron casi 3 meses los cuales yo no entregué trabajos. No alcanzaría a entregar todos los trabajos anteriores y los que están poniendo ahorita. Porque los profesores están exagerando mucho con los trabajos que están poniendo. Y porque igualmente yo digo: yo por lo menos no estoy aprendiendo nada virtual y más en matemáticas; por lo menos en matemáticas son temas nuevos y eso uno viendo videos o algo no va a aprender nada.

Antes de que quitaran el internet yo tomaba... pues, mientras que la niña dormía o pues, el niño como ya está grande y no tenemos que cuidarlo tanto, entonces yo aprovechaba y hacía tareas y eso. O a

veces con la niña en brazos también hacía mis trabajos y pues, a lo que quitaron el internet, pues, no pude volver a entregar nada.

En las dinámicas actuales de sus clases y todo lo que tiene que ver con trabajos y tareas, Julieth nos cuenta que:

Al principio estábamos trabajando por correo, o sea, por Email, pero hace como un mes, dos meses, si no estoy tan perdida, hicieron una plataforma en Classroom del colegio por un correo especial para cada alumno. Y pues, ahí envían los trabajos y todo, y pues, el día que toca enviarlos se elimina.

Tenemos dos grupos en WhatsApp; uno que es con la directora de curso y todos los alumnos y otro es con algunos profesores y con la directora de curso con todos los alumnos. Ahí a veces envían información y eso, pero da como la misma porque a mí los trabajos no me abren.

Su visualización sobre el futuro no presenta un panorama alentador y aunque su proyecto de vida se ve un poco limitado, ya plantea una estrategia para cumplirlo.

(Después de la Pandemia veo) mucha gente sin trabajo; muchos estudiantes perdiendo el año, por falta de conexión y eso. Mucha gente muerta. Pues, yo la verdad veo el país súper mal.

(A mi) por lo que me fue mal en el colegio, mi término es ya darme por

vencida y perder el año y el otro año ponerme a validar y, conseguir trabajo para seguir estudiando y poder hacer mi carrera. Quiero hacer la carrera de policía militar; pero como soy mujer, a la carrera militar no puedo. Entonces, pues voy a la carrera de policía, y voy a tratar de hacerla acá en Bogotá al principio para ya poder viajar a EEUU y terminarla allá.

Como cualquier otro estudiante

Conclusiones

Este artículo comenzó con el objetivo de explorar cómo perciben y construyen narrativamente estudiantes de secundaria de instituciones educativas de sector oficial, sus experiencias de desigualdad, en el marco del aislamiento social definido por la pandemia del Covid-19.

Vemos cómo son evidentes, en los relatos, elementos que podemos leer desde las condiciones sociales de desigualdad que atraviesan la experiencia del sujeto, haciendo que algunos estudiantes, en sus narrativas, muestren dichas condiciones como problemas o limitantes en sus realidades cotidianas presentes que los lleva por caminos inciertos en su vida académica. Pero también nos encontramos con diferencias que escapan a la narratividad propia del sujeto y que son

constitutivas de condiciones de desigualdad de bienes o capitales entre las familias y el sexo-genero.

Las experiencias toman matices particulares al revisar sus intersecciones con el género, donde las estudiantes se ven avocadas a la realización de trabajo doméstico y a refrendar roles tradicionales de cuidado. O al contemplar fenómenos migratorios, en los que las familias de los estudiantes no pueden incorporarse fácilmente al mundo laboral formal ni informal, y donde los estudiantes recién llegados a la ciudad no cuentan con redes de apoyo que les permitan solventar su adaptación a una escuela “virtual” que, por demás, no estaba preparada para efectuar dicha mediación.

Si bien existen casos de estudiantes insertos en núcleos familiares que cuentan con los recursos necesarios para adaptarse a las condiciones que se le imponen a la escuela, vale cuestionarse qué tan vulnerables pueden llegar a ser estas familias en el mediano plazo y sin la reactivación del aparato productivo.

Ahora bien, quedaría como proyecto necesario explorar las experiencias de desigualdad a través de métodos cuantitativos que permitan reconocer, de manera más amplia, las condiciones de desigualdad y las condiciones de vulnerabilidad social que pueden generarse por el aislamiento.

Tal y como lo expusimos al inicio, este trabajo, de tipo exploratorio, busca plantear nuevas preguntas, entre ellas, exponemos las siguientes: ¿qué alternativas debe plantear el Estado para contener las nuevas brechas sociales en educación ocasionadas por la pandemia?, ¿cuál será el impacto para los y las estudiantes del sector oficial en sus aspiraciones por acceder a la educación superior?, ¿cuáles prácticas pedagógicas deben configurarse para enfrentar la dinámica que nos impone la pandemia?, ¿cómo va a impactar el confinamiento en el comportamiento de la deserción escolar y en las dinámicas de desigualdad escolar?

Para cerrar, y aunque esta última no se trate de una pregunta de investigación, vale preguntarse: ¿será que, por fin, la educación pública tendrá un lugar privilegiado en nuestro proyecto de nación y buscará convertirse en pieza clave para cerrar las brechas de la desigualdad?

Referencias Bibliográficas

Álvarez-Rivadulla, María José and Rosario Queirolo. (2013). Inequality Matters: The Role of Education in Defining Social Class in Colombia vs. Uruguay. AmericasBarometer Insights: 2013 Number 86

Bauman, Z. (2011). Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global. 1a edición. Fondo de cultura económica. México.

- Bayón, M., y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: Fronteras morales, estigmas y resistencias. En: Revista Desacatos 59. México. PP, 68-85. Rescatado de: <http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/issue/view/108/showToc>
- (2019). Desigualdades: Subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. En: Revista Desacatos 59. México. PP, 8-15. Rescatado de: <http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/issue/view/108/showToc>
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico Narrativa en educación. Editorial La Muralla. Madrid.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En: Cosas dichas. 1a edición. Editorial Gedisa, S.A. Buenos Aires, Argentina. PP, 127-142.
- de Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Ediciones AKAL.
- Estrada, J. (2003). La contra “revolución educativa”, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Uníbiblos, Colección Espacio Critico.
- Estrada M, J. (2012). La formación por competencias y el mundo del trabajo: de la calificación a la empleabilidad. Revista de Salud Pública, 14 (1), 98-111.
- García, M., Espinosa, J., Jiménez, F., y Parra, J. (2013). Separados y

Desiguales: Educación Y Clases Sociales en Colombia. Primera edición. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (Dejusticia). Bogotá DC.

García Villegas, M., & Quiroz López, L. (2011). Apartheid educativo: Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13 (25), 137-162.

Gaviria, A., Angulo, R. & Morales, L. (2013). La década ganada: evolución de la clase media y las condiciones de vida en Colombia, 2002-2011. Bogotá: CEDE. Universidad de los Andes.

Gómez Buendía, Hernando; Losada Lora, Rodrigo (1984), *Organización y Conflicto: La educación primaria oficial e Colombia*, International Development Research Centre; Bogotá-Canadá, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo -CIID

Harvey, D. (2008). El neoliberalismo como destrucción creativa. *Revista Apuntes del CENES*, 27 (45)

Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social económica y política*, Bogotá: Fondo Editorial Cerec.

Helg, A. (1989): “La Educación en Colombia 1946-1957”, en: TIRADO MEJIA, A.: *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Bogotá. pp. 111-134.

- Hurtado de Barrera, J. (1998). Metodología de la investigación holística. Fundacite-SYPAL. Caracas.
- Jaramillo Uribe, J. (1989): “La educación en los gobiernos liberales 1930-1946”, en: Nueva Historia de Colombia. Tomo IV. Bogotá, pp. 87-110.
- Kessler, G. (2019). Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdad en Latinoamérica. En: En: Revista Desacatos 59. México. PP, 86-95.
- Martínez Boom, A. (2004), De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina, Barcelona, Anthropos.
- Meccia, E. (2020). Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas. 1a edición. Ediciones UNL. Buenos Aires, Argentina.
- Moreno Dura, Álvaro. (2009). Elementos para la construcción del campo de la educación en Colombia. En: Seminario internacional “Bourdieu, educación y pedagogía”. Bogotá, IDEP.
- Piñeros Lizarazo, R. (2010). Aproximación al campo de la educación en Colombia a partir de su historia y las transformaciones en la escolarización en la década del noventa. Monografía para optar al título de Sociólogo. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Piñeros Lizarazo, R. (2013). Las transformaciones en la escolarización

y el mundo del trabajo a comienzos del siglo XXI: sus implicancias en las condiciones de vida de los jóvenes en Bogotá. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Sémblér R., Camilo. (2006). Estratificación social y clases sociales: una revisión analítica de los sectores medios. NU. CEPAL. División de Desarrollo Social.

Serna, A. (2009). Estamento, clase y educación. Reflexiones a propósito de la construcción de ciudadanía. En: Seminario internacional “Bourdieu, educación y pedagogía”. Bogotá, IDEP.

Silva, Renán. (1989). La Educación en Colombia 1880 -1930. En: Nueva Historia de Colombia. Editorial Planeta. Bogotá

Téllez, J. & Ramírez, M. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Recuperado de: [http:// www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf](http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf)

Tolosa, G. (2011). La educación es lo único que les puedo dejar”: un bosquejo de los sentidos otorgados a la educación universitaria entre jóvenes de sectores populares de Bogotá. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Thompson, E. P. (2012). La formación de la clase obrera en Inglaterra (A. Domènech, Trad.). Madrid, MD: Capitán Swing.

Tilly, C. (2000). La desigualdad persistente. Ediciones Manantial SRL. Argentina.

Wright, E. O. (Ed.) (2015). Modelos de análisis de clases. Valencia: Tirant Humanidades

Capítulo 6

Jóvenes Kichwas colombianos y migrantes, el drama de perder su propia cultura. Una propuesta educativa en perspectiva intercultural

Autora. Garzón, Damaris⁶

Introducción

Nuestros pueblos indígenas sufren un proceso de desculturización, su lengua, sus costumbres, su cosmovisión se ha ido desvaneciendo a través del tiempo. En efecto, al citar la reconocida frase del poeta

6 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. Maestrante en Docencia de la Universidad La Salle. Docente adscrita a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Correo electrónico: daeugarlo@gmail.com

y filósofo George Santayana (1952) “quien no conoce su historia está condenado a repetirlo” y, confrontarla con la realidad se vislumbra un futuro incierto frente a los que somos y seremos y, que, para algunos no interesa conocer.

Así pues, partiendo de la anterior reflexión, este capítulo se origina en la investigación vinculada al macroproyecto denominado -Migración y escuela- desde el cual, resulta pertinente analizar los factores que inciden en la pérdida de cultura de la población Kichwa y, de manera especial, en los estudiantes indígenas del Liceo Nacional Antonia Santos en Bogotá, con el fin de identificar los factores que han incidido en la pérdida de la cultura para diseñar e implementar estrategias pedagógicas que promuevan formas de rescate de su cultura.

En este sentido, para desarrollar el objetivo general propuesto se formularon las siguientes metas. En primer lugar, describir los rasgos que evidencian la desculturización vivida por los estudiantes de la comunidad Kichwa ecuatoriana. Posteriormente, explicar las razones por las cuales los estudiantes han venido perdiendo su identidad cultural y, finalmente, proponer unos lineamientos educativos en perspectiva intercultural, que promuevan la recuperación y preservación de la identidad cultural de los estudiantes de comunidad Kichwa ecuatoriana.

En ese orden de ideas, se optó por utilizar el método etnográfico descrito por Goetz y Lecompte (1988) los cuales afirman que “es un proceso, una forma de estudiar la vida humana, que requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural”. Ahora bien, al aplicarse dentro de esta comunidad, se evidencian las riquezas culturales que posee, como son su legado ancestral indígena, cosmovisión, vestuario, música, tejidos y lengua Runashimi, trabajo comunitario y cooperativo, así mismo como sus problemáticas.

Para tal efecto, se seleccionó como sujeto de investigación, la población estudiantil beneficiada por la cobertura ofrecida por el Liceo Nacional Antonia Santos de la ciudad de Bogotá D.C., debido a que su ámbito de influencia está compuesto por habitantes de barrios circunvecinos, hijos de trabajadores del sector y de exalumnos.

Aunado a ello, es la institución educativa con más estudiantes de la comunidad de ascendencia indígena ecuatoriana especialmente del pueblo Kichwa en Bogotá, contando con un centenar de niñas, niños y jóvenes adolescentes, en primaria y bachillerato de ambas jornadas, de ascendencia indígena ecuatoriana especialmente.

Caracterizando a nuestro estudiante Kichwa

Para efectos de obtener una mayor comprensión de la problemática que originó el presente escrito, cumple anotar que, las referidas migraciones se produjeron desde la zona circundante del Ecuador, particularmente de la región de Otavalo, en la provincia de Imbabura, ubicada al norte del mencionado país, señalando entre otros, como factor de movilización transnacional, la búsqueda de mejores condiciones económicas y sociales.

A causa de esta migración, los estudiantes (niñas, niños y jóvenes adolescentes) de ascendencia indígena ecuatoriana, especialmente del pueblo Kichwa, viven una ruptura familiar por la distancia geográfica, a pesar de los constantes viajes de sus padres al Ecuador a traer mercancía y productos artesanales para ejercer su labor de comerciantes en las calles de Bogotá como vendedores ambulantes.

De ahí que, surge la necesidad de tomar consciencia , acerca de la coexistencia de las raíces indígenas colombianas y de las raíces de ancestrales de la comunidad Kichwa pues, estas raíces están allí, caminan con nosotros, caminan en todas partes y se ve en sus cabellos largos de color negro, sus ojos cafés o negro azabache, su piel morena y sus rasgos indígenas, pero para muchos es mejor no reconocerlo,

o ni para que hablar, otros dirán hablemos pasito de los abuelos o bisabuelos, otros susurrarán para que rescatar el árbol genealógico, si se necesita es ver hacia el futuro.

En este sentido, los Taitas, Caciques, Mayores de la comunidad kichwa, hacen un llamado a la memoria, a la vida, a ese renacer de la conciencia de lo que éramos, a poder apreciar de nuevo el firmamento, reconocer que somos hijos de la tierra, del agua, del sol, de las plantas, de las piedras y las montañas. Nos invitan, ver de nuevo el reflejo del riachuelo, porque parece que nuestros rostros ya no se parecen a nadie.

Taita Kichwa



Comunidad Kichwa de Bogotá

Porque si nos reconocemos de nuevo, las generaciones futuras valoraran, añoraran y soñarán quienes éramos, en que creíamos, nuestro legado cultural ancestral permanecerá, porque nuestras raíces indígenas colombianas también están allí y sabremos que nuestros indios bravíos y valientes surcaron los Andes y respiraremos que éramos uno solo con la Diosa de la Tierra Pachamama, como bien la reconocen todos nuestros pueblos indígenas. Porque cuando se aprende a ver con los ojos del alma, se puede despertar todos los sentidos, y escuchar todas las melodías del universo.

Nos mutilaron nuestras raíces, esto se denuncia históricamente que nuestros indígenas fueron desculturizados y desarraigados de su cultura, en relación con el idioma quichua, el conocido crítico español Juan Varela en 1899, evidencia la barbarie y destrucción de los conquistadores españoles, desvalorizando y menospreciando la importancia de su literatura aborígen:

Nosotros [los españoles] animalizamos al indio; destruimos los monumentos levantados por su genio sencillo y espiritual; borramos sus tradiciones históricas y pusimos un abismo de ignorancia entre el siglo de Huayna Cápac y Atahualpa y los siglos de los despóticos virreyes españoles. En fin, nosotros matamos la literatura quichua, salvo las coplitas que usted nos presenta, y que por mi parte no lamentaría mucho que se hubieran también perdido (Valera 1889, Brotherston 1973).

Dialogando y proponiendo apuestas interculturales

Este se requiere, ya que busca rescatar, visibilizar, recuperar y preservar la identidad de los estudiantes de la comunidad kichwa, este proyecto ha contado con el apoyo por parte de la Secretaria de Educación y, del profesional Pedagoga de Procesos interculturales Nicols López, el dinamizador indígena kichwa de la SED Marco Farinango, Gobernador Luis Alfonso Tuntaquimba, Vicegobernador Nelson Gilbert Tuntaquimba, y de la Casa Pensamiento Indígena (CPI) Wawakunapak Yachajhuna Wasi, los Mayores del Jardín Kichwa Enrique Tuntaquimba, Alfonzo Terán, Estela Tuntaquimba y Coordinadora Adriana Leal, así mismo estudiantes y sus familias pertenecientes a la comunidad kichwa, coordinadores, orientadores y docentes Fabio Nelson Mendez y Julián Moreno Correa

Fabio Nelson Mendez y Julián Moreno Correa, y docentes que hicieron parte del grupo focal de nuestra institución, con su apoyo se logró rescatar y develar las riquezas culturales y problemáticas de nuestros jóvenes de la generación Kichwa colombiana.

Se pretende destacar su riqueza cultural y despertar de conciencia a todos los entes que hacen parte de la institución educativa, se ha descubierto que nuestras comunidades indígenas están unidas,

todas se reconocen unas de las otras por su lengua, sus artesanías, vestuario, costumbres, y todas permanecen en pie de lucha para no ser borradas de nuestra historia, como bien está en su Himno de la Guardia Indígena” indios que con valentía y fuerza en sus corazones, por justicia y pervivencia, hoy empuñan los bastones. Guardia, guardia. Fuerza, fuerza. Por mi raza, por mi tierra”.

Muestra artesanal Kichwa



Teniendo en cuenta que en nuestro país Colombia, existen 105 comunidades indígenas vivas, que han soportado cualquier forma de sometimiento, por consiguiente, la propuesta se centra en toda la riqueza cultural los jóvenes de la generación Kichwa Colombiana y migrantes del Ecuador, reconociendo su historia, su legado, sus enseñanzas, su cultura, visibilizar su cosmovisión indígena teniendo en cuenta sus principios o valores , vestuario ancestral, su cabello largo en hombres y mujeres, su lengua y el círculo de la palabra, historia propia desde la migración, mitología, cosmovisión y creencias basada en su relación con el medio ambiente y la biodiversidad, su música y danza.

El legado Kichwa

Origen de los Kichwas. Al respecto, Gamboa & Muñoz (2003) sostienen que los Kichwas pudieron haber ingresado al Ecuador bajo tres hipótesis: la primera señala un posible origen pre-incásico, puesto que los pueblos originarios del Ecuador mantenían relaciones comerciales y culturales con indígenas Quinchay del Perú, donde empleaban el kichwa como lengua de relación.

La segunda hipótesis explica que esta comunidad podría tener

descendencia incásica, cuando invadieron y se asentaron en el actual territorio ecuatoriano, en su proceso de expansión territorial. La tercera plantea que su origen es el resultado de migraciones y desplazamientos de población quechua en épocas coloniales, favorecido por el proceso de generalización del *runashimi*, como lengua implementada por los jesuitas.

Lengua. El *RunaShimi* es su lengua tradicional (“Runa” traduce “gente” y “Shimi” significa “hablar”), es el idioma de iniciación en la sabiduría andina y tiene variantes con el quechua del Perú. El alfabeto solo tiene las vocales a, i, u, y por esto tiene diferencias en palabras y en sonidos con el quechua. De ahí que se escriba kichwa el cual es considerado como un idioma diplomático, como lengua de intercambio tecnológico, ritual y de comercio.

Así pues, para los habitantes decir kichwa o quechua es equivalente. Kichwa es su región también. En el norte en Chinchaysuyu y al sur de Perú y Bolivia, kullasuyu, cambia un poco la escritura, pero la construcción idiomática es la misma. Este idioma fue muy apreciado y hablado por los incas, pero con la llegada de los invasores españoles se fue sustituyendo con el español o castellano.

La riqueza cultural de la comunidad kichwa es enorme y nutrida. Su lugar de origen se encuentra localizado en la región de Imbabura, al

norte de Ecuador. Son lugares donde se concentra la actividad textil y artesanal. Montaña sagrada llamada Taita Imbabura, como el lado masculino y Mamá Cota cachi como el lado femenino, como una montaña conjunta, muestra la unión del hombre y la mujer.

Muestra textil cominidad Kichwa



Dicha región está compuesta por los cantones de Ibarra, Otavalo, Cotacachi, Atuntanqui y Quinchuqui. Este último es sagrado ya que, desde la evocación oral ancestral, y dentro de las comunidades se dice que es la cuna de la comunidad indígena kichwa, como un territorio central, de zona productiva, de realeza, el cuál históricamente los incas no pudieron dominar. Y, en este momento, es un lugar abandonado.

En cuanto a su incorporación al mercado laboral, como surgimiento de la imposición forzada de la conquista española, la comunidad indígena kichwa y otras, sobrevivieron aferradas a sus cosmovisiones milenarias, y plantearon otros modelos de desarrollo, más sustentables, en este caso como comerciantes, como bien lo sustenta, Stavenhagen (2010), antropólogo y sociólogo mexicano: “Las poblaciones indígenas fueron efectivamente incorporadas al sector ‘moderno’ de la economía a través de los mecanismos del mercado” (p.53) Y así se han mantenido hasta hoy, en un mundo globalizado, por cuanto su desarraigo parcial y desculturización es el reflejo de su lucha por obtener equidad económica y el rescate de su diversidad cultural de sus habitantes.

Según Ordóñez (2014), en cuanto a Migración, la comunidad Kichwa del Ecuador que migran a Bogotá tiene un largo proceso de migración y asentamiento a la capital de Colombia que se remonta a la década de 1930-1940. Sostiene que no todos los kichwa Otavalo emigran de la misma forma. La diferencia en la migración kichwa Otavalo, expresa

la diferenciación social ya existente en el medio social en el que se desarrollan.

Esta diferencia está determinada por su acceso a los recursos, específicamente a la tierra y al mercado de artesanías, pero también al acceso a redes y al capital migratorio.

Mindalae los primeros comerciantes, que representan a la comunidad kichwa en el mundo.

Estos indígenas se han caracterizado por el comercio de textiles artesanales ancestrales, especialmente textiles, además de la producción e interpretación de música tradicional andina y también por ser comerciantes y viajeros, tan es así, que han hecho de ello una auténtica forma de vida.

El hecho de viajar, por lo que se ve, además de haberse convertido en un medio para mejorar económicamente las condiciones de vida de los kichwa-Otavaló (no solo para los que vienen y van o los que se han quedado fuera, sino para los que nunca han salido), se ha constituido en un referente de identidad étnica y cultural” (Maldonado, 2002, p. 46).

Asimismo, como bien lo afirma Sarabino (2007), el otavaleño reafirma su identidad en relación a elementos como el uso del idioma, la vestimenta, las tradiciones y costumbres propias del kichwa Otavalo. Sin embargo, aunque guarden diferencias socioculturales con espectro amplio de valores y costumbres similares, al interior del grupo tanto del sector urbano, como del rural, existen niveles socioeconómicos marcados y movilidad de clase que los identifica entre indios, pobres y ricos (p. 39).

También, a través de los textiles y sus formas, se muestra un legado histórico como lo afirma Martínez (2005):

Los textiles tuvieron un importante rol dentro de la sociedad kichwa: fueron bienes de prestigio que estaban involucrados en las esferas política, económica, social y religiosa”, “sea como regalos, sea como ofrendas, sea como vestimenta de la elite y del Inca, estos textiles fueron portadores de mensajes. Por medio de sus íconos, sirvieron como medio de comunicación tanto entre los hombres como entre estos y sus divinidades (pp. 6-7).

Además, en su cultura aún prevalece su vestimenta, ya que su atuendo tradicional actual no difiere significativamente del atuendo que los indígenas usaron en el pasado, como se puede comprobar en la siguiente descripción hecha en el siglo XVIII por Ulloa y Jorge Juan, citado por Romero (2003):

Si algún vestuario puede parecer particular, será por lo corto, y pobre el de los indios; pues consiste en unos calzones de lienzo blanco, o ya del Criollo, que se fabrica allí de Algodón, o ya de alguno de los que se llevan de Europa, después ponen un Capisayo, que es una Manta de Jerga con un agujero en medio, por donde entran la cabeza, y un sombrero de los que se fabrican allí: con lo cual quedan finalizadas todas sus galas (p.165).

En cuanto al termino migración

Desde el punto de vista demográfico en palabras de Oso (1998), es “un desplazamiento que trae consigo el cambio de residencia del individuo, de un lugar de origen a uno de acogida y que conlleva el traspaso de divisiones geográficas”. Según Ordóñez (2014), la comunidad Kichwa del Ecuador tiene un largo proceso de migración y asentamiento a la capital de Colombia que se remonta a la década de 1930.

La migración de la comunidad kichwa a Bogotá permitió que, esta población fuera conocida como un grupo étnico nacional y, en la década del 2000, el Cabildo Mayor Indígena Kichwa fuera reconocido en el marco de las políticas multiculturales colombianas. Razón por la cual los Kichwas en Bogotá son considerados por el Estado colombiano

tanto como indígenas extranjeros como nacionales. Muchos de ellos son provenientes de la zona circundante de Otavalo, Ecuador. Los Kichwas también se encuentran en, Bolivia y la zona amazónica de Ecuador, Colombia, Perú y Brasil.

Con respecto al concepto migración, Tizón García citado por Micolta (1993) establece aspectos como el tiempo, el modo de vida, las necesidades y demandas profesionales, la edad y el grado de libertad. Así, el tipo de migración por la que migran los integrantes de la comunidad kichwa es por razones de modos de vida, ya que son comerciantes que viajan constantemente a Ecuador a traer mercancía para ejercerse como vendedores ambulantes.

Estas migraciones se presentan en el caso de los ecuatorianos, en su mayoría, por buscar mejores condiciones económicas y sociales, a causa de esta migración los estudiantes, se crea ruptura familiar por la distancia entre países y en que sus padres viajan constantemente a Ecuador a traer mercancía de productos artesanales, en su profesión de comerciantes en las calles de Bogotá, dejándolos solos o con otras personas a cargo, esto ha creado diferentes problemáticas como son: la pérdida parcial de su “lengua natal Runashimi” al entenderla pero no hablarla con miembros de su comunidad, usando así su lengua tradicional en espacios limitados, muchas veces negándose a hablarlo, aunque lo entiendan, y la pérdida de sus costumbres a saber vestuario, fiestas tradicionales y creencias.

Hallazgos

Al aplicar las técnicas de análisis de la información a través de entrevistas semiestructuradas y encuestas con grupos focales, se encontró que los Kichwas son una comunidad indígena que durante los últimos ochenta años ha migrado a diferentes países del mundo. Por ende, Su riqueza cultural está centrada en:

1. Principios de vida y respeto, transmitidos oralmente de generación en generación como: el ama shua: no robar; el ama yuyai: no mentir, ama killa: no a la pereza, shuk shukulla: un solo corazón, shuk makilla: una sola fuerza, shuk yuyaylla: un solo pensamiento y shuk shimilla: una sola voz y su lema: “tejiendo pensamiento, unidos para fortalecer nuestras raíces”, señalando que estos principios trascienden en la vida de cada uno como ser humano.

En el mismo sentido, en palabras del vicegobernador kichwa “como kichwa como runa dentro de nuestro concepto kichwa, eso es otra cosa los principios de la igualdad de la reciprocidad, como nuestros principios de no mentir no robar no ser perezoso, como el ama shua: no robar; el ama yuyai: no mentir, ama killa: no a la pereza”.

Así mismo se rescata la voz del dinamizador Kichwa “dentro de nuestro pensamiento indígena hay un trato siempre como de hermandad, como de integración, este diálogo se promueve a través del círculo de la palabra”.

Como bien lo sustenta Majín (2018) para las comunidades indígenas los círculos de la palabra “ han sido espacios de interacción a través de los tiempos, las formas circulares de diálogo han permitido a través de la historia demostrar una forma armónica del compartir sabidurías y conocimientos con humildad, es así que se demuestra que ha existido la complementariedad, reciprocidad, armonía y respeto único de unos a otros, esto demuestra un dialogo a niveles de igualdad, pues el conversar en forma circular le permite poder observar y vivenciar la historia de vida. (Pensamiento colectivo Yanacona) (p,152).

Por otra parte, los docentes expresaron que aún se evidencia estos principios kichwa en muchos estudiantes, a continuación, sus voces, poseen” buena interacción, son respetuoso, solidarios y poco problemáticos”, “son nobles, callados, se integran bien con los demás compañeros”, se evidencia “respeto, unidad entre ellos”, “habilidades para manejar la convivencia “y “algunos son poco dados a criticar las posturas de los demás”.

2. Se evidencia el respeto por los ancianos del pueblo llamados Los Mayores o Las Mayoras. Los ancianos del pueblo transmiten su cultura de generación en generación, enseñan su lengua Runa Shimi, bordados, artesanías, música, danza, medicina ancestral y todo su conocimiento cultural, rescatando en estos encuentros el círculo de la palabra en donde se enseña el allí kawsay (el buen vivir) que trasciende a la riqueza espiritual, respeto, la sabiduría y la sana convivencia.
3. Sobre la identidad kichwa, un rasgo muy importante que se destaca es su lengua como legado cultural, como bien lo sustenta Girón (2015) “Es una herramienta cultural de cada pueblo en el sentido de que nos valemos de ella para preservar y transmitir los elementos culturales acumulados en el seno de una comunidad, de una generación a otra”, la lengua de comunidad kichwa es el runashimi, según Meisch (2002) “fue aprendida por los indígenas Otavalo con el fin de afianzar intercambios comerciales
4. Se rescata también el respeto como todas las comunidades indígenas por la naturaleza como la «Madre Pachamama». Unido a sus celebraciones ancestrales a través de la música tradicional, sus danzas ancestrales como son: Inti Raymi el 21 de junio, es una ceremonia continental en donde todas las naciones indígenas ofrendan en honor al Inti (el dios sol) esta ceremonia ha trascendido

aún más en las regiones andinas, así recordando este día como el día más largo del año, compartiendo sus alimentos y bebidas propias.

El Pawkar Raymi es la fiesta del florecimiento celebrado en el mes de marzo, en donde es tradicional el reencuentro de las familias dispersas en todo el mundo, llegando a territorio propio. El Kulla Raymi es la celebración en septiembre de la femineidad, la tierra, y como un nuevo periodo agrícola. Kapak Raymi en la última celebración del año, que se celebra en diciembre, es la festividad del paso de los jóvenes a la adultez.

5. Se valora la importancia de la familia: Son familias nucleares unidas (casadas) y comprometidas conformadas por padre, madre e hijos (se evidencia pocas separaciones matrimoniales), esto se refleja en la buena conducta de los estudiantes.

Se resalta que las mujeres cargan a sus hijos en su espalda, es para ellas la forma de cuidarlos y protegerlos, estar pendientes de ellos, ya que en esa etapa el vínculo se fortalece y se cultiva la relación entre madre e hijo, esta cercanía, le brinda seguridad y tranquilidad al niño. Así pueden realizar otras actividades como el trabajo en el campo, en el comercio y en el hogar.

6. Se destacan por ser una comunidad unida y trabajadora, son comerciantes y artesanos por tradición ancestral, se transmite el oficio del trabajo de padres a hijos desde pequeños, labor que es transmitida con valores de responsabilidad, independencia y trabajo en comunitaria. Educando así, al niño en desde todos los ámbitos espiritual, intelectual y moral, para que se desenvuelva en la vida con un trabajo digno y valores integro.
7. Su vestuario está ligado a su historia ancestral, a sus tradiciones orales y textiles, a la armonía con naturaleza y a las denuncias de las barbaries cometidas contra los pueblos indígenas.

Los Mayores inculcan el uso de sus costumbres como lo es su arte, sus conocimientos propios y su vestuario, como un legado cultura e identidad kichwa, para que no olvidar sus orígenes, como por ejemplo a nivel mundial se reconocen por su calidad textil y arte manual, desde la visión histórica el Vicegobernador da evidencia de su actividad económica artesanal a nivel histórico y su trascendencia a nivel mundial “como pueblo kichwa desde hace muchos años estamos hablando de los años 60, 70, que venían nuestros primeros gestores culturales rescatando esto”.

La transmisión cultural se transmitía de abuelos a padres y de padres a hijos, como él también lo evidencia a continuación “si en

mi casa tenía telares y todo, pues es una forma de la transmisión de ese legado que nuestros padres nos dejaron, nosotros somos muy buenos tejedores, diseñadores también diseñadores de diagramas”. estos bordados hechos a mano donde son plasmadas historias y paisajes de la comunidad, que son únicos, y toman mucho tiempo su elaboración, los sombreros otavaleños que son reconocidos por su elegancia, alta y diseño.

Desde la visión histórica el Vicegobernador da evidencia de su actividad económica “antiguamente utilizábamos los sombreros también en pura lana y sombreros grandes así grandísimos y pesados por eso cuando hacían un tratamiento eso quedaba como un engrudo pesadísimo y lógicamente y cuando ya salieron y comenzaron a viajar los Kichwas alrededor del mundo cómo te contaba empezaron a comerciar los primeros sombreros de Italia y se daban cuenta que esos sombreros”, y el Gobernador sustenta ese legado cultural reconocido a nivel mundial “de hecho, esos sombreros son marcas italianas vinieron aquí por los Kichwas”.

Así mismo Amoroso (2013), sostiene que la vestimenta “es un factor determinante en la construcción de una identidad individual, grupal, integra o desintegra grupos humanos a través de procesos simultáneos de distancia con grupos externos y emulación de grupos internos” y reitera en que “ha sido el pilar de la adaptación

sociocultural y en los pueblos indígenas ha tejido las relaciones entre las personas y el contexto natural”.

Su vestimenta posee una simbología propia. Los pueblos indígenas tejían su propia ropa, tanto el hombre como la mujer. Por otro lado, el vestuario tradicional del kari (hombre) está conformado por:

- El sombrero es un elemento que representa la unión y el compromiso.
- El blanco usado en sus camisas o almilla y pantalones simboliza la pureza, la armonía, la dignidad y la limpieza espiritual.
- El poncho (ruana) es de color oscuro que representa las montañas y las cordilleras.
- Los alpargates antiguamente eran elaborados con fibra del cactus del cual se extraía el fique, y se realizaba un proceso artesanal y actualmente se sigue elaborando, y el tejido es de algodón blanco, luego se tejen diseños que representan la naturaleza, simbología. Su uso es ancestral y tradicional, aún es utilizado en territorio.

Por otra parte, el vestuario tradicional de la warmi (mujer) está conformado por:

- Chumbe: Es una cinta ancha larga tejida con bordados que se utiliza como cinturón, su utilidad es para sujetar el anaco (telas elaboradas en algodón van envueltas alrededor de la mujer como faldas), es decir, reemplaza a la correa y simboliza la fortaleza, esperanza y abundancia, también representa la importancia de la mujer como madre, origen de vida, como base primordial de la familia, está relacionado con la Diosa Pachamama, el ch'umpi (denominación en lengua quechua) o huak'a, artesanalmente tejida con hilos de lana de cordero o alpaca.

Los colores de la pollera interior y/o mantilla, representan los colores de las flores y del campo, al arco iris en especial y sus figuras en las puntas en forma de zigzag representan los cerros, serpientes y rayos provocados por las inclemencias del tiempo.

Se usan dos anacos, uno de color blanco que representa la pureza, la espiritualidad y la armonía, y el negro está asociado a:

- a. El cóndor de los Andes, con su plumaje blanco y negro, se hace alusión al encuentro de la tierra con el cielo. Es un ave majestuosa, sagrada, como el guardián de los cielos y la libertad suprema.

- b. El color negro se empezó a utilizar para hacer memoria a los guerreros kichwa caídos en las masacres en la época de la colonización. Históricamente podemos hacer referencia a la laguna Yawarcocha o laguna de sangre que queda ubicada en la provincia de Imbabura, donde fue uno de los enfrentamientos con los españoles donde toda la laguna quedo de color rojo, por todos los indígenas que murieron, y así al usar el anaco no olvidar lo que sucedió históricamente.

Los collares, el vicegobernador afirma:” Estos collares significa todos los meses del año, y se colocan 12 collares gruesos en relación amarillo con relación al sol y queremos siempre el agradecimiento al sol y que somos hijos del sol”.

Frente al uso de su vestuario se rescata la voz de algunos estudiantes: “significa la naturaleza”, “es para conservar la cultura, que no se pierda”, “ellas nuestras madres y abuelas no lo usan como si fuera un adorno, sino como algo muy valioso”, “ representa nuestra cultura”.

En relación con el precio y el diseño de su vestuario, se rescata la voz de una madre kichwa” hay de diferentes precios, hay económicos de hecho, hay bordados a máquina, hay de tambor, hay hecho a mano, por ejemplo, el de maquina ya no es tan bonito, los bordados

a tambor a mano a \$180.000 o \$170.000, hay personas que lo hacen en una o dos semanas”. Esto nos muestra que aún prevalece su legado artesanal y el trabajo manual arduo y riguroso.

8. El Cabello: Forma parte de la identidad kichwa, como una extensión más del cuerpo, lo usan las mujeres y los hombres. Se usa trenzado como tejido del pensamiento, es una extensión del alma, representa poder y sabiduría. Conexión con el sol, energía, seguridad y protección. Para la mujer se asocia con la fertilidad y con el hombre la masculinidad.

Pérdida de su lengua natal “Runashimi” de forma parcial ya que la entienden, pero no la hablan. Esto se ha ido perdiendo a través del tiempo, presentándose de generación en generación y, esta afirmación, se rescata en las voces de los entrevistados,” es lo que nos ha pasado a la mayoría que nacimos acá, lógicamente se va perdiendo nuestras usos y costumbres y el idioma, porque si ya últimamente también lo han perdido, pero si ya uno entiende más no lo habla, porque todo el tiempo está hablando es español.

Esta pérdida está unida al uso comercial, otra voz nos da evidencia de los Kichwas que viven en Colombia “y dicen no porque estamos en el comercio y no lo necesitamos hablar el runashimi entonces tenemos que perfeccionar es el español, para podernos comunicar con la otra sociedad a la que le vendemos”.

En cuanto a los principios y valores de su comunidad Kichwa. algunos maestros opinan que estos antes estaban bien cimentados en los niños y jóvenes kichwa, pero poco a poco esto ha ido cambiando, se resalta también la falta de valores de nuestra cultura colombiana, y como los niños y jóvenes kichwa han adoptado estas nuevas formas de ser, evidenciando en alguna implementación de juegos de azar dentro de la institución falta de honestidad, y respeto. Otros evidenciaban que algunos padres encubren faltas de sus hijos.

En cuanto a su cosmovisión indígena centrada en la «Madre Pachamama» ha cambiado algunos profesan otras religiones y no conocen de su legado indígena. Y, a su vez, se evidencia ruptura en sus celebraciones ancestrales, su música tradicional y danzas ancestrales. Teniendo en cuenta la voz de algunos maestros sustentan: “al hablarles a los estudiantes kichwa de todas esas partes religiosas, de toda su cosmogonía es algo que es supremamente difícil, porque no la identifican, y los mismos padres tampoco lo identifican”.

En cuanto a las familias, padre y madre. Se dedican a comercializar los productos que manufacturan en sus casas, como vendedores ambulantes, evidenciando pérdida gradual de su lengua y sus costumbres, teniendo en cuenta que las madres dentro de la comunidad kichwa son las gestoras de mantener estas costumbres, ya que en ocasiones dejan solos a sus hijos o a cargo de sus hermanos u otras

personas. Mostrando también que algunos padres y madres muestran desinterés por rescatar su costumbre. Otros no terminan sus estudios, ya que se dedican al comercio. Algunos niños y jóvenes Kichwas trabajan con sus padres se ha evidenciado explotación infantil.

En cuanto a algunos estudiantes Kichwa. No reconocen el legado cultural del uso ancestral de su vestuario, así mismo sus padres tampoco, perdiéndose así su arraigo por sus costumbres y cultura.

Dentro de la institución educativa. Al respecto, algunos maestros han implementado estrategias que promueven el rescate de la cultura kichwa, pero muchos maestros desconocen los valores existentes en los estudiantes de esta comunidad como parte del fenómeno de desculturización, desarraigo cultural y afectación en el ámbito académico y social, a su vez su legado ancestral y su riqueza cultural. Se hace necesario trabajar en forma conjunta para consolidar nuevas concepciones dentro de los planes curriculares y temáticas, para involucrar, visibilizar y rescatar la voz de los estudiantes kichwa.

Aunado a ello, los estudiantes refieren que sufren Bull ying por parte de sus compañeros. Algunos niños o jóvenes se han cortado el cabello porque han sufrido rotulación de niñas, a otros les han jalado el cabello. Así mismo por su acento particular. También señalan que se sienten invisibilizados por parte de algunos docentes y estudiantes

colombianos en cuanto a promover su identidad, historia y legado cultural de su cultura kichwa en las aulas de clase. No se incentiva el uso de su vestuario en eventos especiales y, en consecuencia, en algunos casos toman la decisión de realizar cambio de apellidos ecuatorianos por apellidos colombianos, como estrategia para parar el bullying.

Ahora bien, teniendo en cuenta los hallazgos descritos en los párrafos anteriores, se sugieren para aminorar estas problemáticas los siguientes:

- Promover y desarrollar dentro de la institución eventos vinculados al diálogo de saberes, que posibiliten la recuperación de la información y el saber de la memoria oral de los miembros de la comunidad kichwa e involucrar a otros estudiantes y docentes que pertenecen a comunidades indígenas a saber ingas, wayuu, pueblo indígena kubeos del Caño Cuduyarí, grupo pedicûwa del Vaupés Medio.
- Planificar los currículos, transformándose con nuevas temáticas que integren su identidad y cosmogonía indígena, intereses, expectativas y visiones de su contexto.
- Recuperar y proteger la lengua kichwa, a través de procesos

educativos (formales e informales) alfabetización en escritura kichwa, con ayuda de los dinamizadores de la comunidad y miembros del Cabildo Kichwa.

- Valorar y reafirmar el pleno derecho del registro de apellidos y nombres indígenas.
- Propiciar el desarrollo de fiestas y rituales con raigambre ancestral en eventos culturales.
- Motivar el uso de la vestimenta en niños, jóvenes a través de campañas de concientización, para revitalizar su orgullo e identidad kichwa.
- Crear museos etnográficos con fotos para conocer la evolución, características y grandes simbolismos de la vestimenta de hombres y mujeres, tanto en lo cotidiano como las fiestas.
- Involucrar a los padres y madres kichwa en todos los procesos de sensibilización, concientización y alfabetización.

Lo expuesto anteriormente permitió identificar puntos de encuentro entre las ciencias naturales que se enseñan en los espacios académicos del LNAS en la sección primaria y los saberes ancestrales de la comunidad Kichwa, puestos que ambos, aunque siguiendo diferentes

caminos epistemológicos coinciden en la protección y cuidado de la naturaleza.

Aspectos de la propuesta pedagógica

A continuación, se esbozan de manera breve algunos de los elementos más relevantes que, enmarcan la propuesta intercultural de inclusión migratoria para el rescate de la cultura kichwa en los estudiantes del Liceo Nacional Antonia Santos IEDde Bogotá.

Trabajo comunitario. Es fundamental para el éxito de cualquier proyecto la colaboración y solidaridad de los integrantes, compañeros de las comunidades. Empezar a tener conciencia del trabajo colaborativo en beneficio colectivo y no individualista, ya que esto permite el fortalecimiento de los objetivos que se proponga la comunidad.

Rescate del conocimiento propio. Redescubrir nuestro propósito en el mundo, sin seguir detrás de los modelos foráneos o extranjeros, que han desarrollado sentires distintos por sus contextos y vivencia en territorios totalmente distintos a los contextos y vivencia latinoamericanas.

Conservar y fortalecer la cultura indígena. Es importante volver a

visibilizar las culturas indígenas, sobre todo su cosmovisión que se desarrolla de una vivencia, sentimiento, pensamiento, lógica y hacer distinto, que enriquece las posibilidades humanas, que son naturales en nuestro desarrollo como especie.

Crear círculos de la palabra con mayores. Dirigidos a incentivar la escucha activa, el saber ancestral, el respeto por los mayores y su conocimiento ancestral.

Desarrollar a través de la música y la danza ancestral andina la sensibilización y el rescate de sus raíces propias. Con el fin de desarrollar en los estudiantes las nuevas competencias ciudadanas para un mundo globalizado, mejorar la convivencia entre los estudiantes, visibilizar las características culturales de los estudiantes pertenecientes a las culturas originarias y, abrir espacios pedagógicos para entablar el diálogo intercultural.

Conclusiones

Esta apuesta se convierte en la excusa para desarrollar una práctica educativa que contemplará en el marco del diálogo de saberes como la formulación de un concepto de biodiversidad propio que direccionará sus esfuerzos hacia la construcción de una mentalidad y conciencia

ambiental que promueva la protección, cuidado y conservación de la naturaleza enmarcada en los principios del buen vivir de la cultura Kichwa donde los niños cumplan un papel fundamental en su protección. Se llevará a cabo con el cultivo de las Chagras indígenas (pequeña extensión de tierra cultivada), en relación al calendario agrícola lunar, base principal de sus actividades.

Como reflexión final Uanucuni (2010) afirma que “todos los pueblos en su cosmovisión contemplan aspectos comunes sobre el vivir bien que podemos sintetizar en: “Vivir bien es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto”. Y ese justamente es el camino y el horizonte de la comunidad, implica primero saber vivir y luego saber convivir. No se puede vivir bien si los demás viven mal, o si se daña la Madre Naturaleza. Vivir bien significa comprender que el deterioro de una especie es el deterioro del conjunto”, (p.49) unido a este legado indígena ancestral “pensar bonito, para vivir bonito”.

Referencias Bibliográficas

- Espinosa. A, M (2007) Memoria cultural y el continuo del genocidio. Revista Antipoda , No 5. Julio - Diciembre . Pp 53-73.
- Daza Martínez, Blanca & Tobar Vargas, Luisa. (2006). Los niños indígenas wayuú del desierto: cultura y situación alimentaria. Pontificia Universidad Javeriana.
- Goetz, J. ., & Lecompte, M. . (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata S.A. Recuperado de <https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnografc3ada-y-disec3b1o-cualitativo-en-investigac3b3n-educativa-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>
- Martínez,E (2010). Pachamama y sumak kawsai. Acción Ecológica. Recuperado de [file:///D:/Desktop/kichwaarticulolnas/pachamama%20y%20sumak%20kawsai%20\(1\).pdf](file:///D:/Desktop/kichwaarticulolnas/pachamama%20y%20sumak%20kawsai%20(1).pdf)
- Recuperando la memoria oral del Mindalae Otavalo, artesano y comerciante universal http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/recovering_oral_memory_of_mindalae_otavalo_a_universal_craf/
- Uanucuni, M. F (2010) Buen Vivir / Vivir Bien Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima Perú. (Pp,

49) Recuperado de https://www.escrnet.org/sites/default/files/Libro%20Buen%20Vivir%20y%20Vivir%20Bien_0.pdf

Valera, Juan. (1889) Cartas americanas. La poesía y la novela en el Ecuador, *Revista Ecuatoriana* 1, 10 (octubre) 414. Gordon Brotherston hace alusión a esta controversia en su “Inca Hymns and the Epic Makers”. *Indiana. Berlín*. 1 (1973) 207-208.

Zaffaroni. E.R. (2011) *La Pachamama y el humano*. Ediciones Madre Plaza de Mayo. Buenos Aires, Argentina

Segunda parte

Experiencias en innovación, resiliencia e interculturalidad



Capítulo 7

La liga de los súperchiquiciudadanos.

Cardona, C. Mónica⁷

Algunos los han visto por los pasillos del colegio, corriendo, sonriendo y moviendo los corazones de sus compañeros y de profesores en todos los grados con su expresividad, espontaneidad y alegría sin igual; ellos son: “La liga de los súperchiquiciudadanos”, quienes en compañía de la Súper Profe, desarrollan acciones pedagógicas, que nosotros

7 Mónica Cardona Correa, licenciada en educación preescolar-Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Docencia Universitaria- Universidad Militar Nueva Granada, Magister en Desarrollo Educativo y Social del CINDE-Universidad Pedagógica Nacional.

llamamos Misiones, con las cuales se fortalecen y promueven la cultura ciudadana y el cambio social de imaginarios, en los diferentes entornos que tienen el privilegio de contar con su presencia, gracias al juego, la literatura, las nuevas tecnologías, la fantasía, el arte y la exploración, llenos de curiosidad, interés, asombro y ganas de ir más allá, de descubrir , experimentar y sensibilizar.

Y... ¿De dónde surge está súper experiencia?

Este fabuloso proyecto pedagógico y de vida, surge como iniciativa personal, desde la mirada de una maestra empoderada en búsqueda del cambio de paradigmas y de la reconstrucción social que tanto requiere nuestro país, comprometida con darle un papel fundamental a los niños y niñas como sujetos únicos en su esencia y en su habitar en este mundo, al igual en la búsqueda de aportar al PEI del colegio, configurado como: “Educación de calidad para una sana convivencia” y en el dialogo permanente con los niños, del cual surge su interés por el fantástico mundo de los superhéroes.

Es así cómo nace la liga de los Súperchiquiciudadanos, quiénes son los protagonistas de esta genial propuesta, que ya lleva transformando vidas por más de tres años consecutivos con 3 diferentes promociones

de Ligas Súperchiquiciudadanos, la primera en el año 2017, la segunda en el año 2019 con los niños que inician grado jardín el 2018 y se gradúan en transición en el año 2019 y la tercera que actualmente se están formando en grado jardín en el presente año 2020, teniendo en cuenta que cada año en el que se gradúan del preescolar los enmarca como súperchiquiciudadanos certificado, al igual que sucede con las promociones en el momento de las graduaciones educativas.

Ellos tienen su propio lema. ¡Somos héroes gigantes, luchando como súper ciudadanos por la justicia, la participación y el respeto en esta nuestra Bogotá DC City!

Su canción propia. Somos los súperchiquis y somos los mejores ciudadanos del mundo y salvamos corazones, todos dicen que somos súperciudadanos pues, tenemos valores y vivimos como hermanos,

¡¡yea maracu...yea!!

y su ciudad para salvar y reinventar: Bogotá DC city.

Liga Superchiquiciudadanos 2017



Fuente. Liceo Nacional Antonia Santos-IED de Bogotá

El objetivo como maestra es encontrar el gran valor y los talentos que tiene cada niño y acompañarlos para potenciarlos al máximo en divertidas misiones y aventuras que desarrollamos juntos, siempre con el énfasis de vivir plenamente una súper ciudadanía, que respete los lenguajes de los niños y permita su participación real como grupo social valioso, importante, que merece ser escuchado, para crear en torno a sus construcciones de todo tipo y a sus realidades, fortalezas y capacidades por fortalecer.

¡Wow! y, ¿qué hacen?

Ellos vienen realizando un trabajo entusiasta, dinámico y participativo de potenciamiento de sus destrezas y habilidades para fortalecerse en la maravillosa aventura de transformarse en multiplicadores de cultura ciudadana y sana convivencia en cada uno de los espacios que habitan.

Liga Superchiquiciudadanos 2019



Fuente. Liceo Nacional Antonia Santos-IED de Bogotá

De ahí que, reconociendo la importancia de los Valores Ciudadanos cotidianos que hacen parte de su construcción como sujeto social dentro de una comunidad que está en permanente formación y en la que el autocuidado, el liderazgo, la empatía, la responsabilidad, el respeto, la participación son necesarios para lograr llegar a la toma de decisiones, la asertividad, la cordialidad, la honestidad, la solidaridad, la Justicia, etc., todos ellos unidos y entrelazados entre sí, son mecanismos de encuentro como seres humanos que logran la configuración del nombre que llevan en su corazón como súper ciudadanos y así ser artistas emprendedores de cada uno de estos valores dentro de su rol.

Desde esta mirada cada uno de los niños representa estos valores ciudadanos, los cuales se vuelven una potente fuente de buenas prácticas convivenciales, gracias al trabajo conjunto con sus padres y maestra, ellos van comprendiendo el significado y la importancia que tienen estos valores para lograr una postura de ciudadanos activos y valiosos que van tejiendo el camino que nos lleva a la conclusión que para consolidarse como sujetos sociales, participes, activos en una real ciudadanía deben unificarlos todos y sembrarlos en su corazón de héroe para atesorarlos dentro de él y vivirlos a diario en ese ejercicio ciudadano.

En su proceso pedagógico los chiquiciudadanos cumplen diferentes misiones propuestas por ellos y para ellos, en las que como actores principales se divierten y aprenden con el apoyo y orientación de su maestra, quien haciendo uso de toda su creatividad y capacidad de leer sus ideas y expresiones, promueve para ellos misiones llenas de fantasía, exploración, investigación y conocimiento que en ellos es cada vez más estructurado, desde una lógica de lo complejo a lo simple y respetuosas del gran tesoro que llevan los niños en sus construcciones cognitivas y sociales. Algunas de ellas son:

- Misiones tan interesantes y atractivas como la Misión: Súperchefistos, con el objetivo de compartir, explorar y aprender en familia gracias al arte de la cocina elaborando diversas recetas en las que exploraremos y reconoceremos la magia de la cocina y lo provechoso para el desarrollo de los niños que puede ser el colaborar y ser parte de estas dinámicas propias del hogar y que pueden resultar muy divertidas.
- Misión Súper Artistas con el objetivo de potenciar ese gran artista que lleva cada niño en su corazón y en su esencia, expresando espontáneamente y con sentido, estaremos creando obras de arte, dónde la creatividad y la exploración del niño sean los protagonistas.

Misión Superartis



Fuente. Liceo Nacional Antonia Santos-IED de Bogotá

- Misión el poder de leernos con el objetivo de armar cuento entre todos, con finales inesperados en el que los protagonistas son las voces de los niños y sus expresiones artísticas como dibujos u obras de arte y con ellas recreamos videos artísticos que generan emociones y sentimientos de orgullo y sentido de pertenencia en los súperchiquiciudadanos.

- Misión quedarnos en casa, Con ayuda de un súper títere con grandes poderes que nos acompañara en este tiempo en casa por la pandemia realizamos diferentes propuestas que ayuden a los niños a controlar la cantidad de emociones que produce en ellos y sus familias esta situación y también desarrollar ejercicios de relajación como yoga, masajes y capoeira.
- Misión cuidando mamita: La idea es fortalecer el vínculo afectivo entre esa diada madre e hijo por medio del afecto, el tacto y el agradecimiento mutuo.
- Misión Súperlenguajeadores: En la cual encontramos una forma de representar los miles de lenguajes que los niños tienen para sí y para nosotros y que deben ser reconocidos y potenciados aquí vemos imágenes de experiencia de construcción conjunta mediadas por la creatividad y el interés de los Súperchiquiciudadanos.
- Misión súper científicos: Es una forma de resignificar las complejas construcciones que los niños logran realizar mediante experiencias que promueven la pregunta el ensayo y error y el descubrimiento de lo que sucede a su alrededor y darles un porque y un para que, haciendo uso de todas las lógicas de los niños y niñas, mediante la investigación, la fantasía, la curiosidad y la creatividad.

- Misión cuidando a la Pachamama: En ella se evidencia la importancia de que los Súperchiquiciudadanos sean líderes en el cuidado y protección de nuestra Pachamama, que sean ellos quienes la cuiden y la hagan florecer con experiencias que los lleven al amor y al valor que ellos deben sentir por cada sujeto vivo con los que habitan en este mundo
- Misión viendo a Bogotá desde mi ventana. En la cual los niños pueden ver su ciudad Bogotá DC City, con ojos de súperchiquiciudadanos, unos binoculares debo crear para descubrirla y observarla desde diversas miradas, teniendo en cuenta nuestra diversidad colombiana y las personas que viven en Bogotá, pero no nacieron aquí, nacieron en otros países o ciudades y es muy importante escuchar lo que ellos extrañan y anhelan de esos lugares y lo que les gusta de esta ciudad.

Mmm... ¿Y quiénes los ayudan?

Se ha promovido la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, como lo son padres de familia, directivos docentes, rectora, coordinadores, estudiantes de primaria y bachillerato en mayor o menor compromiso.

Se ha venido estructurando una alianza con los integrantes del grupo Hermes, proyecto que se desarrolla en el colegio por parte de Cámara y Comercio con estudiantes y docentes que hemos sido formados como conciliadores en procesos de resolución de conflictos, lo cual permea desde una mirada holística la construcción de ciudadanía y da potencia a miradas incluyentes y tolerantes por parte de diversas generaciones del desarrollo como seres humanos.

Todos ellos hacen parte de esta propuesta llena de aventuras, que se orientó en un primer momento por allá en los años 2016 cuando una profe soñó, en las aulas del Antonia santos esta bella historia surgió y, fue allí que, se apostó hacia el mejoramiento de la convivencia y las relaciones ciudadanas cotidianas no solo las del niño y la niña, sino también las que se construyen en sus familias y en los espacios diversos de socialización que forman a ese súper niño, a esa súper niña, gracias a actividades propias de ellos, dinámicas interesantes y construidas por ellos mismos con sus lógicas que son maravillosas y de mucha inspiración hacia la innovación, dando pasos gigantes para aprender a vivir en sociedad y trabajar juntos en un cambio completamente necesario, por el hoy y el futuro de nuestros niños, niñas, jóvenes y de nuestra ciudad Bogotá DC City.

Una de las grandes misiones del proyecto es comprometer a los padres de familia como uno de los primeros cimientos de construcción del niño

como sujeto social, por esto ellos hacen parte importante como súper papás súper mamás y acompañan a los niños en los diferentes espacios personificándose como superhéroes, aconsejándolos, narrándoles y dándoles a conocer sus experiencias como ciudadano y como creadores de espacios fabulosos en familia. ellos son parte importante de esta construcción cultural fortaleciendo valores y tradiciones.

Y ahora, ha llegado el momento de teorizar

La palabra ciudadano, encierra una conceptualización teórica amplia y una gran cantidad de imaginarios y constructos, por ser un concepto que se viene estructurando a partir de procesos histórico sociales, que se encuentra en constante configuración desde lo político, económico, social y cultural, por ende, presenta un ámbito de prospectiva que evidencia constantes transformaciones y controversias.

La concepción de ciudadano como ser político, permea el aprendizaje mecánico de unas normas (jurídicas, legales y políticas), que suponen y representan el ejercicio y realización efectiva de una cultura de los derechos humanos, desde el fortalecimiento de la democracia, que invita a preguntarnos ¿Cómo se puede desarrollar este planteamiento en un espacio educativo, con niños en sus primeras edades? y para dar

respuesta (Vásquez, 2010) expone que la democracia, debe nutrirse de la participación activa del conjunto de la ciudadanía, sin restricciones de edad ni de condición, puesto que es una construcción cultural y para que esto suceda se requiere de ciudadanos empoderados de su papel, con disposición para denunciar y hacer valer sus derechos y los de los otros.

Así bien, para lograr este empoderamiento es importante que en la escuela se promuevan espacios pedagógicos que favorezcan la participación y el compromiso de los estudiantes desde los primeros grados, es decir desde el preescolar, pues es allí donde se sientan las bases para un ejercicio de ciudadanía libre y respetuosa, que permita una sociedad con mayor identidad y pertenencia en la construcción de procesos con sentido e interesantes para ellos, que sensibilicen y demuestren el valor que tiene para la comunidad las construcciones que los niños realizan entorno a la ciudadanía y resaltar la idea de cambio social que llevan dentro de sí, corazones y mentes que anhelamos una nueva forma de habitar este territorio como ciudadanos.

Es importante dejar claro que la ciudadanía entendida desde la identidad y pertenencia hace referencia a ser parte de una comunidad determinada, con una historia y unos rasgos étnicos o culturales propios y esto nos lleva a pensar que ya no es posible hablar en términos definitivos de ciudadanos nacionales, sino que ahora debemos hablar

más allá de la noción convencional de ciudadanía única por la noción de ciudadanías diferenciadas o de ciudadanía multicultural (Guevara, 1998).

Desde esta perspectiva se reconoce que no existe una sola ciudadanía sino múltiples y nuevas ciudadanías, desde la mirada de la realización efectiva de una forma de vida y de convivencia entre los seres humanos en sociedad; la cual supone un ciudadano que no solamente sea receptor de derechos, sino más bien que sea actor en constante construcción de la vida comunitaria; al mismo tiempo, se busca una ciudadanía más preocupada, basada en valores como la pluralidad y la diversidad (Guichot, 2004).

Así las cosas, estos contribuyen a configurar como sujetos diversos, en un ejercicio social rico y lleno de variedades que nos sumergen por el fantástico mundo de la historia, la memoria y la resignificación del antes de la mano del ahora y buscar entre esos dos momentos históricos divergencias y semejanzas que nos han constituido como ciudadanos que se reflejan en la cotidianidad de las interacciones.

En este orden de ideas, el ciudadano ideal, como prescribe Lizcano (2012), se representa en un sujeto que presenta comportamientos y actitudes ajustados a los valores relativos a la interacción democrática (libertad, igualdad jurídica, pluralidad, tolerancia, respeto, diálogo,

negociación, pluralidad y participación), que cumple con las obligaciones sociales (responsabilidad familiar, escolar, laboral, etcétera), y que está atento a su autorrealización, a la ayuda al más débil (solidaridad) y a defender un medioambiente potente y sostenible, respetuoso de lo valioso que son la riqueza cultural y la pluralidad que configura nuestras ciudadanías.

Teóricamente, ¿De dónde surge la idea de una liga de Súperchiquiciudadanos?

Tal como lo plantea Castillo J.R. (2003), “la escuela puede y debe contribuir al proceso de socialización de los sujetos, orientando acciones hacia la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, deliberantes y creativos”, lo cual es congruente con las acciones y objetivos del proyecto la liga de los Súperchiquiciudadanos, en el que además de resaltar esa construcción de sujeto ciudadano se deja clara la importancia y necesidad de que sea la comunidad la que además de vincularse, realmente viva la ciudadanía desde una dinámica propia y participativa.

La anterior intención formativa, contribuye a enriquecer un pensamiento crítico y autónomo, que en su ejercicio democrático mejorara las

condiciones de calidad de vida de niñas y niños, si consideramos que la participación infantil es un aspecto de vital importancia en la actualidad que tiene potentes beneficios en el desarrollo humano al ayudar a fortalecer valores como la responsabilidad, el respeto por lo diverso, la toma de postura y la reflexión y generar las condiciones necesarias para que logren construir su vida en un medio familiar y social, desplegando cada una de sus capacidades.

Sin embargo, en el trasegar de estos 4 años de construcción del proyecto la liga de los súperchiquiciudadanos se evidencia como sigue siendo limitada la promoción de la participación infantil en los contextos institucionales, esto puede ser ocasionado por el imaginario de que el niño aún no tiene las capacidades necesarias ni el potencial para decidir y son estas concepciones y constructos sociales los que se deben deconstruir y resignificar para lograr acercar a los niños a ese protagonismo tan necesario y generar los cambios sociales que requiere nuestra ciudad y porque no nuestro país.

Es por ello que, permanentemente nos encontramos en la búsqueda de espacios que formen en valores y ciudadanía con la estructuración de procesos necesarios de transformación hacia una mirada que concibe buenos y mejores ciudadanos desde la lógica de la escuela, pero una escuela participativa que escucha las voces de los niños y las prioriza en la toma de decisiones.

En este sentido, Hoyos (2000) plantea que, es necesario desde el quehacer pedagógico reconocer la íntima relación que existe entre educación y ejercicio de la ciudadanía y con base a este planteamiento surgen propuestas y proyectos pedagógicos como el que se presenta en esta oportunidad, ligado a prácticas participativas que buscan el desarrollo de competencias no solo ciudadanas, sino integrales también, que formen a los niños en valores tanto éticos como democráticos y en el empoderamiento del ejercicio de cumplimiento o restitución de sus derechos.

Así pues, con la palabra empoderar se hace referencia a la potencia que tiene construir ciudadanías desde las miradas de los niños, desde sus concepciones y fundamentos, desde la observación de sus interacciones con los demás, al permitirles ser parte fundamental de las reflexiones y construcciones en torno a lo político, a la ciudadanía y a lo social, tras décadas de exclusión, lograr que esto suceda, permite dotar de herramientas que trascienden la estructuración mental y los puntos de vista, ¿Pero qué tipo de herramientas se deben trabajar con los niños para lograrlo?.

Para dar respuesta a la anterior pregunta, desde un enfoque pedagógico es necesario buscar medios efectivos para darle valor a las realidades propias de los niños, para reafirmar su identidad como seres pluridiversos y para potenciar su capacidad de interpretación de los

entornos que les rodean y los espacios que ellos habitan, brindándoles elementos valorativos, morales y reflexivos que los lleven a analizar formas de resolver conflictos y de transformar sus contextos con dinámicas pertinentes e interesantes que generen en ellos interés, concertación, tolerancia, exploración y dialogo para ir dando pasos gigantes hacia una ciudadanía reflexiva. (Sánchez, 2003).

En el permanente ejercicio de socialización que se genera en la escuela el niño y la niña interpreta, modifica y construye sus representaciones e imaginarios sociales, (generados por la familia y los medios), sobre lo que es ser ciudadanos y ciudadanas y sus formas de representarlo en la práctica como actores claves, por medio de sus actitudes y comportamientos, lo cual lleva a plantear que la escuela debe tener como prioridad orientar acciones hacia la formación de “ciudadanos reflexivos, críticos, deliberantes y creativos (Zuluaga, 2004.), que transforman y transformarán su sociedad tal como lo hacemos en el proyecto La Liga de los Súperchiquiciudadanos, cohabitando conjuntamente espacios, en los que se establecen marcos comunes que construyen identidad ciudadana y liderazgo.

Para lograr consolidar estas propuestas es indispensable contar con la familia, por ser el primer escenario de vida social en el que los niños aprenden a vivir en comunidad y por esto, para los súperchiquiciudadanos su papel es fundamental y son invitados a

ser parte de las re significaciones que van estableciendo sus hijos en cada misión propuesta, las cuales se plantean desde puntos de interés común, que permiten opiniones, participación y acercamiento permanente en el proceso de vinculación a este pacto social que se ejerce entre los súperchiquiciudadanos y los súper padres, pues como sujetos sociales cada uno juega un papel activo en esta construcción ciudadana.

Para cerrar, se reitera la invitación a colegas maestros a promover en los niños, niñas y jóvenes el ideal de constituirse como seres sujetos sociales que juegan un papel activo en la construcción de una nueva ciudadanía, en la que son escuchadas sus voces, al reconocer la capacidad innata que tienen de exponer sus propias ideas y argumentarlas con conciencia social y moral; lograr que nuestros estudiantes puedan ponerse en el papel de los demás, que tengan la voluntad de participar y transformar, de generar reflexiones y porque no nuevas concepciones en torno a lo que es vivir en comunidad, sin tener que someterse a lo que la generalidad, a dar por sentado que es lo acertado, sino que el mismo construya sus propios aciertos y desaciertos.

En otras palabras, a aprender y desaprender desde la construcción conjunta, desde el error, desde la diversión y la fantasía que envuelve el mundo de la creatividad, constituye en sí la apuesta de nuevas

sociedades, pequeños súper héroes en búsqueda de un mundo más justo, respetuoso, diferente y lleno de magia en el que ellos habiten los diversos mundos que tienen por construir en su mente ingeniosa, esas ciudades que ellos realmente merecen para florecer.

Referencias bibliográficas

- Castillo, G. J. (2003). La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 115-143. Retrieved February 20, 2021, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200005&lng=en&tlng=es.
- Giraldo-zuluaga, g. A. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educ. Educ.* Vol. 18, no. 1, 76-92. Doi: 10.5294/edu.2015.18.1.5
- Guevara, g. (1998). Democracia y educación. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática. México: instituto federal electoral. Recuperado el 3 de enero de 2014 de: http://www.ife.org.mx/documentos/dece-yec/democracia_y_educacion.htm
- Guichot, v. (2004). Revisando el concepto de ciudadanía desde el multiculturalismo. Sevilla: universidad de sevilla. Recuperado el 2 de enero de 2014 de: <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/virginia.pdf>

- Hoyos, g. Formación ética valores y democracia. En: estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en colombia. Tomo i. Colciencias, socolpe. Bogotá: procesos editoriales icfes, 2000.
- Martínez, m. P. Y ramos, c. (2015). “escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles”. En acta del xviii coloquio de historia de la educación, 2. Vic: universidad central de catalunya.
- Sánchez, c. El espacio de la política. Madrid: centro de estudios políticos y constitucionales, 2003
- Tonucci, f. (2006). Con ojos de niño. Buenos aires: editorial losada s. A.
- Tonucci, f. (2007). La edad de los cimientos. Educación y ciudad, (13), 11-42.
- Vásquez, a. (2010). El concepto de ciudadanía en la democracia liberal y sus límites. Recuperado el 3 de abril de 2014 de: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num8/vazquez.pdf>
- Zuluaga j. B. La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud: vol. 1, no 2, 2004.

Capítulo 8

Alumnos migrantes liceístas

Guevara, G. José Alejandro

El presente capítulo, pretende acercar al lector desde la reflexión cotidiana frente a la práctica inclusiva que realiza el Liceo Nacional Antonia Santos IED de la ciudad de Bogotá, como espacio de encuentros y desencuentros entre diversas comunidades y, especialmente estudiantes migrantes transnacionales.

Así pues, el Liceo Nacional Antonia Santos como muchos, por no decir todos los colegios de Bogotá, ha sido escogido por muchos migrantes de nacionalidad venezolana para continuar con los estudios que dejaron abandonados en su país natal. Sin embargo, las circunstancias por las

cuales tomaron esa decisión son muy variadas y con características personales muy diferentes, desde el contexto ideológico, cultural, familiar político, religioso por mencionar algunos de ellos.

Ahora bien, el Liceo siguiendo los parámetros establecidos por la Constitución Política Nacional de 1991 y demás leyes concordantes con el derecho a la educación que tienen todas las personas que habitan el territorio nacional, sin perjuicio a la calidad de legalidad que posean respecto a su permanencia dentro del territorio nacional.

En efecto, Colombia y los países vecinos se han convertido en receptores de esa gran cantidad de migrantes que buscan en los sistemas educativos una oportunidad de continuar con sus estudios y el colegio esta presto a brindarles ese derecho que se encuentra contemplado como parte fundamental de los derechos humanos.

De ahí que, mirar la migración desde el punto de vista de la interseccionalidad, pretende conceptualizar los problemas sociales que afectan a un número de personas, dadas condiciones de discriminación o desventajas, que permiten comprender la complejidad de los prejuicios que estos niños y adolescentes enfrentan, ya que existen múltiples orígenes de opresión, como la raza, etnia, sexo, discapacidad, religión, las cuales crean marcas de identidad que convergen en complejos sistemas de opresión.

Estos alumnos que han nacido bajo estos sistemas de opresión son categorizados por su nacionalidad y por ello un asunto clave es asumir la interseccionalidad también para analizar el origen y cruce entre marcas identitarias, que condicionan en algunas oportunidades el acceso a derechos, o por el contrario ser discriminados por su nacionalidad.

Por tanto, la migración es un proceso de ingreso de personas desde otro país con el propósito de domiciliarse allí, en busca de trabajo y educación para sus hijos, no importa el tamaño de las poblaciones que se movilizan, puede ser hacia territorios internos o externos del Estado y puede tener su origen y múltiples causas, lo que incluye los desplazamientos forzados.

Colombia en particular se ha convertido en un país receptor de migrantes con ocasión a la actual crisis en Venezuela, y se ha estimado que el número puede rondar en 1.200.000 de ciudadanos que han llegado, una buena parte pertenece a colombianos que han regresado al país después de no encontrar condiciones de estabilidad en el país hermano, aunque son colombianos, sus hijos son nacidos en territorio venezolano y por asuntos legales deben adquirir la nacionalidad colombiana después de los respectivos trámites.

Las condiciones de vulnerabilidad de los niños y adolescentes se

han visto también sujeto a la condición de legalidad con que sus padres se encuentran en el territorio nacional, de tal manera que el Estado colombiano ha expedido Decretos como el 1288 de 2018 y anteriores mediante los cuales han podido tener el Permiso Especial de Permanencia (PEP).

Para ello, se utilizaron dos categorías: 1) Relación Migración Educación, y 2) Relación Migración y Niñas, niños y adolescentes. En el primero se tienen en cuenta los instrumentos de derecho internacional y regional. En el segundo bajo qué protección permanece la niña, niño o adolescente, y la condición de permanencia, su situación laboral, o económica que tenga esa persona responsable de la niña, niño o adolescente.

El derecho a la educación es tomado como un derecho fundamental y el Estado mediante norma constitucional garantiza este derecho para todos los menores de 18 años. Por tal motivo la calidad de “migrante” no debe presentar ningún obstáculo para el cumplimiento del mencionado derecho.

Se pueden observar las particularidades en los procesos migratorios, estos se pueden catalogar en tres grupos: 1) Los niños, niñas y adolescentes que migran con sus respectivas familias. 2) Los que migran con algún familiar, que se encarga brindarle la respectiva protección. 3) Los que no son acompañados por ningún familiar.

Todos deben ser contemplados como sujetos de derechos y de investigación, recogiendo sus voces frente a los factores de migración y sus experiencias durante los flujos de manera regular e irregular, las condiciones que se viven en los países de origen, tránsito y destino. El común denominador de todas las familias migrantes es el mismo, buscan en los países que los acogen empleo y educación para sus hijos en busca de una mejor calidad de vida.

Un llamado que hace la UNICEF (2017) es no fomentar la devolución de los niños, niñas y adolescentes a su país de origen, porque vulnera sus derechos fundamentales, las migraciones se producen de manera voluntaria o forzada, y es obligación del Estado crear políticas educativas con mecanismos de integración de niños, niñas y adolescentes, siendo un aspecto clave a evaluar la inserción de ellas y ellos en la escuela, demandando a la propia escuela una política intercultural.

La migración de mujeres embarazadas, así como los partos en los países de destino o de tránsito durante la migración remiten al derecho de la nacionalidad y al derecho de tener un nombre, ante lo cual se solicita el reconocimiento jurídico por parte del Estado como ciudadano nacional. Puede suceder que un niño o niña sea considerado apátrida, si no se le da ese reconocimiento, limitando como consecuencia de esto al acceso a los servicios sociales.

La primera infancia es periodo comprendido entre los primeros 5 años de vida y es en la madre que recae la responsabilidad del cuidado en general, sin embargo, a las madres trabajadoras se les debe reconocer la importancia del cuidado y protección del menor en jardines y hogares de ICBF.

La infancia edad contemplada entre los 6 a 11 años de vida, es obligación del Estado garantizar el acceso gratuito y la permanencia de todos los menores al sistema educativo, sin distinción alguna, incluso para menores extranjeros. Se reconocen el derecho el derecho a la alimentación y el libre desarrollo de la personalidad como derechos conexos a la existencia de niños y niñas en las instituciones educativas.

La adolescencia está asociada a la educación secundaria, básica y media, el paso a la mayoría de edad está fijada por ley a los 18 años. Durante este tiempo jóvenes reciben una educación gratuita por parte del Estado, y se les permite trabajar en caso de que necesiten recursos económicos solo si cumplen con algunos requisitos como son el permiso de los padres o representante legal, solo se les permite trabajar durante media jornada y en oficios que no representen ningún peligro para su integridad personal y con las condiciones de protección pertinentes.

La familia núcleo principal de la sociedad lo conforman los padres y los hijos o las familias llamadas disfuncionales, donde uno de los padres

ejerce como padre o madre cabeza de familia, por diferentes situaciones personales. La familia como institución ha sido la encargada de velar por la socialización primaria y la protección de niñas y niños al interior de su grupo, así como de proveerles las condiciones dignas para su desarrollo integral, entre estas la permanencia al sistema educativo. Cuando la familia está en movilidad algunas de estas garantías no se pueden suplir al interior de la red por que las comunidades o el Estado terminan asumiendo ciertas responsabilidades. Incluso se afirma que las migraciones significan una crisis para las familias que la viven, tanto como para quien migra como para quien se queda.

Respecto a las comunidades, es complejo y difícil tanto como para el que llega como para la comunidad que lo recibe, las creencias, las prácticas socioculturales, la alimentación, la barrera idiomática, el clima, la forma de vestir, y la misma “sanción social” dificultan la integración. El Estado garantiza el derecho a la educación, la protección d los derechos humanos sin distinción alguna reconociendo las comunidades migrantes. Ningún Estado puede argumentar la desprotección por acción u omisión de menores de 18 años, argumentando interese como soberanía nacional, falta de capacidad instalada u otras. Los Estados suelen anteponer sus intereses de seguridad nacional en las agendas migratorias, y no en un enfoque de derechos humanos, violando el principio de interés superior del niño, niña o adolescente.

Una gran parte de los estudios sobre infancias migrantes en Colombia están centrados en la explotación laboral, desde una perspectiva economicista de las migraciones internacionales. Por tal razón, se hacen necesarias investigaciones que den cuenta de aspectos de la integración de niñas, niños y adolescentes a comunidades de acogida e instituciones educativas, desde una perspectiva psicosocial, se resalta el estudio de múltiples violencias asociadas al racismo, la xenofobia y el acoso escolar, así como otras formas de explicar los procesos migratorios de niños, niñas y adolescentes frente al acceso a la educación, generando recomendaciones frente a los riesgos existentes por medio de políticas públicas de prevención.

Factores que han contribuido a las migraciones

Así pues, la anterior descripción permite evidenciar algunos factores que determinan los elevados niveles de presencia de población migrante, así:

Las diferencias en términos de desarrollo entre las regiones y países. Esta se entiende como la capacidad que tienen los Estados a la lógica económica y mercantil basada en la producción y el intercambio de bienes y servicios, y entonces los países que no

logran incorporarse a este proceso pasan a ser calificados como subdesarrollados o menos desarrollados, entre otros calificativos, creando una exclusión ideológica que limitó el discurso y las prácticas. En esa medida las migraciones encuentran una primera causa en esas mejores posibilidades y capacidades de aquellos países desarrollados o con mayor productividad que exige mano de obra, así como el escaso desarrollo de los países de orígenes que limitan los estados de bienestar de los individuos y sus familias; situaciones que terminan afectando la garantía de los derechos y proyectos de vida.

El auge de la interdependencia económica en el ámbito internacional.

Este es un reflejo de lo anterior y, se podría considerar como un efecto del mismo desarrollo y las desigualdades producidas, que conllevan a generar la búsqueda de mejor calidad de vida en un país vecino.

El desarrollo de los medios de comunicación y transporte. Éste se sustenta en razón por la cual han aumentado los flujos migratorios. En efecto, la facilidad para movilizarse y comunicarse de una manera cada vez más rápida y a bajo costo contribuye a que se produzcan mayores migraciones. Sin embargo, se debe considerar las políticas migratorias de los Estados en cuanto acceso y permanencia de los inmigrantes, que son diferentes en cada uno de los países de la región.

La protección cada vez mayor de un conjunto de derechos para

favorecer la población migrante. Desde el ámbito internacional que ha tenido una tendencia generalizada, los Derechos Humanos como garantía para todas las personas, han entonces comprometido a todos los países en el desarrollo de políticas y acciones que permitan garantizar los derechos fundamentales y dado su carácter universal, esto incluye a los inmigrantes. Entonces las mejoras de las garantías es un factor que potencia los desplazamientos entre países y regiones, aunque claro está, la realidad de muchos refugiados permite inferir que aún falta un largo camino por recorrer en el aseguramiento de la efectividad de los derechos humanos.

Los conflictos armados tanto internos como internacionales. Los cuales provocan un sin número de personas desplazadas o refugiadas que requieren protección para salvaguardar derechos fundamentales básicos como la libertad, la vida y la seguridad personal.

Marco legal

La Constitución Política de Colombia de 1991 establece en el artículo 67 la educación como un derecho y un servicio público que cumple una función social, y el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que es gratuita y obligatoria entre los 5 y 15 años de

edad y comprenderá como mínimo de un año de preescolar y nueve de educación básica (Constitución Política de Colombia, 1991).

De igual forma el artículo 44 establece los derechos y protecciones especiales de que gozan niños y niñas y establece la educación como un derecho fundamental (Constitución Política de Colombia, 1991).

De acuerdo a los tratados internacionales ratificados por Colombia y de acuerdo al artículo 93 de la Constitución Política de Colombia, hacen parte del Bloque de constitucionalidad (Corte Constitucional de Colombia, 1993).

En este orden de ideas, el ordenamiento jurídico colombiano ha promulgado una serie de instrumentos normativos, dirigidos a proteger el derecho a la educación para la población migrante como, por ejemplo, las que a continuación se reseñan:

- Ley 115 del 8 de febrero de 1994, o ley general de la educación.
- Ley 1618 de 2013 que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, y en particular en el artículo 11 establece el derecho a la educación a través del fomento de la inclusión.
- Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y Adolescencia.

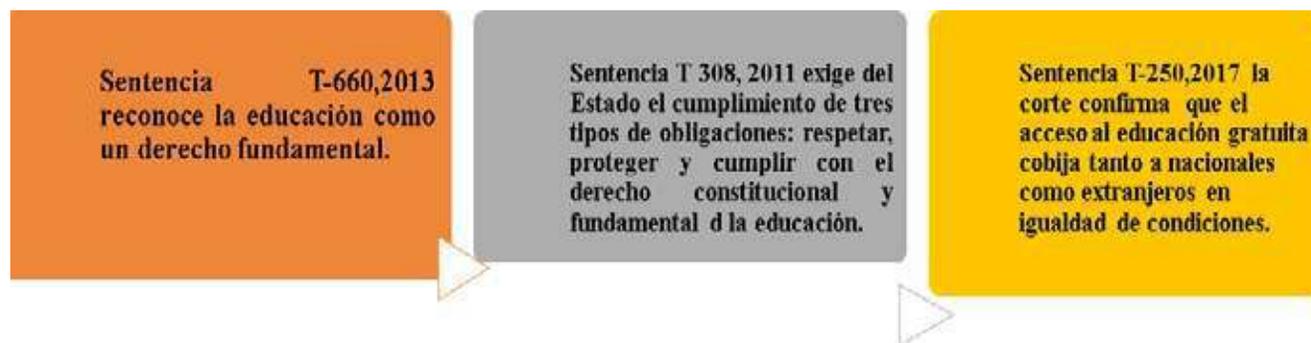
- Ley 1804 de 2016. Reconocimiento, la protección y garantía de las mujeres gestantes y de los niños y niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del Estado Social de Derecho.
- Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015, en su artículo 2.3.3.1.2.3, indica que, todos los residentes del país sin discriminación alguna, recibirán como mínimo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica que se podrán cursar directamente en establecimientos educativos de carácter estatal, privado, comunitario, cooperativo solidario o sin ánimo de lucro.
- Decreto 4807 de 20 de diciembre de 2011 Establece condiciones de gratuidad desde preescolar hasta grado undécimo.
- Decreto 1067 de 2015, en el artículo 2.2.1.11.5.2 determina que los establecimientos educativos deberán exigir a los alumnos extranjeros de cursos regulares la visa que los faculte para realizar sus estudios antes de la iniciación de clases e informar por escrito o por los medios electrónicos establecidos para tal fin a la Unidad Administrativa Especial Migración Colombia, de la matrícula de estudiantes extranjeros y de la terminación definitiva de sus estudios dentro de los treinta (30) días calendario, siguientes a la ocurrencia de los mismos.

Lo que se convierte en un obstáculo para los estudiantes que ingresaron al país sin el lleno de los requisitos legales exigidos por Migración Colombia.

Ante esta problemática el estado y con el propósito de garantizar el acceso a la educación por parte de estudiantes que permanecen en Colombia de manera irregular expidió las Circulares No. 45 de septiembre de 2015; No. 7 de febrero de 2016; y No. 1 de 2017, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de la población en edad escolar, proveniente de Venezuela, sin desconocer el cumplimiento de los deberes en cuanto al reporte a Migración Colombia que deben realizar las instituciones educativas. Así garantizo la educación a todos los menores incluyendo a quienes s se encontraban en condición irregular por tratarse de un derecho fundamental.

Así pues, la corte constitucional colombiana, a través de las siguientes sentencias estableció una línea jurisprudencial en la materia, tal como se muestra a continuación:

Línea Jurisprudencial



Fuente. Creación propia.

Dicho requisito resulta razonable para la corte por cuanto permite los fines de la política migratoria fijada por el Estado y por otro lado permite la identificación de la persona que está cursando los estudios y la certificación por parte de la institución de los estudios realizados.

Los 10 retos en educación para los migrantes

Ahora bien, teniendo en cuenta la incidencia de los factores descritos en la problemática planteada. El observatorio del proyecto denominado Migración Venezuela, identificó 10 retos clave para lograr una integración adecuada, los cuales serán listados a continuación:

Nivelación. Si bien la norma permite a los niños migrantes continuar sus estudios en Colombia, muchos de ellos no tienen los certificados de los grados cursados en Venezuela. Dependerá de cada institución educativa realizar de forma gratuita la valoración de cursos con sus respectivos exámenes de admisión (Revista Semana, 2020).

Promover la integración. Desde el sistema educativo se debe impulsar una campaña de integración y solidaridad con los migrantes. Pese a la directriz que todos los colegios acojan sin pretextos a los menores venezolanos, aún hay comportamientos y discursos xenófobos por erradicar en las aulas (Revista Semana, 2020).

Profesores, aprender a manejar ambientes diversos en clase. Los docentes juegan un papel fundamental para generar un ambiente favorable, de respeto e integración en las aulas de clase. Se requerirá capacitación constante en las instituciones educativas, sobre todo en las zonas del país donde hay mayor población migrante, o donde nunca la ha habido (Revista Semana, 2020).

Padres de familia ¿Cómo integrarlos a la comunidad? El principal mecanismo de integración de las familias, más allá del trabajo es el colegio. Es importante generar estrategias para la sensibilización de los padres de familia acerca del fenómeno migratorio y usar espacios para integrar a niños y sus familias (Revista Semana, 2020).

Infraestructura, ¿Aumentar la cobertura, doblar jornadas o colegios por concesión? Los niños y adolescentes están siendo matriculados en instituciones de todo el país, no obstante, es probable que unos territorios se encuentren más preparados que otros para atender el aumento de la demanda escolar en términos de infraestructura física y personal docente (Revista Semana, 2020).

Otras barreras de entrada y permanencia. Para algunos migrantes, la falta de educación para sus hijos fue el detonante para salir de Venezuela. Si bien los niños y adolescentes venezolanos pueden tener un cupo dentro de los colegios públicos del país, asistir diariamente al colegio supone una serie de costos que muchas veces los padres no pueden asumir, como, por ejemplo: el transporte escolar, alimentación y los uniformes. Es necesario ampliar la oferta de los programas existentes, y probablemente pensar en otras estrategias para retener a los niños en los colegios (Revista Semana, 2020).

Documentación, una barrera salida. El 70% de los niños venezolanos matriculados en colegios públicos de Colombia en 2019, no poseen ningún tipo de documento, ni registro civil, ni pasaporte, aseguro una fuente del Ministerio de Educación.

Los adolescentes venezolanos que deseen terminar sus estudios de secundaria en Colombia no pueden graduarse sin un documento

de identificación. Es necesario solucionar este tema más allá de los permisos especiales conocidos como PEP's.

Analfabetismo funcional. El éxodo de maestros calificados en Venezuela, a causa de la crisis económica y social de ese país, ha hecho que miles de escolares queden a la deriva en las aulas. Esta situación ha incrementado la deserción escolar en un 78%, y, en consecuencia, los estudiantes que emigran con sus padres presentan graves fallas de lector escritura y comprensión de textos. Los cursos de nivelación serán claves para que los niños tengan oportunidades reales de ser exitosos en el colegio.

Desarrollo de herramientas. No existe en el país antecedentes de una migración masiva, por ello los libros de texto y otros materiales pedagógicos no incorporan esta realidad. Las herramientas les dan a los docentes oportunidades para abordar la migración y la integración como parte del currículo, y no como algo excepcional que depende de su preferencia personal, La cartilla “Panarceros” de ACNUR y la Universidad Santo Tomas es un buen ejemplo de este tipo de instrumentos (Revista Semana, 2020).

Brindar apoyo psicosocial a los niños, niñas para superar los choques que han vivido durante la migración. Este es un punto sensible, y quizás el más importante para ayudar a superar los efectos

psicológicos que genera la migración en los niños y adolescentes venezolanos. Muchos de ellos han quedado muy afectados por la separación de hogares, el hambre y las enfermedades. Dependerá del gobierno y de la comunidad educativa estrechar mayores vínculos con los organismos de cooperación internacional para que este apoyo psicológico se brinde en las zonas donde hay más población migrante (Revista Semana, 2020).

En consecuencia, ante esta problemática el Estado y con el propósito de garantizar el acceso a la educación por parte de estudiantes que permanecen en Colombia de manera irregular, expidió las Circulares No. 45 de septiembre de 2015; No. 7 de febrero de 2016; y No. 1 de 2017, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de la población en edad escolar, proveniente de Venezuela, sin desconocer el cumplimiento de los deberes en cuanto al reporte a Migración Colombia que deben realizar las instituciones educativas.

De esta forma, garantiza la educación a todos los menores incluyendo a quienes se encontraban en condición irregular por tratarse de un derecho fundamental.

Referencias bibliográficas

Aguilar Barreto, A J., Aguilar-Barreto C P y Aguilar-Bautista. Y.A (Eds.) 2018. La migración, el desborde de un fenómeno masivo. Cúcuta. Colombia. Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 44. Recuperado 3 de mayo de 2020, de <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-44>

Corte Constitucional de Colombia. (1993). C-295. Recuperado 23 de febrero de 2021, de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/C-295-93.htm>

López Villamil S, Rodríguez Lizarralde. C, González. L.D.A. & Barriga Duran, L.C. (2018) Infancias migrantes en Colombia, retos del derecho a la educación, ojas ablas (16) 10-26 http://doi.org/10.29151/hojas_hablas.n16_a_1.

Revista Semana. (2020). Proyecto Migración Venezuela. Los 10 retos en educación para los migrantes. Recuperado 22 de febrero de 2021, de <https://migravenezuela.com/web/articulo/los-10-retos-en-educacion-para-los-migrantes/1712>

Capítulo 9

Grupo de porras LNAS “Ángeles” un espacio de participación ciudadana

Peñuela, L. Claudia Andrea⁸

Introducción

El presente escrito, describe como se creó un grupo deportivo basado

-
- 8 Claudia Andrea Peñuela Loaiza, Docente de la primaria sede b, del LICEO NACIONAL ANTONIA SANTOS, licenciada en educación física recreación y deportes de la universidad de Cundinamarca, magister en Actividad física y salud de la universidad del rosario, participante del diplomado de masaje deportivo y gimnasia terapéutica de la fundación del área Andina, especialista y participante de varios montajes folclóricos (Grupo de danzas yira) municipio de Arbeláez Cundinamarca , coreógrafa y directora del grupo de porras pre-infantil HALCONES colegio Altamira sur oriental, participante e integrante de la Catedra de la Antonia santos y actualmente la directora y coreógrafa del grupo de porras pre- infantil Ángeles del colegio LNAS.

en porrismo en el colegio Liceo Nacional Antonia Santos y como a través de él se presentan oportunidades para formación de ciudadanía y democrática, cómo desde lo más sencillo de los entrenamientos los niños aplican y aprenden políticas públicas que se desarrollan en clase.

Este escrito se hace basado en la experiencia pedagógica formativa, desde el punto de vista de la entrenadora y profesora junto con los niños que participan en este grupo.

Formando Competencias ciudadanas

El educar en ciudadanía en la escuela es uno de los propósitos principales del currículo, (Siede et, 2014) en especial en nuestro colegio donde la se han creado herramientas específicas para la participación y la formación de los niños en la ciudadanía y democracia.

Así que “ciudadanía es la condición que reconoce a una persona una serie de derechos políticos y sociales que le permiten intervenir en la política de un grupo determinado” (Ciudadanía, 2018).

Los derechos hacen que los ciudadanos participen y cuenten con unas garantías como las de educación, salud, entre otros. El colegio es un

derecho que todos los niños saben que tienen y que asistir a él no es solo un derecho sino también un deber.

Por esa razón los deberes, cumplidos mejoraran la convivencia de la comunidad. Esto también hace parte de los niños primaria y del preescolar que consientes o no, saben que asistir al colegio es un deber, también saben que deben hacer sus trabajos escolares, esto no es ajeno cuando los niños se presentan al grupo de porras, ellos saben que al participar en esta actividad genera deberes, es emocionante el nivel de compromiso con sus quehaceres deportivos y prácticas deportivas, donde la disciplina, la habilidad y ejecución de repeticiones es una constante para responder a las exigencias del grupo de porras, para obedecer a los fines comunes del grupo. Nadie más que ellos mismos son sus primeros entrenadores y son los que se ponen sus propias metas.

Sin embargo, la participación de los estudiantes, no solo se debe limitar a estos espacios, sino que se deben ampliar a otras actividades que, de forma creativa, trasciendan a una participación activa, esa colaboración vista como la toma de decisiones individuales, que en conjunto forman una verdadera democracia. Así mismo la participación de los niños es muy importante en el colegio; a pesar de ello, los niños de la primaria y del preescolar no lo es clara y aunque ellos lo hacen, muchas veces sin comprenderlo, su contribución se limita a las votaciones.

Grupo de porras -Los Ángeles-



Fuente. Liceo Nacional Antonia Santos-IED de Bogotá

Por eso integrar un equipo de porras hace que los niños ejerzan de cierta forma democracia y, que, además, trabajen en sus habilidades sociales culturales y deportivas. En este sentido la escuela es un microcosmo y específicamente el grupo deportivo de porras donde la validación de concesos es un ejercicio constante de la democracia. (Silva, 2010)

Por otra parte, las actividades donde los niños en las edades de

preescolar y primaria participan en ejercicios democráticos, son limitadas, el grupo de porras ofrece esta participación de forma lúdica y participativa, con actividades de decisiones pequeñas tanto de forma individual y grupal adecuadas. Aunque este grupo ofrece pocos cupos, los integrantes tienen la oportunidad participar en la toma de decisiones que ayuden a tener una meta clara grupal y llegar a acuerdos que mejoren los objetivos planeados.

Inicios de grupo como una necesidad de oferta deportiva de tiempo libre.

La creación del grupo de porras inicia en el año 2016, con los estudiantes de la jornada de la tarde de la primaria y los preescolares interesados en participar y realizar una actividad lúdica que brindara espacios de recreación y esparcimiento para la práctica de actividad física especializada, gimnasia y baile.

Los niños que integraron el primer grupo piloto de ese año, lograron trabajar muchas habilidades gimnásticas, pero también aprendieron a tomar decisiones sobre las prácticas deportivas individuales que aportaran, en cierta medida a las metas del grupo en general y aunque para ellos no sea evidente la formación ciudadana dentro de

estas actividades, si se hacen de forma espontánea donde la práctica deportiva no solo forma, el cuerpo sino también la mente y la voluntad.

Sesión de porrismo



Fuente. Liceo Nacional Antonia Santos-IED de Bogotá

La utilización del tiempo libre o de ocio por lo general no se piensa demasiado, pero no pensar en que emplearlo, puede generar problemas, aunque los niños siempre tienen algo que hacer, como jugar, pintar, cantar, despertando siempre la creatividad, se ha visto que en estos

últimos tiempos, el jugar ha perdido gran parte de este sentido, ya que la tecnología ha ocupado estos espacios, y ni que pesar en los juegos que demandan gran actividad física, han sido remplazados por actividades de juegos sedentarios donde el tiempo de pantalla es la nueva tendencia .

Según la organización mundial para la salud (OMS, 2020) el niño debe cumplir con un requerimiento mínimo de actividad física, requisito que cumplido a cabalidad garantizaría los mínimos de salud.

Ahora bien, teniendo en cuenta la situación anteriormente mencionada y, evidenciando la falta de espacios (Política pública de deporte, recreación y actividad física, 2009) para las prácticas físicas en los alrededores, en la localidad y en el colegio; adicionalmente viendo las habilidades de algunos de los niños por realizar gimnasia y observando el interés de la administración del colegio en cabeza de la rectora por apoyar el proyecto formativo deportivo basado en porrismo.

Es así que, en julio de 2016, se convoca al primer entrenamiento para conformar el equipo de porras del Liceo Nacional Antonia Santos. En un inicio no se contaba con un nombre específico, pero es aquí donde el ejercicio de la participación basado en las decisiones individuales puede aportar aun proyecto grupal, y es como a través del voto y llegando a un consenso grupal el equipo se llama “Ángeles” y como

este ejemplo hay más decisiones que apoyan este proceso formativo deportivo.

Los valores que se trabajan diariamente, mediante la ejecución de una práctica deportiva son muchos pero específicamente para el grupo de porras uno de los que más se destaca es el liderazgo, puesto que para dar una mejor organización en el equipo, se ofrece una capitanía que por decisión de la mayoría de los integrantes se escoge mediante el voto, otro ejercicio democrático para los niños que participan en grupo y que les permite hacer política con sus compañeros y convencerlos de que son la mejor opción para ocupar este cargo, ese es un ejercicio claro que forma ciudadanía y pertenencia de los niños al colegio y a su grupo deportivo, además de ser una oportunidad clara de hacer política.

Es claro que, desde el mismo inicio del proyecto, la participación y formación ciudadana ha estado presente, sin olvidar los objetivos de ocupar el tiempo libre, la conservación de la salud a través de la práctica de actividad física y la de brindarle a los niños otras actividades que los aleje del sedentarismo.

¿Políticas públicas en el colegio? ¿En el grupo de porras? ¿Cómo se evidencia en los niños de la primaria y preescolar?

Para poder avanzar en la discusión que aquí se plantea sobre las políticas públicas en el colegio, se tiene que mencionar el origen de la misma, una política pública busca resolver problemas de una comunidad y prestar bienestar de carácter público o sea para todo el mundo. Lo anteriormente dicho basado en la toma de decisiones que afectaran a la comunidad (Valenti et al, 2009).

En este sentido la escuela es un escenario perfecto para la implementación y aplicación de las políticas públicas gubernamentales, que de todo tipo ayudarían a los niños. Desde este punto de vista tenemos que aplicar variadas políticas públicas como lo son entre otras: la conservación del medio ambiente, la conservación de la salud y la construcción de ciudadanos.

Considerando que las realizaciones de estas políticas públicas, se diseñan para ejecutarse mediante pilares u objetivos estratégicos casi siempre, la educación es uno de esos ejes estratégicos y aunque para docentes, niños no es tan evidentes este tipo de estrategias nacionales, adentro en lo íntimo de la clase, es donde las políticas públicas toman su forma más simple.

Desde las diferentes áreas del currículo del colegio el sentido común cobra importancia y es donde con o sin conocimiento los docentes y los niños ayudan a que estas políticas se implementen. La visualización no es obvia, pero al igual que la educación en ciudadanía con pequeños ejercicios, realización de actividades, talleres y la misma explicación de los docentes se ayuda a la implementación de esas políticas públicas.

En el grupo de porras también se tiene este objetivo de estilo de vida saludable que implementa la política pública no solo de actividad física para la conservación de la salud, sino que también la conservación de medio para mejorar la calidad del aire y la educación de ciudadanía.

Esas charlas de entrenamiento donde se tocan diferentes temas y se hablan de las técnicas y de cosas variadas hacen un proceso de concientización de los niños de ¿qué es bienestar?, para él y para su comunidad. Eso es lo mínimo en la implementación de una política distrital o nacional en la escuela.

Cuando los niños del grupo de porras, mencionan en sus discursos cuidarse para poder seguir sus técnicas de bailes y tomar buena alimentación para estar sanos y fuertes y resistir los entrenamientos, cuidar el agua para poderla beber de la llave, trabajar en equipo respetando las ideas de los demás es donde se observa la implementación más sencilla en los niños de las políticas públicas, concretamente en los niños que participan en el grupo de porras “Ángeles”.

Para finalizar, la participación de los niños en su grupo de porras genera orgullo, pasión, alegría, pertenencia, colaboración, liderazgo, disciplina, amor propio, compromiso; valores que a través de esta actividad son implementados en cada entrenamiento y presentación.

No solo en el grupo de porras se fomentan estos valores también durante la academia (colegio) y muchas veces en los hogares de los niños que participan, es el grupo donde se pueden llevar a cabo al 100% junto con sus compañeros. Por eso la participación de los niños de porras es beneficiosa no solo para ellos, sino para la familia liceísta.

Referencias bibliográficas

Siede, I Larramendi A. (2014). ¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela? Recuperado de <https://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2014/12/como-se-construye-ciudadania-en-la.html>

Ciudadanía. (2018). En: Significados.com. recuperado. <https://www.significados.com/ciudadania/>

Silva, Pantoja R. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía, Estudios pedagógicos, 2, 213-239. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art13.pdf>

- Alcaldía de Bogotá (2020). Políticas públicas de deporte recreación y actividad física para Bogotá, (2009 -2019), Pág. 50. Recuperado de:https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/documentos_transparencia/politica_publica_de_deporte_recreacion_y_actividad_fisica_2009-2019.pdf
- Roth, A. N. (2002). Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Aurora. Recuperado de: <http://repositorionew.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6929/1/13-Rese%C3%B1as.pdf>
- Valenti, N. G., y Flores, Ll. U. (2009). Ciencias sociales y políticas públicas. Revista mexicana de sociología, 71(SPE), 167-191. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018825032009000500007&script=sci_arttext&tlng=pt
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (s.f). Estrategia mundial sobre lo alimentario, actividad física y salud, Recomendaciones mundiales sobre la actividad física para la salud, recuperado Pág. oficial, https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/es/

Capítulo 10

Emprendimiento liceísta.

Pimienta, B. Yomaira Isabel.⁹

Introducción

Para emprender una persona debe ser capaz de tener la disposición de cambiar algo o una situación que esté mal, tomar la decisión de buscar la manera de solucionar y de buscar recursos físicos o financieros

9 Ingeniera Industrial (Universidad Autónoma de Colombia). Docente de la Secretaria de Educación del Distrito de Bogotá – Colegio Liceo Nacional Antonia Santos. Correo electrónico: yomairadhueso@gmail.com

que les permitan implementar una solución efectiva. Ahora bien, enlazando el concepto de emprendimiento, este se entiende como la habilidad que tienen las personas de ejecutar de la manera propia retos o desafíos con creatividad e innovación que le permitan buscar un bien común y obtener logros y ganancias.

Lo anterior, con el fin de construir sujetos inquietos y, que siempre están en búsqueda de nuevos retos, por ejemplo, cuando un sujeto crea una empresa o negocio con la finalidad de realizar un cambio positivo que beneficie a las personas sin perjudicar y contaminar nuestro medio ambiente y genere ingresos, estamos siendo emprendedores.

En otras palabras, el concepto de emprendedor es definido como, la persona que emprende, hace y ejecuta, con decisión, resolución y empeño, alguna operación considerable y ardua; también, se asimila a la persona que paga un cierto precio para revender un producto a un precio incierto, por ende, tomando decisiones acerca de la obtención y el uso de recursos, y admitiendo consecuentemente el riesgo en el emprendimiento. Diccionario de la Lengua Castellana y Cantillon (Citado por Saldarriaga y Guzmán, 2018).

Ahora bien, se habla del emprendimiento visto desde la educación, como foco del artículo, en el que se logra identificar la importancia del emprendimiento en los jóvenes en la escuela, dado que es fundamental

desde la manera en que ven el dinero, como implementar su uso y hacerlo productivo, sin necesidad de depender de un salario y que los ahorros sirvan para invertirlo y no solamente para gastarlo.

De allí nace el interés de orientar al estudiante, en la aplicación de algunos conceptos de la matemática financiera, poniéndolo en evidencia al desarrollar un proyecto de emprendimiento, que le permitan al estudiante tener una cultura de emprendimiento, ser observadores, entender su entorno, reconocer herramientas de creación de empresas, implementación, planificación, reconociendo posibilidades de innovación y ejecutar una solución.

Para ello se tiene en cuenta la actividad emprendedora, donde la gestión viene siendo el cambio radical y discontinuo, o cambio estratégico, en el que este último ocurre adentro o afuera de las empresas o instituciones existentes dando lugar, o no, a la creación de una nueva empresa de negocio. Kundel (citado por Formichella, 2004).

De ello se desprende que, hecho donde los estudiantes tienen la experiencia de investigar, crear y fomentar un plan de negocio, el cual pueden exponer sus proyectos, generar y recrear ambientes lúdicos y formativos en la cultura del emprendimiento, sin dejar de lado la interdisciplinariedad.

En este caso, trabajando las áreas como las TIC, ciencias naturales, química, educación física y sociales; generando fortalecimiento del proyecto de vida de los estudiantes, logrando la integración de otros actores sociales y su entorno familiar, sin dejar de lado, que el colegio está ubicado en la localidad de los Mártires en un sector comercial y, que la mayoría de los padres de familia trabajan en allí, contribuyendo a la labor educativa en la manera en que se potencializa, permitiendo el fortalecimiento de la convivencia y el desarrollo de habilidades y de la cultura emprendedora desde la educación. (García, 2013).

Y es así como, el proyecto de emprendimiento es ve como una herramienta que le brinda al estudiante la posibilidad de observar una necesidad o situación problemática para convertirla en una oportunidad transformándola en un objetivo, en posibilidades de innovación y buscar una solución. En ese proceso, los estudiantes tendrán la capacidad de reconocer las herramientas de comunicación y expresión como el Canvas, Pitch, infograma, trabajar en equipo, desarrollar e implementar plan de negocio, a comunicarse asertivamente, a tomar decisiones y gestionar proyectos de emprendimiento, en este sentido podrá identificar sus fortalezas y aspectos a mejorar, serán líderes y conseguirán todo lo que se propongan en su vida. (Cámara de Comercio de Bogotá, 2018)

Se agrega la Matemáticas Financiera, siendo un foco del proyecto que

permite analizar si es viable la financiación de acuerdo a la solución del desajuste, consultar los recursos que se tenga y los recursos por conseguir, desarrollar el plan de negocio, buscar los posibles inversionistas, analizar el costo benéfico para la solución del desajuste.

En el que, el estudiante tendrá la oportunidad de proponer cambios en su entorno y agregar valor a la comunidad a través de innovaciones y emprendimiento. Entender el emprendimiento como una actitud de vida, que no solo se limita a crear empresas sino a desarrollar habilidades que le permitan lograr lo que se proponga.

Feria de emprendimineto



Fuente. Liceo Nacional Antonia Santos-IED de Bogotá

Metodología

En el 2018 surgió el interés de que los estudiantes aplicaran las matemáticas financieras en su contexto escolar, tomando como objetivo la necesidad de comprender el uso del dinero, sus finanzas personales y empresariales, empezaron por leer el libro Padre rico padre pobre de Robert Kiyosaki, donde parte de este se analizó en clase, al realizar este análisis por medio de preguntas y debates, identificando el uso y distribución del dinero, así mismo para dar a conocer las habilidades individuales y grupales.

Para comenzar a aplicar el plan de acción se conformaron y crearon microempresas por grupos pequeños de 4 a 6 estudiantes, con la finalidad de aplicar los conocimientos adquiridos, donde los estudiantes pueden organizar, ejecutar e implementar; realizar, crear, producir y vender productos, tomando decisiones y riesgos financiero, implementando el uso de la contabilidad y el desarrollo de proyectos empresariales.

Esto permitió la elaboración por parte de los estudiantes productos como hilo ramas, productos navideños elaborados con materiales reciclable, pulseras, velas decorativas y aromatizadas, productos comestibles como empanadas, buñuelos, natilla, tinto, limonada, panqueques, entre otros. Por medio de la venta estos productos se

Experiencias en innovación, resiliencia e interculturalidad.

lograron generar activos, debido a que ellos mismos elaboraron sus propios productos, manejaron las finanzas de la empresa, sin embargo, la inversión no fue alta.

Teniendo en cuenta, que para el proceso de desarrollo los estudiantes tuvieron 6 horas semanales por parte la clase de matemáticas financiera, de la cual se tomarán cuatro horas para matemáticas financiera y dos para emprendimiento, dando inicio al proyecto de emprendimiento en el mes de julio en el segundo semestre del Programa de Media Integral y finalizando la primera semana del mes de noviembre del 2018.

Taller retos creación de ideas



Fuente. Liceo Nacional Antonia Santos-IED de Bogotá

Luego, al principio del próximo año (2019) se retomó el Proyecto de emprendimiento, basado en el modelo de diseño propuesto por la Cámara de Comercio de Bogotá (CCB), quien selecciono 40 colegios, entre ellos nuestra institución Liceo Nacional Antonia Santos (LNAS), 120 docentes, 20 Colegios oficiales y 19 colegios privados, con el objetivo de ser parte del Proyecto de Emprendimiento Juvenil (PEJ), con el fin de apoyar el desarrollo de capacidades emprendedoras de los estudiantes de Bogotá.

Debido a la gran responsabilidad, las instituciones en conjunto con los docentes seleccionados, asumimos el proyecto propuesto y fuimos capacitados por la CCB, entre ellos Yomaira Isabel Pimienta Bravo del programa de Matemáticas e ingeniería del Media Integral y Clara Elizabeth Rodríguez Sánchez del programa de Comunicación de Media Integral del LNAS, para ello realizar la respectiva réplica del proceso para la realización del proyecto

con los grados afines al área de finanzas, siendo así, los grados decimos de la jornada mañana (JM) y tarde (JT).

El PEJ posee 9 retos que se dividen y se presentan en 5 componentes: Bienestar, Compromiso social, Inclusión social, Movilidad y Sostenibilidad; de los que se seleccionaron solo dos con sus correspondientes retos, el primero Bienestar “¿Cómo lograr que los

jóvenes incorporen a su estilo de vida hábitos saludables?” (JT) y el componente Sostenibilidad “¿Cómo lograr aumentar el porcentaje de la reutilización de residuos sólidos generados en nuestra ciudad, evitando que éstos lleguen al relleno sanitario?” (JM), para ser trabajados por cada una de las jornadas, siendo dirigidas por el equipo docente de media integral conformada por, Cesar Eduardo Motta, Clara Elizabeth Rodríguez, Damaris Eunice Garzón, Lilia Cristina Cubillos, Luz Nelly Ortiz y Yomaira Isabel Pimienta.

Para poner en marcha el PEJ, se destinaron dos horas semanales, todos los jueves de cada mes a partir del mes de mayo, con los estudiantes de grado 10° en el horario de Media Integral de cada jornada y liderado por las docentes Elizabeth Rodríguez y Yomaira Pimienta, para desarrollar la Bitácora del Emprendedor, motivando a los estudiantes en un proceso creativo y colaborativo, poniendo en uso el Pensamiento de Diseño, a través de un conjunto de métodos que hacen énfasis en la identificación del problemas y necesidades humanas, la generación de ideas creatividad, visualización, prototipo y el seguimiento permanente del proceso, siendo ejecutado a partir del mes de Mayo del 2019. (CCB, 2018)

Sin dejar de lado las cuatro etapas que se presentan en el Pensamiento de Diseño:

Descubrir. Es donde el estudiante descubre la mayor cantidad de desajustes en su entorno y en otras fuentes de información, se desarrolló los días 8, 16, 23 y 30 de mayo; en este tiempo se hizo la socialización del programa y de los retos a resolver, realizando la identificación de los desajustes, construcción de narraciones relacionadas con el desajuste, tableros de imágenes, Storey Board, realización de entregables, exposición y socialización por equipos de emprendimiento.

Idear. El estudiante formula ideas audaces que proponga una solución al reto elegido, se desarrolló los días 26 de julio, 2,16 y 30 agosto en este tiempo los estudiantes tuvieron el espacio para definir y precisar el problema, generar ideas de solución al desajuste, elaboración de un poster donde se explican e ilustran las 6 ideas de solución más interesantes por equipo de emprendimiento.

Actuar. En este caso el estudiante especificara y materializara la idea que propone la solución a la situación de desajuste escogida, se desarrolló los días 6, 13, 20 y 27 de septiembre cada equipo de emprendimiento se dedicó a la elaboración de la síntesis del proyecto con el fin de orientar la solución y llevarla a buen término, creación del mapa conceptual sobre la solución final, elaboración de conclusiones y toma de decisiones, construir el prototipo de la solución.

Comunicar. En ella se debe construir y modelar la plataforma del proyecto de emprendimiento, elaborando una presentación efectiva y unos argumentos poderosos, se desarrolló los días 18 y 25 de octubre, 1, 6 y 7 de noviembre en este tiempo los estudiantes en cada equipo de emprendimiento obtuvieron el espacio para la construcción y argumentación del producto o servicio.

En este espacio se buscó definir el nombre y el slogan del proyecto, realización del modelo Canvas, redacción del plan de acción, diseñar, implementar y elaborar el Pitch, realizar la presentación del proyecto utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) y entrega final del proyecto.

Así pues, que se utilizaron como técnicas e instrumentos, el uso de las TICS:

- Bitácora del emprendedor: Es la guía que evidencia “el paso a paso de las actividades, experiencias y descubrimientos que ocurren durante un proceso de diseño”, orientado a la elaboración y ejecución del proyecto efectuando una orientación clara para dar a conocer a los docentes y estudiantes.
- Canvas: Permite definir y crear modelos de negocio, utilizada en la proyección de cada proyecto realizado por los estudiantes,

evidenciando el objetivo, los beneficiarios, la característica de la solución, lo que lo diferencia de otras propuestas, alianzas, el flujo de ingresos y la infraestructura, sin dejar de lado el recurso humano.

- Powtoon: Herramienta software que permite la creación de videos animados para dar información sobre un tema específico, en este caso los estudiantes elaboraron un video alusivo a su proyecto de emprendimiento evidenciando el nombre, la necesidad, idea de solución con el prototipado, beneficiarios y la inversión con una duración no mayor a dos minutos.
- Pitch: Es la presentación que se expuso frente a los exponentes, compañeros, docentes, coordinadores, empresarios, sobre el proyecto como preparación para la gran muestra empresarial en la CCB.
- QR: Son códigos de barras digital bidimensional que les permitió a los estudiantes escanear obteniendo información sobre temas relacionados con solución del proyecto, ofreciendo consejos a sus compañeros del uso de los recursos.

Se articularon ciertas áreas del conocimiento, las cuales permitiendo proporcionar un mayor aprendizaje, resaltando en entre ellas el

área de Ciencias Naturales siendo explícita en los dos retos elegidos, Informática en el uso de las TICS, Sociales en las orientaciones, Educación Física orientada en la importancia del bienestar y salud, y Matemáticas en el aprendizaje financiero.

El primer reto, se basa en la reutilización de los residuos sólidos, que viene siendo parte de la necesidad de conocer la problemática que tiene Bogotá frente a la basura, de allí los estudiantes conocieron, reconocieron y manejaron las tres R (Reducir, Reutilizar y Reciclar), sin dejar de lado, el tipo de residuo sólido producido por la comunidad y espera que las soluciones sean viables, que tengan impacto positivo en la sociedad y el medio ambiente.

El segundo reto, orientado en incorporar hábitos saludables en los jóvenes, donde los estudiantes observaron y analizaron la necesidad de mejorar sus hábitos saludables consumiendo alimentos nutritivos, bien combinados y equilibrados con relación al gasto energético, teniendo en cuenta, la actividad física evitando llegar al sedentarismo y a la dependencia.

Ahora bien, en el segundo semestre del 2020 se proyecta con los estudiantes de grado decimo del programa de Matemáticas, Ingeniería y Tecnología de la Información de las dos jornadas del LNAS, seguir replicando el Pensamiento de Diseño, mediante seis guías de auto

aprendizaje, en ellas pondrán a prueba su conocimiento en el área de matemáticas, con las herramientas financieras y todas sus habilidades y destrezas.

Se mantendrán las cuatro etapas, agregando la participación y presencia de la Observación en el proyecto, vivenciando las necesidades de su entorno y las problemáticas del contexto, en este caso se logró orientar el PEJ sobre la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus Covid 19 siendo un reto tanto los estudiantes como los docentes que orientan.

Aquí se formarán equipos de emprendimiento de cuatro integrantes, los cuales realizarán las actividades de acuerdo a la Bitácora del Emprendedor, esperando que sean autónomos trabajando en equipo puesto que tendrán que reunirse virtualmente para darle forma a su proyecto de emprendimiento, las asesorías que se darán una vez a la semana por parte del docente orientador también serán virtuales, todo dependiendo del periodo de contingencia.

En el proyecto de emprendimiento los estudiantes autónomamente son bastante observadores ya que, parten de una situación problemática luego, se ponen de acuerdo con su equipo de trabajo para tomar la decisión sobre cuál de las situaciones problemáticas es la indicada.

A renglón seguido, el equipo emprende y determina Cómo abordarla,

estableciendo que hacer para dar la mejor solución, buscando alternativas viables financieramente, y creando un producto y/o servicio creativo e innovador que beneficie a la comunidad como al equipo emprendedor, sin dejar de lado los recursos que tienen a su alcance o haciendo alianzas que les permitan liderar y poner en marcha su plan de negocio, asumiendo riesgos y la capacidad de exponer y sustentar ante un grupo de persona o feria empresarial su proyecto final.

Con ello, se espera brindar asesorar a cada equipo de emprendimiento oportunamente, para que puedan presentar su proyecto de la manera más atractiva posible ante sus compañeros, coordinadores y empresarios.

Al igual, se tiene a la expectativa los mejores proyectos para ser presentados ante los estudiantes de grado decimo del próximo año, para motivar a los nuevos estudiantes que iniciaran la media integral a trabajar a base de proyectos, así mismo, se realizara seguimiento de los proyectos que se puedan llevar a la realidad, para que los mismos estudiantes puedan asesorar en las finanzas, dirigirlas y/o administrarlas.

Como Plan de acción se presentaron ciertos puntos para dar una mejor orientación del proyecto:

- Explicación teórica práctica de las ventajas y desventajas del uso de la matemática financiera: Es aquí donde los estudiantes empiezan a darle un sentido a las matemáticas evidenciando la importancia que tiene como herramienta en el ahorro, la inversión, para saber qué tan viable y rentable es su proyecto, y así decidir si llevar a cabo o no el proyecto.
- Incrementar el gusto e interés por la matemática financiera: En la medida que ponen en práctica le van dando un sentido y gusto hacia la matemática financiera, debido a que ven lo importante de manejar las finanzas de la empresa y sus finanzas personales.
- Articular equipos de trabajo según los intereses comunes: Después de que han observado las necesidades y situaciones de desajustes formarán equipos de emprendimiento de acuerdo a los intereses comunes donde se organizarán, dando responsabilidades y funciones a cada integrante de acuerdo a sus habilidades, pero cada integrante del equipo debe mantener una buena actitud y aptitud en todo el proceso.

De igual forma, este proyecto le permite hacer uso de sus valores en cuanto a la honestidad, el compromiso, la responsabilidad, integridad, autocontrol, capacidad de comunicar y escuchar, motivación, perseverancia, entre otros, dados a nivel individual

y grupal. Cada equipo de emprendimiento tendrá en cuenta el PEI del colegio “Educación de Calidad para una sana convivencia” puesto que está directamente relacionado con el Proyecto de Emprendimiento Liceísta, ya que desde la Media Integral se busca que los estudiantes desarrollen toda su creatividad e innovación, trabajando en equipo y enfocándose en el logro para obtener buenos resultados.

- Identificar los diferentes focos de acción donde trabajar para dar una posible solución: Para ello, los estudiantes dan respuesta a las siguientes preguntas; ¿Qué vamos hacer?, ¿Por qué y para qué lo vamos hacer?, ¿Dónde y cómo lo vamos hacer?, ¿Quiénes realizarán las actividades propuestas?, ¿Cuándo lo realizaremos?, ¿Cuánto es nuestro presupuesto?, ¿Será viable?

Algunas de las preguntas las responderán de manera individual y otras de manera grupal, pero todas serán socializadas ante el grupo, para luego plasmarlas en cuadros, modelos o herramienta visual que le facilite expresar en una sola hoja los diferentes campos del proyecto y sus múltiples relaciones.

- Analizar, seleccionar, definir y profundizar la solución propuesta de su equipo: En este caso los estudiantes analizan si la idea de solución es la más adecuada, utilizan la herramienta de gestión

PHVA para tener una perspectiva de cual o cuales posiblemente son los aspectos que pueden mejorar sobre la idea de solución o simplemente cambiarla.

- Exponer su idea en base a la viabilidad del negocio, especificando y materializado la solución propuesta del equipo (producto y/o servicio), para ellos socializaran su proyecto en una presentación en PowerPoint, carteleras y/o folletos donde combinaran imágenes, sintéticas y explicativas (infografías), que les ayudaran a exponer ante sus compañeros y el docente de aula.
- Documentar su proyecto empresarial: Aquí plasmaran todo el trabajo realizado durante el semestre, iniciando desde el nombre del proyecto, necesidad o problema, solución servicio y/o bien, hasta el estudio financiero.
- Realizar y participar en la feria empresarial: Cada grupo de emprendimiento tendrá la oportunidad de participar en la primera feria empresarial de la institución.
- Autoevaluar su proceso y participación: Se debe evaluar este proceso para así mismo organizar y planificar ajustes para la próxima feria la cual se hará a nivel de la localidad.

Proyecciones

Replicar el método de diseño en proyecto emprendimiento en todos grupos de grados décimos de las dos jornadas no solo a los estudiantes de énfasis de matemáticas. Este proyecto debe ser implementado desde el inicio del año escolar por todos los docentes de media integral tomando un nuevo reto para cada grupo, los resultados serán presentados en la feria empresarial en el mes de octubre de 2021 en las instalaciones del colegio con la visión puesta en una feria empresarial a nivel de la localidad.

Conclusiones

Se evidencio que en el año 2018 los estudiantes tuvieron una mirada diferente hacia el uso del dinero cambiando la manera de pensar en cuanto al ahorrar en vez de gastar y con una visión hacia la posibilidad de una de negocio, así mismo para dar a conocer sus habilidades individuales y grupales, de igual forma, fueron líderes innovadores creativos, gracias a la elaboración de productos con materiales reciclables y reutilizables.

Entre los logros alcanzados por este proyecto de emprendimiento podemos nombrar, el trabajo en equipo de los estudiantes, la comunicación asertiva y expresión de cada grupo, la experiencia en su primera feria de emprendimiento, y crear su proyecto de vida.

Se expusieron los mejores proyectos de emprendimiento de acuerdo a cada jornada, en la Muestra de emprendimiento Juvenil y Universitario “¡Soy joven emprendedor!” de la CCB de Bogotá el 15 de noviembre del 2019.

Al implementar el Pensamiento de Diseño en el Proyecto de Emprendimiento, les permitió a los estudiantes de grado decimo la aplicación de valores, la toma de decisiones y la obtención del logro para dar solución a un desajuste, de acuerdo al reto seleccionado con el propósito de generar un impacto en la sociedad.

Es de importancia reconocer las Habilidades Socio-afectivas, que ayudan a mejorar la condición cultural a partir de la interiorización y recreación de los valores éticos, morales y sociales, apoyados de manera integral con la familia, el equipo de trabajo y los docentes, permitiendo que los estudiantes desarrollaren la capacidad de disfrutar cada una de las etapas del Proyecto de Emprendimiento Juvenil.

Referencias Bibliográficas

Cámara de Comercio de Bogotá, CCB. (2018). Bitácora de emprendimiento. Bogotá, Colombia: Xpress Estudios Grafico y Digital S.A.S – Xpress Kimpres

Formichella, M. (2004). El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y desarrollo local. (Tesis de pregrado). Instituto Nacional de tecnología agropecuaria Buenos Aires, Argentina.

García, F. A. (2013). Emprender desde la escuela, aportes a la formación para el emprendimiento desde la pedagogía por proyectos. Educación y ciencia, (16), pág. 19-36.

Saldarriaga, M.E., y Guzmán, M.F. (2018). Enseñanza de emprendimiento en la educación superior: ¿Metodología o modelo?, Revista EAN, 85, pág. 125-142.

Capítulo 11

Periódico literario y booktubers. Experiencias innovadoras de lectura, escritura y medios.

Luna, C. Sandra N¹⁰

Introducción

El presente capítulo da cuenta de las experiencias pedagógicas significativas Booktubers y Periódico literario. Ambas experiencias se consolidan como proyectos de fomento a la lectura, la escritura y la oralidad. En el primero de ellos tiene en cuenta el proceso metodológico

10 Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Miembro del Banco de Evaluadores de la Secretaría de Educación. Maestra del Liceo Nacional Antonia Santos. Autora de textos y contenidos, Editorial Norma.

de innovación Social Educativa, desde la modalidad de investigación formativa. El segundo, integra de manera creativa los subprocesos de los diferentes factores establecidos en los estándares de lenguaje a través de la confluencia de textos literarios y no literarios.

Booktubers liceístas

En la actualidad, las nuevas tecnologías abrieron la posibilidad de combinar la tradicional lectura de obras literarias empastadas con las seductoras herramientas que ofrece la web generando una tendencia que comienza a expandirse en universidades y colegios. Los Booktubers o productores de videoreseñas, son una comunidad de usuarios de la web que constantemente motivan la lectura en niños y jóvenes a través de los videos publicados en las redes sociales.

En el año 2017, con los estudiantes de 902 de la jornada tarde, se consolidó un semillero de investigación en lenguaje, medios y tecnologías, que luego se inscribió en el programa Ondas de Colciencias. Nos interesamos por analizar el fenómeno de los booktubers pues se consideró que a través de su estudio se podía fomentar la lectura de obras literarias en los niños y los jóvenes liceístas.

En la actualidad el trabajo de Booktubers Liceístas cumple dos años

desde su inicio y se concibe como un proceso de Innovación Educativa y a la vez como un ejercicio de investigación formativa.

Esta experiencia significativa reconoce al maestro como líder de la transformación educativa, pues tal como lo señala el Plan Sectorial de Educación 2016-2020 “El acompañamiento pedagógico no solo debe circunscribirse a las intervenciones curriculares, sino a su vez a la formación de maestros, resaltando el papel transformador de los educadores en pro de la calidad educativa” (p. 109) contribuye con una de las estrategias mencionadas en el mismo plan, específicamente en la condición de calidad denominada Desarrollo de competencias para el ciudadano (p.110)

De ahí que, el manejo de las TIC es indispensable en la actualidad, más aún cuando se forman lectores y productores críticos y responsables de los contenidos web. Finalmente, apoya el propósito de generar conocimiento, investigación y diálogo de saberes en torno a las prácticas de lectura y escritura.

Referentes conceptuales

Los referentes conceptuales en el que nos situamos fue el del fomento de la lectura como contribución al conocimiento y la libertad, condiciones

humanas para la felicidad. Por un lado, el conocimiento, asumido desde la perspectiva posmoderna de Kenneth Gergen (1996) como la construcción realizada por las mismas personas, pone al sujeto en el centro del aprendizaje.

Gergen, se distanció de la tradición crítica de la Escuela de Frankfurt, planteando una relación estrecha entre conocimiento y realidad “es a través de una apreciación crítica del lenguaje como podemos alcanzar la comprensión de nuestras formas de relación con la cultura y, a través de él, abrir un espacio a la consideración de las alternativas futuras. En lugar de considerar la crítica como reveladora de los intereses sesgados podemos considerarla como aclaradora de las consecuencias pragmáticas del propio discurso” (p. 71)

Gergen, otorga al lenguaje el papel central dentro del proceso de comprensión de la realidad. Sin embargo, el rasgo distintivo de su postura es el distanciamiento que hace en relación con las posibilidades que ofrece el mismo lenguaje en la construcción y transformación social. En este caso, no desecha la importancia del lenguaje en la deconstrucción y develación de ideologías que subyacen a la realidad, sino que otorga al lenguaje la posibilidad de generar alternativas (sustentadas desde un enfoque de relaciones comunitarias y desde la acción discursiva colectiva) en favor de la construcción social.

Esa construcción social es la que permite que los sujetos, desde la

interacción propongan y creen colectivamente el conocimiento, tal como lo hacen en este caso los Booktubers, quienes no sólo son lectores apasionados, sino que se convierten en actores sociales que reconocen los nuevos lenguajes y los utilizan a su favor en pro del fomento lector.

En ese sentido, Cárdenas y Suarique (2017) afirmaron que los jóvenes lectores construyen los referentes en otros lenguajes como las series, la publicidad, los juegos, entre otros tantos que dan cuenta de su acercamiento a otras realidades, que no pueden ser vistos como lectores pasivos o simples consumidores de los que muchos consideran como “paraliteratura”.

En cuanto a la metodología, la experiencia se ubica en la vía correspondiente a la educación con medios (Pérez Tornero, 2012, p. 6) en la cual se tiene en cuenta la lectura crítica de medios y la práctica productiva. Esta vía se distancia de las tradicionales formas de enseñanza denominadas educación para medios y la educación en medios que concebían los medios como objeto educativo y como instrumentos para que la educación alcance su propósito misional. La educación con medios potencia la adquisición de nuevas habilidades y competencias en maestros y estudiantes.

Sobre los referentes metodológicos, la experiencia Booktubers Liceístas se planteó como ejercicio de innovación social educativa en el que se

dinamizan dos ejes a lo largo del proceso: la comunitarización y el agenciamiento (Acosta 2016).

En la primera fase, llamada concientización “se busca que la comunidad educativa haga un ejercicio autocrítico, reflexivo y objetivo sobre las dificultades más evidentes en torno al acto educativo, así como a las potencialidades identificadas en él” (Roa, 2017) En un segundo momento, la caracterización del problema que se va a innovar, se analiza y se devela su funcionamiento. En la tercera etapa, la resignificación, se plantean ideas que ayuden a solucionar la problemática. Finalmente, en la reconstrucción se pone a prueba la efectividad de la innovación. La Ilustración 1 Metodología da cuenta del proceso.

Ilustración 1. Metodología.



Fuente. Acosta (2016)

Concientización

Ilustración 2. Problema.



Fuente. Elaboración propia.

La fase de concientización pretende que mediante un ejercicio reflexivo se identifique las dificultades más evidentes, así como a las potencialidades identificadas en él. Luego de consolidar diferentes

problemáticas, identificamos que existe una falta de motivación de los jóvenes por la lectura.

En un segundo momento, se caracterizó el problema, para ello se recurrió a las encuestas de consumo lector presentadas por Cerlalc y DANE (2014) en las cuales se afirmaba que los colombianos leemos 2 libros al año mientras que en otros países leen entre 4 y 10 libros al año. En la ilustración 2 Problema se observa un resumen de la problemática que observaron los estudiantes.

Deconstrucción

Esta segunda etapa implica desagregar los elementos identificados que constituyen el problema, poner en evidencia su modo de funcionamiento y desnaturalizar su existencia.

Se propuso una trayectoria de indagación dividida en cuatro fases. La primera, relacionada con el objetivo Reconocer la frecuencia de lectura, los gustos literarios y la motivación para leer en ciclos 2 y 3.

Para ello se diseñó la encuesta 1, denominada Encuesta de consumo lector. Con esta encuesta pretendimos conocer los gustos literarios y la frecuencia con que leían los niños. Las preguntas se enfocaron

en reconocer cuál de las obras presentadas en los dos instrumentos leerían los niños. Se puede observar en la ilustración 3 Instrumentos.

Ilustración 3. Instrumentos.

Propósito	Instrumento	Fecha
Reconocer la frecuencia de lectura, los gustos literarios y la motivación para leer en ciclos 2 y 3.	Encuesta 1	25 /07
Contrastar las reseñas tradicionales y las videoreseñas.	Matriz de comparación	15/08
Contrastar los reseñadores y los booktubers.	Matriz de comparación	18/08
Escribir reseñas y crear video reseñas atendiendo al gusto literario de los niños.	Esquema de escritura y de producción de video	22-29 /09
Analizar cuál de las dos estrategias motiva más a los estudiantes.	Encuesta 2	15/10

Fuente. Elaboración propia.

El segundo objetivo, Contrastar las reseñas tradicionales y las videoreseñas. En la ruta se propuso leer reseñas escritas y ver videoreseñas para identificar su estructura y el propósito, entre otros. Para realizar el contraste, tomamos como referente el texto *Cómo se escribe*, de María Teresa Serafini (1994) en el cual se establecen dos maneras de contrastar: por descripciones contrapuestas y

por descripciones separadas. A partir del ejercicio realizado, se identificaron categorías de análisis que surgieron de la lectura de las reseñas literarias y del visionado de las videoreseñas.

El tercer objetivo, Escribir reseñas y crear video reseñas atendiendo al gusto literario de los niños. Para ello, tuvimos en cuenta el análisis de las fases anteriores, es decir las categorías emergentes para construir las reseñas y la encuesta 1 para identificar las temáticas atractivas para los niños. Cada uno de los estudiantes escogió un libro distinto y crearon las reseñas. En total, se escribieron 23 reseñas y 10 videoreseñas.

Para el desarrollo del cuarto objetivo, Analizar cuál de las dos estrategias motiva más a los estudiantes, se construyó la encuesta 2, denominada Encuesta comparativa. Con esta encuesta quisimos conocer cuál estrategia fue más motivante para la lectura de las obras literarias, la reseña escrita o la videoreseña.

Resignificación

En esta etapa se buscan nuevas lógicas que den pistas para solucionar la problemática, de forma tal que emerjan ideas y prototipos que permitan superar el problema identificado.

Como resultados de la aplicación de instrumentos identificamos que el consumo lector en los estudiantes de ciclo 2 y 3 se encuentra entre 2 y 3 libros por año. En la encuesta también identificamos que los padres y maestros son quienes aconsejan los libros que deben leer. También identificamos que no usan la biblioteca del colegio.

Sobre el contraste, identificamos que las reseñas tradicionales siempre presentan datos completos en relación con los libros, a diferencia de las videoreseñas que en algunos casos no presentan datos completos como número de páginas, estructura de los libros. Los booktubers son más impactantes que los reseñadores tradicionales, de quienes no sabemos nada en la reseña, salvo si consultamos en otras fuentes. Los booktubers se destacan por el contexto, los gestos, la pasión al hablar, entre otros.

En la construcción de reseñas escritas, se destaca el interés de los jóvenes por la escritura y la calidad de las reseñas escritas. En cuanto a la creación de videoreseñas, se identificó la recursividad en el uso de diferentes herramientas web.

La encuesta comparativa permitió identificar que para el 70% de los estudiantes de ciclo 2y 3 las videoreseñas fueron más interesantes que las reseñas escritas. Un 65% de los niños encuestados leerían las obras literarias expuestas en la videoreseña a diferencia del 35% que leería

las presentadas de manera escrita. Un dato curioso fue que 54% de los estudiantes encuestados en el ciclo 3 expresaron que les gustaría ser booktubers, el 46% no quisiera serlo, tal como se aprecia en la ilustración 4 Resultados del contraste.

Ilustración 4. Resultados del contraste.

Pregunta -Ciclo	Ciclo 2 (26 estudiantes)	Ciclo 3 (18 estudiantes)
¿Cuál de las dos estrategias te pareció más interesante?	El 61% cree que es más interesante la videoreseña. El 39% la reseña escrita.	78% considera que la videoreseña y el 12% la reseña escrita.
¿Cuál de los dos libros presentados leerías?	El 57% leería Ziper (videoreseña) y 43% El brujo (reseña escrita).	El 72% leería Crónica de una muerte anunciada (videoreseña) y 28% Tres cuentos y una proclama (reseña escrita).
Si quisieras hacer una reseña ¿Cómo la harías?	El 66% haría una videoreseña y 34% haría una reseña escrita.	El 72% haría una reseña escrita y 28% haría una videoreseña.
¿Te gustaría ser un booktuber?	El 54% quisiera ser booktuber y el 46% no quisiera serlo.	El 83% no quisiera ser booktuber y el 17% sí quisiera serlo.

Fuente.Elaboración propia.

A partir de los hallazgos, se propuso iniciar un trabajo de construcción de videoreseñas, inicialmente con los estudiantes de grado noveno, luego se integraron los estudiantes de cuarto de primaria.

Reconstrucción

Ilustración 5. Collage de fotos.



Fuente. Elaboración propia.

En esta fase se busca poner a prueba la efectividad de la estrategia. Durante el año 2018 y 2019 se trabajó la estrategia Booktubers liceístas,

desarrollada por los estudiantes de décimo y once del Liceo y los niños de cuarto y quinto de primaria.

Como resultado, se evidenció el incremento en la lectura de los estudiantes, pasó de 2 libros al año a más de cinco; el uso de las tecnologías, especialmente el celular y los programas de edición de videos, el fomento del trabajo en equipo entre niños y jóvenes y la creación de un banco de videoreseñas con más de 50 grabaciones hechas por los niños y jóvenes del Liceo.

El periódico literario y la escritura creativa

Este proyecto de aula que pretende unir la literatura con otras tipologías textuales a través de un informativo literario. A la vista rápida de cualquier maestro sería una tarea dispendiosa y un tanto compleja, pues escribir noticias sobre hechos ocurridos en una obra literaria o entrevistar personajes imaginarios podrían falsear los acontecimientos de la misma. Aunque en un comienzo hubo ciertas dudas, continuamos con la construcción de textos no literarios a partir de las acciones y los personajes, lo que implicó escudriñar en diversas fuentes los datos, las situaciones, los hechos sutilmente mencionados, para analizar y comprender el contexto de las obras seleccionadas.

Ilustración 6. Periódico.

GRECOSAPIENTE

Periódico literario. Edipo rey, Antígona y Medea Liceo Nacional Antonia Santos I.T. Editora Sandra N. Luna C.

Noticias impactantes de Tebas y sus alrededores

EL REY LAYO ES ASESINADO

Rey Layo muere durante un viaje fuera de Tebas.

Por Kevin Ruiz

El día de ayer el rey Layo fue asesinado por un caminante de identidad desconocida. El rey se encontraba en La Fócide, camino al Oráculo de Delfos y en la encrucijada de tres caminos fue atacado por un extraño quien abatió a tres de sus acompañantes, pudiendo escapar solo uno de ellos.

Se teme que el asesinato del Rey traiga represalias de los Dioses como plagas, o pestes y que ataque a todo Tebas. Hasta ahora, pese a la poca información del asesino, un profeta llamado Tiresias, reconocido por su gran don, se pronunció al respecto, "Se debe desterrar, o dar muerte al asesino de Layo, de lo contrario pueden ocurrir muchas tragedias en Tebas".



Yocasta, llora la muerte de su esposo Layo. Tomado de <https://www.google.com/search?q=muerte-de-layo&btnrsch&itbs>

LA PESTE REGRESA A TEBAS

Se levanta la peste por la muerte del rey Layo, se buscan soluciones en el Oráculo de Delfos.

Por Angie Rigueros

La peste se presenta en Tebas desde la muerte del rey Layo. Edipo, el nuevo rey de Tebas, preocupado por la situación envía a su cuñado Creonte al Oráculo de Delfos.

Según comentarios de uno de los pobladores: "perecen los rebaños que pacer en los campos, perecen en los estériles abortos de madres, es la peste destructora" Tras una semana de viaje, Creonte llega con la respuesta "Todos los habitantes de Tebas morirán hasta que aparezca el asesino de Layo, el anterior rey, quien murió en extrañas circunstancias". Todo el reino busca al asesino para darle fin a la peste.

Fuente. Elaboración propia.

La problemática que dio origen a la experiencia se relaciona con la enseñanza- aprendizaje de los diferentes factores de manera independiente, que fragmenta el conocimiento los diferentes aspectos del lenguaje y a su vez se convierte en el medio adecuado para el uso de estrategias tradicionales que continúan reforzando la enseñanza de temas aislados, muchas veces complicados y aburridos para el estudiante. Desde esta reflexión surgió el interrogante ¿De qué manera integrar los diferentes factores del lenguaje en un proyecto interesante y atractivo para los estudiantes en el que confluyan textos literarios y no literarios?

La lectura, la comprensión y la escritura son acciones del lingüísticas cognitivas y culturales que trascienden la escuela, por tanto, la enseñanza-aprendizaje de conocimientos, estrategias, habilidades y técnicas cobran relevancia. Los enfoques disciplinares desde los cuales se cimentó la experiencia son la lingüística del texto y la didáctica de la lengua.

Simpatizando con las investigaciones de Teresa Colomer (1997) quien planteó que la lectura es un proceso de interacción entre el lector, un texto y un contexto y la separación de estos componentes dificultan la comprensión lectora, en tanto su integración fortalecen las estructuras propias de los lectores y el desarrollo del proceso cognitivo.

En cuanto a la escritura, las ideas de Anna Camps (1997) acerca de los usos de la lengua escrita como parte del entramado comunicativo humano refuerza la importancia del conocimiento sociocultural y las situaciones propias de los contextos de producción. Otros referentes que se tuvieron en cuenta fueron María Teresa Serafini (1994) quien brinda en sus textos orientaciones didácticas metodológicas para la escrita en el aula y Van Dijk (1990) con el análisis de la noticia.

En consecuencia, los procesos de lectura y escritura son muy cercanos entre sí y se fortalecen en la medida en que los textos escogidos se comprenden y producen a la par. En la experiencia significativa que se viene desarrollando, los estudiantes identificaron propósitos en los textos que leyeron, para ello, reconocieron elementos textuales y la forma como se adecuaron a la intención comunicativa, discriminaron los registros (palabras de acuerdo con el contexto) y la organización interna del texto (superestructura).

La comprensión de los textos implicó inferir en ellos las visiones de mundo y referentes ideológicos propios contexto cultural y social en los que se crearon. Para lograrlo, los estudiantes consultaron en diferentes fuentes y medios acerca de los contextos que enmarcan los textos. En cuanto al fortalecimiento de la escritura, los estudiantes realizaron un plan que sirvió como base para la concreción de sus ideas. Tuvieron en cuenta la audiencia a quien iba dirigido, el registro

lingüístico y la superestructura textual que se seguiría. En cuanto a la creación de videoreseñas, los estudiantes realizaron guiones para organizar su presentación.

Dentro de los logros se encuentra la publicación de cuatro periódicos literarios. Los estudiantes sintieron que su trabajo fue reconocido y valorado por el colegio pues en diversas ocasiones se pide a los estudiantes que escriban textos que solo ellos y el maestro leerán. Es así desde los mismos estudiantes se ha propuesto la publicación y difusión de los periódicos en los distintos espacios del colegio.

Referencias bibliográficas

Acosta, W. (2016). *Innovación Social Educativa: un camino a la transformación de la realidad educativa*. Editorial Redipe.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2017) *Plan Sectorial de Educación 2016-2020*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Camps, A., (1997) *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. En revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 20 páginas 24-33, enero-marzo 1997. Issn 1131-8600

Cárdenas y Suarique. (2010) *La mayoría de edad de la literatura juvenil*. Hojas Universitarias. Número 63. Bogotá: Universidad Central.

Colomer, T. (1997), “La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora”, en SIGNOS, n. 20, Centro de Profesores de Gijón, Gijón, pp. 6-15 (reedición en Lomas, Carlos -comp., El aprendizaje de la comunicación en las aulas, Paidós, Barcelona, 2002.

Gergen, K. (2007). Construcciónismo social, aportes para el debate y la práctica; traductoras y compiladoras, Ángela María Estrada Mesa, Silvia Diazgranados. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Pérez, J. (Enero-Diciembre de 2012). Un nuevo horizonte para la educación en medios. Sphera Pública (12), 5-17.

Roa, J. D. (2017) La Innovación Social Educativa (ISE) como herramienta metodológica para la búsqueda de una educación con sentido. Rev. Guillermo de Ockham, 15(1), 109-117. doi: <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.3108>

Serafini, M. (1994) Cómo se escribe. Barcelona: Paidós.

Capítulo 12

Encuentro de otras culturas y Saberes indígenas y descubriendo mis raíces.

Damaris Garzón¹¹

Fabio Nelson Méndez¹²

Julián Moreno Correa¹³

Yomaira Pimienta Hueso¹⁴

Adelia Quigua González¹⁵

-
- 11 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. Maestrante en Docencia de la Universidad La Salle. Docente adscrita a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Correo electrónico: daeugarlo@gmail.com.
 - 12 Licenciado en biología Universidad Pedagógica Nacional. Maestrante en educación Universidad Externado de Colombia. . Docente adscrito a Secretaria de Educación de Bogotá. Correo electrónico fnmendez@educacionbogota.edu.co
 - 13 Licenciado en Ciencias Sociales Universidad Distrital. Esp. Didáctica del Arte F.U.L.L. Maestrante en Educación Inclusiva e Intercultural. UNIR. Docente adscrito a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Correo electrónico: 0808julian@gmail.com
 - 14 Ingeniera industrial, Universidad Autónoma de Colombia. Docente adscrito a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Correo electrónico: yomairadhueso@gmail.com.
 - 15 Licenciada en licenciada en educación básica con énfasis en educación especial Universidad

Introducción

Teniendo en cuenta la diversidad de cosmovisiones presentes en la institución educativa, los maestros han creado proyectos para promover nuevas estrategias que colaboren con el rescate de esta comunidad, en cuanto al tema cosmovisión y su relación con la biodiversidad.

En efecto, desde las ciencias naturales se evoca el reconocimiento de las diversas formas de vida, el acervo génico, su función y el lugar en donde habitan lo que comúnmente se conoce como diversidad biológica.

Cosmovisión y su relación con la biodiversidad

Este concepto propio de las ciencias naturales como se menciona anteriormente cobra mayor importancia dentro de la visión de mundo que poseen los grupos indígenas, visión compartida por las familias de los estudiantes pertenecientes a la etnia Kichwa que asiste a

Pedagógica Nacional. Docente de apoyo a la Inclusión. Maestrante en derechos humanos Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Docente adscrito a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Correo electrónico: acequiguagonzalez@gmail.com

nuestra institución, donde se evidencia una intrincada relación entre la naturaleza y los indígenas, visualizada en sus prácticas culturales, sociales y económicas ya que la naturaleza encarnada en la figura de la Diosa Pachamama, la cual cumple un papel primordial en la protección de un estilo de vida que busca la armonía entre el hombre y la naturaleza.

Lo expuesto anteriormente, permitió identificar puntos de encuentro entre las ciencias naturales que se enseñan en los espacios académicos del LNAS en la sección primaria y los saberes ancestrales de la comunidad Kichwa.

De tal forma que, ambos aunque siguiendo diferentes caminos epistemológicos coinciden en la protección y cuidado de la naturaleza, convirtiéndose en la excusa para desarrollar una práctica educativa que contemplará en el marco del diálogo de saberes como la formulación de un concepto de biodiversidad propio que direccionará sus esfuerzos hacia la construcción de una mentalidad y conciencia ambiental que promueva la protección, cuidado y conservación de la naturaleza enmarcada en los principios del buen vivir de la cultura Kichwa donde los niños cumplan un papel fundamental en su protección.

Por ende, se llevó a cabo el cultivo de las Chagras indígenas (pequeña extensión de tierra cultivada), en relación al calendario agrícola lunar,

base principal de sus actividades. Esto se suscribe al valor de La Diosa Pachamama o Madre tierra en su cultura, como bien lo ilustra el poeta kichwa ecuatoriano Ariruma Kowii en su poema.

Intiyaya Intimama

*Tu que brindas fuerza, vida y valor a nuestra existencia
Tu que eres el equilibrio de todos los poderes te invocamos
te imploramos que te sumerjas en nuestro ser que enciendas nuestros
corazones
que alumbres nuestros pensamientos
para que cada palabra que digamos
cada huella que generemos
sea sagrada como tu
sincera como tu
Intiyaya Intimama
tu que alumbras y abrigas a todos
sin ver ninguna diferencia
siembra tu sencillez tu sabiduría
en nuestros corazones
en nuestros pensamientos ayúdanos a ser mejores cada día
ayúdanos a seguir creciendo
(Citado en Carranza, 2001)*

Calendario Agrícola Lunar



Fuente. Liceo Nacional Antonia Santos IED de Bogotá

En el mismo sentido, Martínez (2010) sustenta también que para los Kichwas y todas comunidades indígenas La Pachamama “es La Madre Tierra es el sujeto con el que se establecen diálogos permanentes de cuyo resultado, se construyen complejas construcciones culturales e identidades históricamente ecológicas; Muestra de ello son los mitos creacionales o mitos fundacionales de las culturas indígenas

que han sido repetidos miles de veces por cientos de generaciones a través del tiempo”. Para las culturas indígenas “no hay nada que no tenga corazón o principio de vida, es decir, todo vive”, y en una sociedad en la que todo vive.

Pagamento Pachamama



Fuente. Liceo Nacional Antonia Santos IED de Bogotá

Legado cultural, cosmovisión

Es así como está unida a mantener las buenas relaciones con el entorno y a respetar los demás tipos de vida, que hacen parte de la filosofía del buen vivir, está dentro del reconocimiento de derechos colectivos dentro de la proclamación de los derechos de la naturaleza o La Diosa Pachamama o Madre Tierra, como el eje fundamental de los demás derechos. (Zaffaroni, 2011, Citado por Bailone, M)

En cuanto a la Mitología kichwa, está relacionado con sus formas de pensamiento que transitan en pareja, la acción de buscar, seleccionar, definir, persistir en pareja, es importante como valores, que acompañan a las personas, la acción de definir significa determinación, constancia, la definición de lugar integra una visión estética, buscan seleccionar lugares para la construcción de sus pueblos. Esto se refleja en las familias Kichwas, en donde permanecen unidas y es un valor ancestral, como la unión familiar y así mismo, entre ellos como comunidad siendo respetuosos, colaborativos y fraternos.

Desde el tema legado cultural, también se aborda desde la filosofía de la liberación, ya que surge la necesidad de indagar por el tipo de acciones que realizan cultural y socialmente los integrantes de la comunidad indígena Kichwa y los miembros de la institución educativa

con miras a destacar la educación propia, como una alternativa para garantizar la pervivencia de su cultura. Si se tiene como referente que las comunidades indígenas luchan por mantener su dinámica social y sus conocimientos ancestrales, Espinosa (2007) citando a Scheper-Hughes (2002) considera:

El estudio del continuo del genocidio en relación con los pueblos indígenas de Colombia, implica desarrollar análisis históricos y etnográficos sobre una serie de prácticas sociales extendidas a lo largo del tiempo y localizadas en diferentes momentos y lugares, en las que han confluído mecanismos de control por parte del Estado, ideologías de superioridad social y procesos reactivos diferentes.

Dichas prácticas surgieron en el contexto de la modernidad hispánica temprana, cuyo evento fundador fue la colonización de las Américas. Dicho proceso dió lugar a unas formas de representar la diferencia y marcar la otredad que tuvieron como efecto la deshumanización de los así llamados salvajes y bárbaros, los cuales incluían no sólo a los pueblos aborígenes sino también a los africanos esclavizados en las Américas. Se tiende a olvidar que “el indígena” no es ni una categoría referencial ni una descripción referida a individuos, sino la expresión de una relación social instaurada mediante las prácticas económicas, sociales, políticas y simbólicas del colonialismo moderno. Esto dió lugar a una ideología de lo indio como inferior e incluso infrahumano,

la cual se sedimentó en el imaginario social como si fuera una herencia o un hecho biológico.

Propuesta intercultural

La propuesta es desarrollar procesos de inclusión del pensamiento indígena Kichwa, que permita el dialogo intercultural, tan necesario en estos tiempos.

Basado en la filosofía de la liberación propuesta por Enrique Dussel, entre otros, podemos interpretar que se hace necesario un proceso de descolonización eurocéntrica para permitir el dialogo intercultural y así fomentar el conocimiento de los distintos saberes desde un valor homogéneo, donde empecemos a desmontar las ideas y hábitos que consideran el dominio de una cultura sobre otra.

Es así que la propuesta didáctica, permite incluir las filosofías de los pueblos originarios de nuestra América, considerando por ejemplo que Enrique Dussel nos habla sobre un nuevo momento de la historia de la filosofía, en su artículo llamado; El Siglo XXI: Nueva Edad En La Historia De La Filosofía En Tanto Diálogo Mundial Entre Tradiciones Filosóficas.

Es así como la cosmovisión indígena y particularmente la Kichwa se hace relevante tratarla en el colegio LNAS, ya que, por su numerosa población de estudiantes de esta comunidad, es necesario hacer un acercamiento a la construcción de sus pensamientos en el ser y en el estar, en la manera de concebir el mundo de construir el buen vivir que tanto necesitamos en esta sociedad tan agobiada por modelos de desarrollo destructivos y mal sanos. Para que nos den luces con sus conocimientos y podamos relacionarnos con el entorno natural y social desde una perspectiva más humana, menos depredadora, violenta y sanguinaria.

Aspectos de la propuesta pedagógica.

Trabajo comunitario. Es fundamental para el éxito de cualquier proyecto la colaboración y solidaridad de los integrantes, compañeros de las comunidades. Empezar a tener conciencia del trabajo colaborativo en beneficio colectivo y no individualista, ya que esto permite el fortalecimiento de los objetivos que se proponga la comunidad.

Rescate del conocimiento propio. Redescubrir nuestro propósito en el mundo, sin seguir detrás de los modelos foráneos o extranjeros, que han desarrollado sentires distintos por sus contextos y vivencia en territorios totalmente distintos a los contextos y vivencia latinoamericanas.

Conservar y fortalecer la cultura indígena. Es importante volver a visibilizar las culturas indígenas, sobre todo su cosmovisión que se desarrolla de una vivencia, sentimiento, pensamiento, lógica y hacer distinto, que enriquece las posibilidades humanas, que son naturales en nuestro desarrollo como especie.

Crear círculos de la palabra con mayores. Con la finalidad de incentivar la escucha activa, el saber ancestral, el respeto por los mayores y su conocimiento ancestral.

Desarrollar a través de la música y la danza ancestral andina la sensibilización y el rescate de sus raíces propias. Con el fin de desarrollar en los estudiantes las nuevas competencias ciudadanas para un mundo globalizado, mejorar la convivencia entre los estudiantes, visibilizar las características culturales de los estudiantes pertenecientes a las culturas originarias y, abrir espacios pedagógicos para entablar el diálogo intercultural.

Como reflexión final Uanucuni (2010) afirma que todos los pueblos en su cosmovisión contemplan aspectos comunes sobre el vivir bien que podemos sintetizar en: “Vivir bien es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto” (p.49).

Y, ese justamente es el camino y el horizonte de la comunidad, implica primero saber vivir y luego saber convivir. No se puede vivir bien si los demás viven mal, o si se daña la Madre Naturaleza. Vivir bien significa comprender que el deterioro de una especie es el deterioro del conjunto unido a este legado indígena ancestral pensar bonito, para vivir bonito.

Culturas, saberes indígenas y mis raíces.

Uno de los principales objetivos de este proyecto es el reconocimiento de nuestras raíces indígenas, fortaleciéndonos y creando un espacio para la reflexión y el diálogo. En esa búsqueda de otras comunidades se aplicaron las siguientes estrategias pedagógicas:

Tierra de color arcoíris. En un principio, para los Wayuu existía la gran madre que era la noche y el gran padre que era la claridad del cielo. El padre tuvo dos hijos gemelos que eran el sol y la luna y por su lado, la madre tuvo también dos hijos gemelos: la tierra y el mar. Es a partir de ellos que comienza la creación de todo en el mundo. El origen de la vida está entre la tierra y el mar. (Daza y Tobar, 2006)

Hablar de Riohacha, es hablar de bosque tropical, mar, sierra y desierto, en las rancherías hay colorido y mantas Wayuu en todas partes, mi

mami es Indígena Wayuu, ella vivió todas estas costumbres cuando era niña en un corregimiento llamado Juan y Medio, luego viajó hacia la capital a Riohacha.

Su lengua es el wayuunaiki, sus costumbres son muy tradicionales, quien la lidera es Oushu que significa abuela, es un matriarcado, aunque el hombre siempre ha tenido poder. La autoridad es la abuela, ella es quien da los consejos a los niños y niñas, transmite las costumbres, es quien enseña.

Por tradición, ellas enseñan el arte de las artesanías, a los niños desde pequeños, como son las mochilas, los sombreros, los chinchorros que son hamacas grandes, hacen alpargatas, llaveros y colocan tres bolitas hechas en lana como pompones se llaman borlas. También, hay una mujer en cada familia que interpreta los sueños que es importantísimo y siempre se le pregunta sobre los sueños y dependiendo de lo que ella diga se toma alguna decisión.

Jiá makâroimako mako (hija del río y de la selva). El origen de mi existencia en este mundo data de la década de los 90's específicamente en 1990; como el pueblo cubeo lo menciona; tiene un punto de origen al igual que el recorrido que realizó la gran anaconda ancestral, dejando a su paso a los primeros pobladores que se asentaron desde tiempos ancestrales en el Vaupés alto (resguardo Carurú) y medio

Vaupés (zona Udic); soy una mujer indígena del pueblo Cubeo/ Kubeo de la zona del Vaupés medio, mi lugar de origen es la comunidad de Piramirí, comunidad que está ubicada en el caño Cuduyarí y que se encuentra a más de 7 horas de la capital Mitú.

El departamento del Vaupés; es un territorio es diverso, diverso en flora /fauna, y diverso culturalmente; pues perviven alrededor de 27 pueblos indígenas incluido el pueblo Cubeo; este territorio lleno de sabiduría y lleno de espiritualidad es para muchos “Hostil”; no solo por la humedad que expira la selva, por los calores del diario vivir y por diferentes conflictos socioculturales sino también por ser un territorio en donde se ha vivido de forma directa el conflicto armado siendo uno de los departamentos más

Narrativas identitarias. Además, vivir parte de la vida en contextos diferentes, situaciones diferentes; a pesar de estar en un solo territorio; hace posible que pensemos en la construcción de identidad cultural en el marco de los diferentes fenómenos que surgieron a causa de la colonización y que aun en la actualidad siguen persistiendo.

Precisamente prácticas como negar que se habla la lengua origen, prohibir que practicasen sus danzas y prohibir que la adoración a figuras ancestrales que acompañan a estos pueblos, por un solo Dios, fueron practicas hechas en Latinoamérica, en Colombia en la época Colonial; sin embargo, en el Vaupés; esas dinámicas.

Mi primer encuentro fue cuando nos invitaron a un evento por parte de la Secretaria de Educación llamado Espiral de la lengua, un evento de un día en el Planetario distrital de Bogotá. Fue la primera vez que compartí con mis quince estudiantes niños y niñas kichwa de grados sexto, séptimo, octavo y noveno, debían ir con su traje típico.

Nos dirigimos al Planetario allí nos encontramos con otros estudiantes de otras allí invitaron a representantes de muchas comunidades indígenas nuestras, estuvieron comunidades guámbianos, embera, waunaan, misak, inga, pijao, nasa, huitoto gitano romaní, entre otros. No pensé que hubiera tantos indígenas en nuestro país, uno escucha, pero uno no se hace consiente de esa riqueza cultural que poseemos.

Escucharlos hablar en sus lenguas propias, con sus trajes típicos, lleno de colorido, el momento de la armonización en donde todos nos reunimos a escuchar a los mayores, escuchar sus cantos ancestrales y su música andina, siempre interpretadas con quenás, falutas y tambores, la alegría y la vida corría por mis venas.

Se inicia un recorrido por las instalaciones del Planetario en primea instancia, y aquí llega el momento crucial, se da un momento de juego con otras comunidades en juego de rondas y estando allí una mujer líder Misak me pregunta , ¿de qué comunidad vienes?, y yo la miro y le digo, de ninguna soy profesora, vengo con mis niños Kichwas, ella

me dice: pero tus ojitos son como huitotos, ¿y yo huitotos? los ojos de los indígenas huitotos?, recuerdo bien sus ojos, su mirada serena, y una sonrisa muy tierna que me esculcaba el alma, recuerdo que sonreí y después de allí, la vi de vez en cuando con su comunidad, en otros espacios del evento. Me inquieto aquella pregunta luego le pedí el favor a alguien, que me mostrará los indígenas huitotos, recuerdo que empecé a detallarlos a los lejos, su piel, sus ojos, su estatura, y empecé tratar de verme en ellos, me vi en los vidrios grandes mientras cruzábamos de un evento a otro, mi cabello negro largo y liso, mis ojos pequeños, y traté de nuevo de verme en sus ojos, con sus penachos de plumas y muchos símbolos en sus vestidos, fue un momento inolvidable.

Desde ese día empecé a preguntarle a mi madre si veníamos de alguna comunidad indígena. Al preguntarle a mi madre, me dijo dudosa que en Natagaima había un cabildo, en mi búsqueda encontré que estaba el cabildo Pijao, y empecé a entender, mis rasgos, mi piel morena.

Y, reconocí la música, en mis venas, la admiración por el canto de los pájaros, los búhos, los chuchos en las noches molestando a las gallinas, recordé los cafetales, los palos de naranja, y de limón, los cafetales, las plataneras, los aguacates, las piñas, recuerdo cuando sembré con mi abuelo maíz y yuca, al rayo del sol, y degustar una sabrosa mazamorra de maíz fría sacada de la olla de barro, y que si tenía tos colocara en las brasas de las cenizas una flor amarilla y tomara esa aromática, recuerdo que era dulce.

Mis abuelos eran agricultores, desplazados por la violencia, siempre amantes de la vida, las flores, el campo, los animales y el esplendor de ir y subirse al árbol, coger una naranja y comérsela debajo del árbol. Ver acabar de nacer un pájaro, verlo sin plumas y sentir su olor a ternura, ver a la gallina llevar bajo sus alas a sus quince pollitos. Mi abuela amaba llamar a sus gallinas con ese tono suave del cutucutu, ponerle a cada gallina un nombre, la colorada, la mona, la ceniza y el gallo cantor.

Nosotros somos de muchos lugares, de aquí y de allá, pero a veces se nos olvida nuestras raíces, doy gracias a la vida que siempre me sentaba a los pies de mi abuela y abuelo a preguntarle quienes eran sus padres, mis ancestros, supe que todos habían sido agricultores gente buena, noble que cuidaba el riachuelo y las semillas.

Damos gracias por tener en nuestras manos el escrito de la vida de mi abuelo de su puño y letra, quien escribió hasta el último día su historia de vida.

En segunda instancia, la música llega a mi alma, tratar de interpretar el violín, soy una estudiante en proceso, y bailar con mis niñas kichwa, verlas sonreír, me parece que mientras escucho las flautas y las quenas escucho los pájaros, el viento que susurra en mis oídos, el olor a pasto seco y flores silvestres. Porque la vida es un canto y vivir es una

aventura fascinante, descubrir una sonrisa, ver que el amanecer y su esplendor por doquier.

Por último rescatar los colores vivos y la nobleza de la comunidad inga con nosotros, en nuestra institución, estando en el evento encontré a una de nuestras estudiantes, nieta de una Mayora inga, hablar con el líder inga llamado autoridad, con sus collares de colmillos de tigrillo, jaguar y caimán.

Conclusión

Teniendo en cuenta todo lo anterior se concluye.

Los procesos educativos actuales son incluyentes porque reconocen la existencia de grupos minoritarios, pero no son inclusivos ya que no tienen en cuenta sus particularidades para la construcción de propuestas educativas, por tanto, se requiere replantear nuestro quehacer docente y nuestras prácticas en el aula. Las cuales permitan el desarrollo integral de todos los educandos.

Los planes curriculares deben transformarse con nuevas temáticas, así mismo nuevas estrategias, ya que en ocasiones hacerlos partícipes a las comunidades indígenas en eventos anuales, no alcanza a

rescatar su cultura, no generan el impacto necesario para exaltar sus conocimientos y saberes ancestrales.

Es importante dar cuenta de su significado y de su relación, pero también de sus diferencias para visibilizar su legado cultural, su música, sus costumbres, su lengua, su cosmovisión y no permitir su invisibilización y discriminación. Por tanto, elaborar una propuesta educativa desde una perspectiva y diálogo intercultural que les permita preservar sus raíces y costumbres.

Ser conscientes que esta pérdida de identidad cultural afecta sus costumbres, su identidad y su lengua Runashimi, generando procesos de desculturización o aculturación, produciendo una transformación profunda que ha llevado a los jóvenes a articular nuevas identidades, formas de pertenencia y desarraigo cultural.

Al reconocer la cultura de la comunidad kichwa, también lograremos rescatar nuestras raíces ancestrales, nuestros mayores, en eventos vinculados al diálogo de saberes, que posibiliten la recuperación de la información y el saber de la memoria oral de los miembros de la comunidad kichwa e involucrar a otros estudiantes y docentes que pertenecen a comunidades indígenas a saber ingas, wayuu, pueblo indígena kubeos del Caño Cuduyarí, grupo pedicûwa del Vaupés Medio.

Con el fin de fomentar valores como el respeto, la fraternidad por los demás y nuestro entorno, y reconocernos nos permitirá hacer un cambio en las generaciones siguientes, generando cambios decisivos en nuestra sociedad desnaturalizada por tanta violencia y ceguera impuesta.

Rescatar su legado cultural a través de la danza, la música, mitos y leyendas, para la sensibilización y el rescate de sus raíces propias y así mismo también las nuestras.

Por último, rescatar la voz de nuestra estudiante kichwa, frente a la pregunta, ¿por qué es necesario conservar su cultura? “porque representa lo que somos y de dónde venimos” y, su vez, la reflexión del Vicegobernador kichwa “si vivimos en armonía y respeto, te imaginas cómo cambiaría el entorno”.

Referencias bibliográficas.

Carranza, R. . (2001). Reseña de «Madre Tierra, Padre Sol. Patsa Mama, Inti Yaya. Mitos,leyendas y cuentos andinos» de. *Pensamiento y cultura*, 243-245. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/701/70100423.pdf>

Espinosa, A, M (2007) Memoria cultural y el continuo del genocidio. Revista Antípoda, No 5. Julio - Diciembre. PP. 53-73.

Daza Martínez, Blanca & Tobar Vargas, Luisa. (2006). Los niños indígenas wayuu del desierto: cultura y situación alimentaria. Pontificia Universidad Javeriana.

Goetz & Lecompte (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, España. Ediciones Morata, S. A.

Goetz, J. & Lecompte, M. (1.988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, España: Ediciones Morata.

Martínez, E (2010). Pachamama y sumak kawsai. Acción Ecológica. Recuperado de [file:///D:/Desktop/KichwaArticuloLNAS/PACHAMAMA%20Y%20SUMAK%20KAWSAI%20\(1\).pdf](file:///D:/Desktop/KichwaArticuloLNAS/PACHAMAMA%20Y%20SUMAK%20KAWSAI%20(1).pdf)

La memoria oral del Mindalae Otavalo, artesano y comerciante universal
http://www.unesco.org/new/es/media-services/singleview/news/recovering_oral_memory_of_mindalae_otavalo_a_universal_craf/

Uanucuni, M. F (2010) Buen Vivir / Vivir Bien Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima Perú. (PP., 49) Recuperado de https://www.escribnet.org/sites/default/files/Libro%20Buen%20Vivir%20y%20Vivir%20Bien_0.pdf

Valera, Juan. (1889) Cartas americanas. La poesía y la novela en el

Ecuador, Revista Ecuatoriana 1, 10 (octubre) 414. Gordon Brotherton hace alusión a esta controversia en su “Inca Hymns and the Epic Makers”. Indiana. Berlín. 1 (1973) 207-208.

Zaffaroni. E, R. (2011) La Pachamama y el humano. Ediciones Madre Plaza de Mayo. Buenos Aires, Argentina

Cátedra Antonia Santos

**Diálogos y experiencias sobre
Innovación, Pedagogía, Resiliencia
e Interculturalidad**



Editorial
Kinesis

Prólogo:

Escobar, Gustavo
García, B. Yeni

Autores:

Ardila, Teresa
Cardona, C. Mónica
Cardona, C. Carlos Fernando
García, B. Yeni
Guevara, G. José Alejandro
Luna, C. Sandra N.
Méndez, Fabio Nelson
Moreno, C. Julián
Núñez, H. Ana María
Peñuela, L. Claudia Andrea
Pimienta, B. Yomaira Isabel
Quigua, G. Adelia
Sanabria, M. Francisco.

ISBN: 978-958-5592-82-7



9 789585 1592827 >