

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

--- (Volumen 2) ---

*Pablo Gentili - Karina Batthyany - Juan Carlos Monedero -
Martín Legarralde - Myriam Southwell - Marcela Teresa Peña León
- Giseh Guisao Gil - Sandra Milena Márquez Cárdenas -
María Catalina Botero Giraldo - Sandra Milena Atehortúa -
Margarita Irene Jaimes Velásquez*



CEDALC

CORPORACIÓN PARA
LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO
DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

--- (*Volumen 2*) ---

Cuadernos de Investigación en Educación : volumen 2 / Pablo Gentili
... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ;
Bogotá : CEDALC, 2008.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: [descarga](#)
ISBN 978-987-722-401-6

1. Acceso a la Educación. 2. Calidad de la Educación. I. Gentili, Pablo
CDD 370.7

Otros descriptores asignados por la Biblioteca virtual de CLACSO:
Educación / Política / Colombia / América Latina / Estudios Culturales /
Investigación

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

—••— (Volumen 2) —••—

Pablo Gentili | Karina Batthyany | Juan Carlos Monedero
Martín Legarralde | Myriam Southwell | Marcela Teresa Peña León
Giseh Guisao Gil | Sandra Milena Márquez Cárdenas
María Catalina Botero Giraldo | Sandra Milena Atehortúa
Margarita Irene Jaimes Velásquez



Primera edición

Cuadernos de investigación en educación. Volumen 2 (Medellín: diciembre de 2018)

ISBN 978-987-722-401-6

© Corporación para el desarrollo y la educación de América Latina y el Caribe

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de las instituciones editoras.

ÍNDICE

Presentación	9
--------------	---

CONFERENCIAS

Pedagogías de la igualdad en tiempos turbulentos"	
Pablo Gentili	15

Para una pedagogía feminista en perspectiva latinoamericana	
Karina Batthyany	31

Educación en tiempos de <i>Big Data</i>	
Conferencia Juan Carlos Monedero	43

La transmisión de memoria sobre el pasado reciente en las instituciones escolares	
Martín Legarralde (Comentarios: Myriam Southwell)	53

ARTÍCULOS ORIGINALES

El maestro mediador en el aprendizaje de los docentes en formación	
Marcela Teresa Peña León	65

Trayectoria docente e incidencia de la práctica en la profesionalización	
Giseh Guisao Gil	79

La pedagogía para la Paz en la formación de personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas víctimas del conflicto armado. Una mirada desde las narrativas de la memoria.

Sandra Milena Márquez Cárdenas | 93

Análisis de resultados de la comprensión lectora en estudiantes de grado segundo, a través de secuencias didácticas.

María Catalina Botero Giraldo y Sandra Milena Atehortúa | 109

La construcción de memoria histórica, una apuesta investigativa en el marco de la formación jurídica.

Margarita Irene Jaimes Velásquez | 123

PRESENTACIÓN

Este nuevo número de los *Cuadernos de Investigación en Educación* recupera y pone en circulación algunas de las conferencias magistrales que tuvieron lugar en el marco del *III Congreso Internacional de Política Educativa en América Latina: pedagogías latinoamericanas: invenciones y legados*.

El Congreso representó una oportunidad para recuperar las palabras de Simón Rodríguez cuando afirmaba que en América Latina el único camino posible frente a un continente inconmensurable, y donde todo estaba por hacerse, consistía en inventar una pedagogía que recogiese y pusiese en valor la originalidad de nuestros pueblos y sociedades, de sus formas de aprender y construir saber, de enseñar y construir tramas sociales.

La dilatada tradición que lanzó el educar de la Gran Colombia llega a nuestros días, renovada y dispuesta a continuar reinventándose en el trabajo cotidiano de nuestros maestros y maestras, en el diseño de líneas de investigación novedosas de nuestros estudiantes, en la terca y apasionada forma de leer los problemas y desafíos de la región de nuestros y nuestras intelectuales.

La búsqueda de caminos originales para interpretar las realidades de nuestras instituciones educativas resuena en el presente como un desafío que se multiplica en líneas de trabajo, proyectos educativos

y políticas públicas: desde quienes apelan al uso creativo de tecnologías en el aula, pasando por aquellos que se preocupan por la formación de una ciudadanía activa, hasta llegar a quienes estudian las complejas relaciones entre la escuela, la comunidad y las políticas educativas.

Por cierto, los desafíos que enfrentan las sociedades latinoamericanas que transitan el siglo XXI plantean nuevos retos a las y los educadores, pedagogos e investigadores. Nuestra época nos exige repensar las relaciones entre teorías y prácticas, construyendo mejores puentes entre unas y otras. Recuperar los legados y exponer las innovaciones de las pedagogías latinoamericanas permite imaginar esos recorridos, de ensayar e innovar, de postular que otro mundo es posible y de trabajar para hacerlo posible.

El III Congreso representó un punto de inflexión. Con más de 1.200 asistentes expresó el interés de contar con más y mejores espacios de reflexión y trabajo, de diálogo y construcción colectiva. Sin dudas, seguiremos creciendo e imaginando otros espacios, formas de trabajo y de cooperación. Como señaló Monedero en su conferencia: la humanidad nunca avanzó gracias al individualismo exacerbado. La humanidad ha conseguido avanzar gracias a la cooperación. Todo lo bueno que tenemos en el mundo y que sirve para algo que no sea para destruir a otros seres humanos fue producto de un gran proceso de cooperación.

Por otro lado, como mencionaba Pablo Gentili, la base de todo proyecto educativo reside en la confianza. ¿Cómo va a haber educación en un lugar en donde se juntan 20, 30 o 40 niños y niñas con una profesora o un profesor y desconfían unos de los otros? La base de la educación es la confianza, la base de la educación es el amor. Pero no el amor mitologizado que nos dice que nosotros amamos a nuestros alumnos como si fueran nuestros hijos. Más bien se trata de un amor y de una confianza que deposita en ellos y ellas en tanto son la esperanza del futuro de una sociedad mejor.

Al mismo tiempo, debemos pensar que nuestra tarea gira en torno a lo que Martín Legarralde presenta aquí como desafío e imperativo: transmitir un conjunto de experiencias, saberes y posicionamientos frente al pasado y a la historia que son indispensables para la vida en común. Tanto en el caso argentino con la terrible experiencia de la última dictadura cívico militar, como en el caso de la dolorosa guerra que ha dejado un legado de dolor en Colombia, debemos preguntarnos, pero sobre todo asumir -como afirma Legarralde- el panorama extremadamente complejo para pensar en el imperativo de la no repetición a partir del conocimiento de aquello que ha sucedido. Ese es el corazón de nuestro proyecto.

Los diez ejes temáticos en los que se presentaron numerosos ensayos fueron un espacio de diálogo e intercambio en torno a los problemas pedagógicos contemporáneos, desde una perspectiva crítica

capaz de dialogar con un amplio conjunto de temas relacionados con la agenda de las ciencias sociales de la región: la formación ciudadana y la formación docente, las relaciones entre territorios y pueblos indígenas/afro, entre sociedad y medio ambiente; el valor de las pedagogías para consolidar los procesos de paz; entre pedagogía y didácticas de la enseñanza; entre pedagogía y perspectivas de género, el lugar de las culturas visuales y las nuevas tecnologías en las escuelas, la importancia de repensar las infancias y juventudes, tanto como los vínculos entre literatura, arte y estética.

Por cierto, no podemos ver ni tratar estos campos como parcelas que están separadas unas de otras, sino como tramas que se interrelacionan y construyen nuevos sentidos sobre la educación. El mejor ejemplo lo daba Karina Batthyany cuando hacía referencia a los estudios de género, que permitió encontrar respuestas primarias o preliminares a numerosos interrogantes, produciendo un giro epistemológico fundamental en el campo de las ciencias sociales, que permitió comenzar a trabajar en una clave interdisciplinaria, mostrando lo sustantivo de aquel concepto en relación a la construcción social y cultural de lo femenino y lo masculino y de las relaciones de poder que se construyen en esa relación social.

Pues bien, los trabajos que reúne la segunda parte de este Cuaderno son trabajos que se desarrollaron dentro de esas líneas temáticas y expresan concretos avances en líneas de investigación de las y los estudiantes que forman parte del programa que CEDALC tiene con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Los trabajos de Marcela Teresa Peña León, Giseh Guisao Gil, Sandra Milena Márquez Cárdenas, María Catalina Botero Giraldo, Sandra Milena Atehortúa y Margarita Irene Jaimes Velásquez representan aportes importantes para pensar problemas centrales de la pedagogía y de la vida en las escuelas, las universidades y los colegios: el papel del maestro como mediador en el aprendizaje de los docentes en formación; las trayectorias docentes y la incidencia que estas tienen en los procesos de profesionalización que desarrollan durante su vida; la reconstrucción a través de narrativas, de una pedagogía para la Paz, que contemple y dé visibilidad a las personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas; la construcción de memoria histórica y el peso que debe tener en la formación de futuros maestros y maestras.

Los trabajos que reúne este número son también una apuesta, un ensayo para seguir encontrándonos a conversar, a intercambiar, a pensar, a dialogar en torno a una tarea que no puede relegarse en ningún momento: construir mejores oportunidades para la educación,

entendiendo que la misma es un derecho universal e irrenunciable, la única vía para hacer de nuestras sociedades espacios donde reine la justicia y la igualdad.

Finalmente, quisiera extender un profundo agradecimiento a la Alcaldía y a la Secretaría de Educación de Sabaneta, quienes con su apoyo hicieron posible la realización de estas iniciativas.

Rodrigo López Mesa

— CONFERENCIAS —

PEDAGOGÍAS DE LA IGUALDAD EN TIEMPOS TURBULENTOS

Pablo Gentili*

Quisiera presentar hoy cuáles son los desafíos de las pedagogías de la igualdad. Pero para poder referirme a ellas es importante conocer las bases sobre las cuales se han edificado, y particularmente se edifican, las pedagogías de la exclusión, que tienden a atacar o a degradar el sentido de la escuela pública, y que fragilizan de forma muy significativa las bases sobre las cuales se debería estructurar ese derecho fundamental –y a su vez productor de derechos en cualquier sociedad democrática– que es el derecho a la educación.

La idea del derecho a la educación y el sentido de la escuela pública están siendo sometidos a un permanente ataque, cuestionando a sus actores principales –nuestros jóvenes, nuestros niños y niñas y, fundamentalmente, a las y los docentes– a un fuego cruzado de ataques que sistemáticamente los colocan en el medio de todo diagnóstico que se haga acerca de las razones de por qué nuestras sociedades funcionan como funcionan.

Cuando se trata de definir cómo funcionan nuestras sociedades se dice que funcionan mal, que en nuestra sociedad falta aquello, falta esto, falta lo otro, que son frágiles. Hay violencia, crisis económica,

* Ex Secretario Ejecutivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Es Doctor en Educación en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (Brasil) y profesor en la misma universidad.

hay faltas de perspectivas de desarrollo humano; nuestras sociedades tienen corrupción, están dominadas por grupos delictivos, están dominadas por el imperio de la droga, están fragilizadas por sistemas democráticos que no consiguen alcanzar las expectativas que tienen las personas acerca de las oportunidades y posibilidades que debería abrir la democracia en sociedades que evolucionan y progresan creando más y mejor bienestar para todas, para todos.

En nuestras sociedades hay una gran cantidad de personas que inclusive dicen preferir un régimen dictatorial si lo que pueden ganar es “felicidad”, “estabilidad”, porque lo que se ve en este mundo turbulento es que lo que faltan son matrices o referencias de seguridad, de estabilidad, de bienestar. Y cuando se dice todo esto, la primera razón, la primera causa, el primer argumento que se utiliza para explicar por qué todo esto ocurre es porque la educación no está funcionando como debería funcionar. Y el contrafáctico argumento que se utiliza es que si funcionara bien, nada de esto ocurriría.

A los educadores, este argumento nos hace sentir por un lado mal, y por otro lado, bastante bien. Por un lado nos humilla y por otro lado nos reconforta. Porque si bien por un lado somos los culpables de todo lo malo que existe en nuestras sociedades, también, como les decía, el argumento contrafáctico es que si los docentes y las docentes hiciéramos todo lo que debiéramos hacer, la sociedad se salvaría: si bien ocupamos hoy el lugar de los villanos de la historia, si hiciéramos bien nuestro trabajo podríamos ser los salvadores. Y a nosotros muchas veces nos gusta jugar este papel de salvadores de la Patria, porque es parte del mandato sobre el cual nos hemos formado y al cual nos han de alguna manera convencido cuando entramos a la educación. Porque todos entramos a la educación pensando que efectivamente es el campo que ha sido creado y destinado para salvar a nuestra sociedad. El problema es que cuando ya tenemos 30 o 40 años de ejercicio de la docencia y la sociedad no se ha salvado y la educación ha funcionado, según dicen, cada vez peor, terminamos siendo nosotros responsables de estos 40 años de fracasos. Pero los que entran son de nuevo depositarios de un mandato salvador y redentor.

Este es un congreso muy especial y diferente a muchos otros porque hay algunas instituciones que financian la posibilidad de que puedan participar; pero esto no es lo más común, lo más común es que nosotros paguemos por nuestra formación. Y además pagamos por asistir a algo que en general es un ejercicio de degradación de aquello que hacemos y no de exaltación. Buena parte de las intervenciones acerca de lo que ocurre en educación en los congresos de educación en general hablan mal de la educación, y mal de los docentes. Dicen lo mal que trabajamos, dicen lo que nos falta hacer, nos muestran buenas prácti-

cas y en general realidades que están muy distantes de la nuestra. Los coreanos son siempre mucho más inteligentes que nosotros, los finlandeses parecen haberse dado cuenta mucho más rápido que cualquiera de nosotros acerca de la importancia de la educación; los noruegos y los suecos también, y ni hablar de los japoneses. Pero en general los colombianos, los uruguayos, los argentinos, los brasileños son medio lelos y lerdos: no se han dado cuenta que si hacen algunas cosas, por ejemplo las que han hecho los coreanos, los finlandeses y los noruegos esto sería un verdadero paraíso; y ahí estamos nosotros escuchándonos hablar mal de nosotros mismos. Esto es sin lugar a dudas un gran problema, porque nos pone sistemáticamente en un escenario en el cual es muy difícil poder hacer una de las cuestiones fundamentales para trabajar bien y mejor en cualquier espacio profesional: generar la autoestima profesional. Esto es el autoreconocimiento del valor que tiene el ejercicio y la dignidad de una profesión. Si nosotros, trabajadores y trabajadoras de la educación, cada vez que salimos de casa pensando que la escuela no es un buen lugar, que nos faltan un montón de cosas para ser mejores, quizás –y esto se repite sin solución de continuidad durante años y años– lo que vamos a estar horadando en ese ejercicio cotidiano de repetición es nuestra autoestima, nuestra valoración personal como profesionales. Y seguramente le transmitiremos esto a las nuevas generaciones, y muy probablemente también se lo transmitiremos a nuestros alumnos. Por eso, tenemos que conocer muy bien cómo funcionan estas pedagogías de la desigualdad que han tenido como sus objetivos centrales atacar la dignidad del ejercicio de la profesión docente y atacar aquello que es el horizonte que debería estar iluminando: el trabajo cotidiano de todas nosotras y nosotros, y que es la posibilidad de construir un derecho que en nuestras sociedades va a abrir, va a crear, va a sentar las bases de nuevos e importantísimos derechos para hacer de las nuestras sociedades más justas y democráticas.

Les voy a mencionar cuatro cuestiones que creo que nos atacan de manera muy directa. Tres son las que en general discutimos, o yo he tratado de discutir durante mucho tiempo; la primera –en los últimos dos años al menos– me ha parecido que era, quizás, uno de los temas centrales que, dentro del campo académico y dentro del propio trabajo de la educación en las escuelas, le prestamos menos atención a pesar de ser quizás el más evidente. Creo que el rechazo y la crítica a la escuela pública se construyen en primer lugar, y fundamentalmente en nuestros países, en el plano de la sensibilidad, no en el plano de la razón y de la argumentación. El plano de la sensibilidad es fundamental, como saben todas y todos ustedes que son docentes, el sentimiento.

Hay un autor que he empezado a leer y me ha ayudado mucho a entender esto, a pesar de que me costó leerlo porque no es un cientista

social, sino un neurólogo. Pero un neurólogo que se fue aproximando en el transcurso de su vida a la filosofía política. Les recomiendo que lo lean aunque también les advierto que no se preocupen si no entienden la mitad de lo que dice en el campo de la neurología, eso es lo menos importante porque en algunos momentos va a llegar a conclusiones sociológicas, pedagógicas y filosóficas que realmente las o los van a iluminar mucho. EL autor se llama Antonio Damasio, es un portugués, y tiene un libro extraordinario que se llama “El error de Descartes”. Descartes, ustedes saben, fue el gran filósofo del iluminismo, uno de los fundadores de la modernidad a partir de una sentencia que es la que marca, sin lugar a dudas, la forma de aproximación que tenemos en los últimos 300 años hacia la realidad; y es el principio “pienso, luego existo”. De hecho, nosotros trabajamos en el espacio institucional que la sociedad ha creado para consagrar el pensamiento como un valor fundamental que es: a partir del pensar produzco conocimientos, la razón en primer lugar.

Dice Damasio que Descartes se equivocó. Claro que el pensamiento es fundamental y que el conocimiento es un factor central en el desarrollo de sociedades que, como las nuestras, hoy se denominan “economías del conocimiento” o “sociedades del conocimiento”. Pero estamos dejando de lado aquel elemento, aquella plataforma, aquel conjunto de sentidos a partir de los cuales el pensamiento comienza a ser edificado. Nadie nace pensando, todos nacemos sintiendo. Y todo lo que vamos a pensar a lo largo de nuestra vida va a estar en buena medida marcada por aquello que sentimos. Nosotros lo sabemos muy bien, porque cuando ejercemos la tarea docente en la escuela estamos administrando sentimientos, todo el tiempo administramos emociones. Sabemos perfectamente bien que los niños y las niñas que llegan a nuestras escuelas son sujetos cognitivos que van a aprender conocimientos, pero antes son sujetos que están viviendo una vida presente de sentidos y de sentimientos y, especialmente en los sectores populares, de sufrimiento. Y sabemos perfectamente bien que cuando llegan esos niños y niñas sufriendo a nuestras escuelas, si nosotros no trabajamos con ese sufrimiento, si no somos capaces de dialogar con esa sensibilidad, vamos a fracasar en nuestra tarea pedagógica. Lo sabemos, pero cuando nos miramos a nosotros mismos no aplicamos ese mismo principio y no tratamos de entendernos a nosotros mismos y de entender esta ecología de saberes –como dice Boaventura de Sousa Santos– a partir de los sentimientos, de los sentidos y las emociones que se crean en nuestras sociedades alrededor de la escuela. En suma: me di cuenta de repente que hacía tantos años que venía hablando del neoliberalismo, de la privatización, de las pedagogías de la exclusión y había pensado tan poco en cómo eran esas formas de producción de una sensibilidad que

estaban modelando esas pedagogías y que no estábamos entendiendo por donde pasaban.

Vivimos en un mundo que es mucho más desigual hoy de lo que era hace 20 años atrás. De ricos que son cada vez más ricos y de pobres que son cada vez más pobres. Y la gente parece estar totalmente loca cuando inclusive va y vota nada menos que a aquellos que cuando gobiernan lo que hacen es multiplicar los privilegios de los más ricos y no ampliar los derechos de los más pobres. ¿Cómo puede ser que la democracia sea el sistema por el cual la mayoría elige y no vote a aquellos que benefician a la mayoría, sino que la mayoría elige aquellos que históricamente han demostrado solo beneficiar a las minorías? ¿Por qué lo hacen? Por qué estos saben que hay dos cuestiones que a la gente se les presenta como un verdadero dilema existencial: uno, el miedo. Vivimos en sociedades marcadas por el miedo, y ¿qué es el miedo? Hay teorías del miedo, y hay estudios muy importantes, inclusive la antropología francesa ha avanzado mucho en el estudio del miedo como un concepto sociológico, antropológico, filosófico. Pero el miedo no es un concepto, es una sensación. Y es una sensación muy compleja, porque en general se basa en suposiciones, en presunciones, en prejuicios. El miedo inclusive es el menos racional de todos los sentimientos; porque aun cuando la razón nos muestra claramente que no hay motivos para sentir miedo sobre ciertas cosas, nosotros lo sentimos.

El miedo se asocia a otro sentimiento, profundamente desestructurador de los vínculos de solidaridad, de cooperación, de convivencia entre los seres humanos: el odio. A todo lo que le tengo miedo en general termino odiándolo. Le tengo miedo al diferente, al que tiene otra sexualidad; le tengo miedo al que tiene otro color porque es peligroso. Todos los datos nos muestran que son mucho más peligrosos los blancos que los negros porque todos los desastres en las sociedades en todo el mundo los han cometido seres humanos blancos. Pero son los negros los “peligrosos”, y si son “peligrosos” entonces los odiamos, aunque no haya absolutamente ninguna otra razón que no sea el prejuicio para esto.

La derecha se aprovecha de estos dos sentimientos: odio y miedo. Y despliega todas sus estrategias –inclusive electorales– basándose en esto, utilizando el miedo, utilizando el odio.

El miedo y el odio generan una profunda inseguridad porque lo que hacen es que desconfiamos del que tenemos al lado. ¿Hay un problema de inseguridad en nuestras sociedades? Sin lugar a dudas que lo hay, pero en lugar de juntarnos hacemos exactamente lo contrario, nos aislamos. La opción que utilizamos, y esto es lo que genera el miedo, es la inseguridad y la desconfianza al otro porque no se quien está al lado. La desconfianza va fragmentando, va pulverizando los vínculos

humanos fundamentales a partir de los cuales se pueden construir sociedades más humanas. Como decía Juan Carlos Monedero:

“la humanidad nunca avanzó gracias al individualismo exacerbado. La humanidad ha conseguido avanzar gracias a la cooperación. Todo lo bueno que tenemos en el mundo y que sirve para algo que no sea para destruir a otros seres humanos fue producto de un gran proceso de cooperación”.

Y dice, Monedero, el primero de ellos: “el lenguaje”. Yo soy construido por el lenguaje, y el lenguaje no es otra cosa que una construcción social que se va produciendo, tornando más compleja; y nosotros nos vamos haciendo gracias al lenguaje. Pero no hay lenguaje sin el otro; y lo decíamos también ayer escuchando la música sensacional de Tonolec, una canción es solo una canción cuando otro puede escucharla. No hay canciones que se canten y nadie las escucha, eso no sería una canción. Para que haya una canción hay alguien que tiene que estar del otro lado escuchándolo y diciendo que eso sí es una canción. Es como el amor; ¿hay cosa más extraordinaria para estructurar una sociedad de seres humanos dignos, buenos, felices, que el amor? Y no es el amor propio, es el amor hacia el otro, es el amor con el otro. Lo que me hace una persona amada es que alguien me ame, no que yo la ame.

Pero el odio, el miedo y la inseguridad también interfieren en esas relaciones amorosas, intervienen e interfieren en esas relaciones humanas y van modelando nuestro lenguaje; porque es a partir de nuestro lenguaje que ejercemos las primeras formas de discriminación, de segregación, de estigmatización, de expulsión. Y esto es importantísimo para la escuela, porque en una sociedad que esta modelada por el miedo, por el odio y por la inseguridad, lo primero que sin lugar a dudas pasa a estar bajo sospecha es la institución que se creó, o que creamos, en la democracia para construir lo contrario: el sentido de lo común, el sentido de la colectividad, el sentido de la confianza.

Cómo va a haber educación en un lugar en donde se juntan 20, 30 o 40 niños y niñas con una profesora o un profesor y desconfían unos de los otros. La base de la educación es la confianza, la base de la educación es el amor. No el amor *mitologizado* que nos dice que nosotros amamos a nuestros alumnos como si fueran nuestros hijos; no los amamos como si fueran nuestros hijos, los amamos como si fueran seres humanos. No quiero a mis alumnos como a mis hijos, los quiero porque en ellos se proyecta el futuro de una sociedad mejor y junto con ellos; porque, como decía Pérez Esquivel ayer, estoy educándome yo también. Por eso los respeto, porque ellos me están educando a mí cuando yo los trato de educar a ellos.

Ahora, lo primero que nos permite entender este ataque feroz contra la institución pública y la educación es que es en la educación en donde nosotros podemos desestructurar las bases a partir de las cuales los poderosos fundan su poder, que son el miedo y el odio. Si nosotros perdemos esta batalla, que es una batalla de sentidos o de sensibilidades, como decía Karina Batthyany ayer: “el machismo, el patriarcado se basan en una percepción de inferioridad, de subalternidad, de negación de la mujer, de la otra como alguien ‘inferior’”. Eso es un sentido, no es un conocimiento, o se va transformando en un conocimiento a partir de teorías que tratan de racionalizar lo que no es otra cosa que un prejuicio basado en una visión despectiva, humillante, descalificadora, estigmatizadora de la mujer, o de aquel o de aquella que tiene otra opción sexual, o de aquel o de aquella que tiene otro color de la piel u otra religión u otra nacionalidad, o simplemente ha nacido pobre. Por lo tanto el ataque de los neoliberales a la educación no es solamente porque en la educación se construye la democracia y el derecho a la educación, es porque en la educación se construyen los sentidos a partir de los cuales es posible desestructurar las bases del patriarcado, las bases del colonialismo, las bases de la opresión. Y creo que de esta manera nosotros tenemos también que ser capaces de entender que si no damos y no intervenimos directamente en esta batalla de las sensibilidades estamos perdiendo buena parte del poder que tenemos. Cuando nosotros queremos encontrar la salida a la crisis de la educación la racionalizamos, ¿y racionalizar qué significa? Pensamos que es un problema de currículum y ahí vienen los salvadores curriculares del mundo a decirnos cuál es el buen camino redentor hacia el conocimiento salvador. O nos evaluamos ¿qué acto más racional y más burdamente racional existe que evaluar?

Ayer la Ministra citaba a PISA, y yo cuestiono PISA. Fíjense que verdadera tontería que es PISA, y sin embargo todo el mundo lo cita. ¿Cómo es posible que los que trabajamos en la educación supongamos que es posible aplicar una misma prueba en tres campos de conocimiento: ciencias, matemática y lengua, a 100 países diferentes del mundo, a jóvenes de 15 años, y en función del resultado que tengan en esa prueba hacer un ranking y en función de ese ranking decir cómo funciona la educación de cada país? Ahora, ¿será que si yo aplico la misma prueba a todos y les pregunto, o trato de imaginar que todos tienen que saber lo mismo, no estoy partiendo de un principio que es profundamente equivocado acerca de cómo se tiene que estructurar la pedagogía y fundamentalmente el horizonte de un mundo mejor? ¿Por qué en el mundo todos tenemos que saber lo mismo? ¿De dónde salió que todos tenemos que tener las mismas competencias? ¿Por qué un colombiano o una colombiana es peor que un finlandés?

Si ese colombiano o esa colombiana nunca tuvo en su casa un libro y el primero entró por la escuela y ese es el primer niño o niña de esa familia que aprende a leer ¿lo puedo poner en el mismo conjunto de sujetos que hace décadas tiene su casa poblada de libros? Aunque se haya sacado una nota mucho peor, ese colombiano ha sido capaz de representar un ideal, una posibilidad, un imaginario, una sensibilidad diferente, nueva, una perspectiva. Ese niño, esa niña, representa el horizonte, la confianza, la autoestima, la posibilidad de que se puede leer y de que la lectura es un derecho humano fundamental. Según PISA no le tengo que dar 10, sino 0.1, porque “sabe” el 10% de lo que sabe un finlandés. Pero no. Es mucho mejor, porque ahí se está multiplicando un derecho. Donde hay una necesidad hay un derecho, decía Evita. Porque ahí donde había una necesidad, no había un libro, ahora hay un libro. Y hay que premiar a la maestra que consiguió hacer que el libro llegue por primera vez a la casa de una familia. Por eso, propongo que, a partir de este momento, en Colombia todas las maestras que han hecho que por primera vez un niño de una familia que no sabía leer, sepa leer, tenga 100 puntos arriba en la prueba PISA del año que viene.

¿Cómo creen ustedes que se definen los criterios de PISA? Se reúnen un conjunto de tecnócratas de una organización que se llama Organización para la cooperación del Desarrollo Económico en el mundo, donde todos nuestros países quieren entrar, y encima pagar, para que se evalúen, entre otras cosas, a nuestros alumnos. ¿Y quién definió lo que se hace en esa prueba? El que hizo la prueba. No hubo una consulta popular, nadie le preguntó a los maestros y maestras de Colombia –tampoco a los Shanghai– cómo querían ser evaluados o qué estaba pasando en sus escuelas para poder evaluar. Y ustedes saben que inclusive dentro de su propia sala de clases no tienen condiciones de evaluar a todos igual, ¿por qué? Porque existe algo antes del conocimiento de la prueba, que es la sensibilidad. Imagínense en este país, sembrado de una violencia que ha penetrado en prácticamente todas y todas las familias pobres y no pobres de este país, si se podría juzgar igual el día de la prueba a un niño o una niña que ha perdido un hermano; es un acto de crueldad. A PISA no le importa nada de eso, para PISA somos apenas sujetos cognoscentes que debemos ser calificados para ser colocados en alguna posición dentro de un ranking que nos diga cuánto nos falta para llegar al reino de la felicidad. Una verdadera mentira, pero una mentira que nos terminamos creyendo y que nos deshumaniza, y ¿por qué nos deshumaniza? Porque mata eso que hay en todas nuestras escuelas y en cada sala de clase, que son seres humanos que sienten, que no solo piensan y luego existen, sienten y luego existen. Por lo tanto, si nosotros queremos construir una pedagogía de la igualdad lo primero que tenemos que saber y recuperar es que los sentimiento no

nos lo determina nadie sino que podemos ser capaces de construirlos también. El miedo es una construcción, el odio es una construcción, la inseguridad es una construcción, los sentimientos se forman y eso lo demuestra muy bien Damasio en su libro. Les insisto, no hace falta entender cómo funciona neuronalmente la complejidad de nuestro cerebro, el que pueda lograr entenderlo mucho mejor, pero basta con que sepamos que las emociones se educan, se crean, se conforman, se inventan como se inventan los conocimientos. Y nosotros tenemos que dar la batalla de los sentimientos y no perderla, contraponiéndole al miedo la seguridad y la confianza, el coraje. No el coraje envalentonado, machista, brabucón, cobarde; el coraje que tienen todas las maestras y los maestros cuando todos los días a pesar de todo lo que dicen de ellos y de ellas salen a trabajar en las escuelas. Lo tenemos, valoricémoslo. No vayamos más a ningún congreso en el que se diga que lo que nos falta es coraje, porque lo que sobra en nuestras escuelas es coraje, lo que nos falta es capacidad de reconocerlo y de sentirnos que es a partir de ese coraje que podemos transformar la educación. Y que cuando nos quieren transformar en cobardes, cuando quieren generar inseguridad, lo que nos están queriendo matar es ese valor que tenemos.

La segunda cuestión que me parece fundamental, ayer lo decía Karina Bathhyany, cuando preguntaba qué es lo que aprendimos en la escuela y qué capacidad nos dio la escuela. *Resistir* respondió Karina; la capacidad de la resistencia que se basa en conocimientos. Ella aprendió lo que es el patriarcado y lo que son las bases estructurales cognitivas del machismo, pero antes de eso se indignó. Nadie resiste si no se indigna, y la indignación ante la injusticia es un valor, es un sentimiento, nos nace –como dice Damasio– en la piel, es lo que nos genera esta imposibilidad de aceptar que podemos vivir en un mundo donde se discrimine y se maltrate a las mujeres por el solo hecho de ser mujeres.

Y para eso sirve la escuela, para transformar la indignación en conocimiento, para ayudarnos a transformar ese sentimiento en una razón. El miedo nos fragmenta, la indignación nos une. Cuando nos indignamos sabemos que tenemos que luchar contra algo y solo podemos luchar cuando nos unimos, porque somos más fuertes.

También respondía Ana a esa pregunta: *la Patria*; claro que no lo decía por los símbolos nacionalistas de la Patria. Es una referencia, es un sentido. Hay una cosa muy bonita que se dice en la Argentina en los últimos años y es que *la patria es el otro*, y esto es muy lindo porque la Patria no son solamente los símbolos patrios, claro que tenemos el himno, la bandera, nuestros héroes. Pero la Patria no es eso, como decía Pérez Esquivel, la paz no es la ausencia de guerra y la Patria no son solo los héroes de la Patria y los símbolos patrios. La Patria es el otro, o la otra, es el que tengo al lado; es el lugar donde viven y conviven mis

hijos, mis amigos, mis compañeras, mis compañeros. Es el espacio que construyo junto con otros en el cual no solo quiero vivir sino que quiero que vivan otros. La Patria son también los que vendrán, es el porvenir. Esto es un sentimiento también, y lo tengo que llenar de conocimientos, porque si la Patria es el otro, tengo que poder entender por qué siempre me han puesto a los otros como la expresión antagónica de la Patria. Porque no solo la Patria son los otros que viven dentro de mi país, también pueden ser los otros que están fuera de la frontera de mi país. Cuando se construyó América Latina como un espacio soberano, libre e independiente así lo pensaban nuestros héroes de la patria; esta idea de una patria grande, unida. Por lo tanto, la patria es el otro, es lo que me lleva a indignarme cuando esos países más desarrollados del mundo –con las mejores notas en PISA– se han vuelto totalmente indiferentes a tener sus costas llenas de muertos que vienen de África. Europa se ha unido, pero ha perdido el sentido civilizatorio, el sentido humanista. Si la patria es el otro, la patria es el que llega, y si llega muerto yo soy responsable también, no puedo permitirlo. No solo soy responsable porque llegan a mis playas, soy responsable porque las causas que generaron esa enorme masa de movilidad humana que existe hoy en el mundo también la generaron los países más ricos y no solo los más pobres por sus errores o su impericia.

Podríamos hacer un inventario de sentidos y de sentimientos, pero lo que quiero decirles es la enorme responsabilidad que tenemos para poder llevar adelante la batalla de los sentimientos en la escuela, porque nos va a permitir entender desde donde hay que partir o desde donde tenemos que construir esta pedagogía de la igualdad.

Me gustaría mencionarles tres temas; en la educación pocas veces discutimos lo que nosotros denominamos la fiscalidad de la exclusión. ¿A que nos referimos con la fiscalidad de la exclusión? La gente que llega a la escuela, llega muchas veces marcada por dos cuestiones: una, si es pública, que a esa escuela la mantiene el gobierno y dos, que como la mantiene el gobierno seguramente no funciona bien. El crecimiento de la acción privada en América Latina en buena medida también se sustenta en la suposición de que si yo pago por algo tengo derecho a reclamar. Pero la gente no siempre entiende que el Estado financia nuestras escuelas en un contexto fiscal marcado o formateado para producir desigualdad.

En Colombia, una maestra paga proporcionalmente muchos más impuestos que el 1% más rico de Colombia. El 1% más rico del país tiene un poco más de la mitad de la riqueza de Colombia, son apenas unas familias. El sentido común nos debería llevar a pensar que ellos deberían pagar más si tienen más, pero así no funciona el sistema tributario colombiano; el sistema tributario colombiano está estructurado funda-

mentalmente sobre la base de impuestos que paga la gente cuando vive. ¿Y cuando la gente vive qué hace? Come, camina, compra cosas, trabaja y cuida a sus hijos, y cuando le queda un poco de tiempo va al cine, o se va de vacaciones, cada vez menos. Cuando uno hace cualquiera de esas cosas lo que esta haciendo es gastar dinero y cuando eso sucede paga impuestos. Impuestos que están incluidos en las cosas que compramos o en las cosas que gastamos, eso es lo que hace que a lo largo de la vida una maestra colombiana pague 7 mil veces más impuestos que cualquiera de los miembros de las 10 familias más ricas colombianas; porque cuando una maestra colombiana compra un litro de leche paga el mismo impuesto que el 1% más rico de Colombia. Y es más, de su sueldo le retienen un valor, que pocas veces, o casi nunca, se transforman en servicios públicos de calidad (buenas carreteras, buenos servicios públicos de transporte, buenas escuelas, buenos hospitales, buen sistema de protección y de seguridad pública o ciudadana). Por el contrario, pagamos y no nos dan nada.

Esta fiscalidad de la exclusión tiene una gran trampa y es que los únicos que reclaman por los impuestos son los ricos. En Colombia no aparecen las maestras en los diarios o en periódicos diciendo “no puede ser que yo pague 7 mil veces más impuestos que cualquier miembro de las 10 familias más ricas colombianas que tienen el 40% de la riqueza del país, esto es injusto”, lo que aparece es un empresario que dice que es muy caro producir en Colombia porque tiene que pagar muchos impuestos y los que realmente pagan impuestos son los trabajadores de su empresa –proporcionalmente mucho más que él–, las maestras de las escuelas de sus hijos, los médicos de los hospitales y las clínicas donde se atienden. Y si no empezamos a aprender cómo funciona el sistema tributario y fiscal de nuestros países no podemos entender por qué nuestras escuelas funcionan como funcionan y por qué en Colombia hay solamente 1.000 becas para personas que realizan maestrías y doctorados.

Impuestos a las fortunas, casi nulos; a las herencias, casi nulos; a la propiedad, casi nulos. En Brasil, un país que tiene los índices de pobreza más altos y uno de los países de América Latina más desiguales, si yo hoy invierto 10 millones de dólares en la bolsa de San Pablo y dentro de una semana gano 4 millones, ¿cuántos impuestos pago sobre esos 4 millones que gané? Yo, como profesor universitario en Brasil, pago 27% de mi sueldo, gano 100 me sacan 27; pero si invierto en la bolsa no pago nada, porque esto es para promover la inversión, ¿pero invierten? Por lo tanto, estas pedagogías de la exclusión tienen un aliado muy interesante y es que cuando nos ponemos a hablar de los impuestos repetimos la mentira que nos han hecho creer los ricos para defender los impuestos que ellos no pagan; porque es absolutamente

inmoral que gane 4 millones de dólares especulando financieramente y no pague nada y le saque a un maestro 15, 18 o 20% de su sueldo; eso se llama robo o fiscalidad de la exclusión. La fiscalidad de la exclusión la defienden los pobres y esto es lo que hace que los pobres muchas veces terminen votando a aquellos que supuestamente les prometen que se van a cobrar menos impuestos. Y cuando se dice que se van a cobrar menos impuestos y se hacen reformas tributarias, los que pagan menos impuestos son los ricos, ¿o conocen alguna reforma tributaria en América Latina de los últimos 50 años que se haya hecho para que los pobres paguen menos? Todo lo que los pobres hacen con su trabajo está en crisis, no solo no pueden comprar cosas porque no les alcanza su salario sino que cuando se van a jubilar no van a tener jubilación porque no alcanza lo que aportaron; ¿y por qué no alcanza? porque cualquier fondo de pensiones no se puede sustentar solo con la plata de los más pobres, se tiene que sustentar también con recursos tributarios de los más ricos; y ya que les gusta tanto PISA y miran tanto el sistema educativo de Corea, Noruega, Finlandia y Suecia, por qué no van allá y miran cómo funciona sus sistemas tributarios; porque los ricos en esos países pagan impuestos. Y cuando un rico se muere no le deja toda su fortuna al que viene atrás, una parte le corresponde a la sociedad; cuando uno se muere tiene que devolverle a la sociedad en buena medida todo lo que acumuló a lo largo de su vida, por eso una parte de esa herencia le corresponde. Acá no, acá los ricos se mueren e inclusive tienen beneficios, porque las deudas de los que eran ricos y se murieron siendo ricos dejan de existir. Y así se reproducen sin solución de continuidad, familias ricas con hijos ricos, que aunque sean poco listos seguirán siendo ricos toda la vida.

La tercera cuestión fundamental –si consideramos la de los sentimientos como primera–, es que cuando nuestras sociedades marcadas por el miedo, la inseguridad y el odio llegan a la escuela, no llegan a un sistema, llegan a un fragmento de sistema; no hay en América Latina sistemas educativos, hay un proceso de pulverización de la educación que hace que inclusive en municipios muy pequeños, las escuelas funcionan muy diferentes según el barrio en el que están, la población que atienden, las oportunidades que tienen, y naturalmente los recursos que reciben. Esta idea de pulverización del sistema escolar hace que también las opciones de las personas al elegir la mejor escuela para sus hijos o sus hijas también funcione con el mismo criterio pulverizado. Van a elegir las opciones reproduciendo una lógica de profunda discriminación porque los más ricos eligen mejor, porque tienen más dinero y se pueden mover. Ese sistema pulverizado termina siendo en definitiva un elemento coherente con esta imagen de no ver a la educación como un bien público y común, como un patrimonio común. La necesidad de

reconstruir nuestros sistemas nacionales de educación es fundamental y es contra esto que pelean los neoliberales, contra la idea misma de un sistema. En definitiva, este sistema pulverizado que nosotros llamamos sistema educativo porque somos profesionales de la educación y de alguna manera tenemos que llamar a eso en lo que trabajamos de alguna forma, no es visto como un sistema por absolutamente nadie en la sociedad, ni siquiera por los que administran el sistema educativo. Si no reconstruimos un sistema nacional de educación trabajamos sobre un espacio demasiado endeble, porque de lo que se trata es de cómo PISA nos hace funcionar: competitivamente y no colaborativamente. Cuando hay un sistema colaboramos, yo quiero que la escuela de al lado mejore, porque mejora el sistema y si mejora el sistema mejoramos nosotros. Tampoco hay un sistema universitario en un mundo de la educación superior cada vez más competitivo entre las instituciones, en definitiva se ha fragmentado y pulverizado el sistema y cuando eso sucede, el miedo, la inseguridad y todos los discursos que tienden a criminalizar el funcionamiento negativo de eso que nosotros queremos transformar en un sistema pero en realidad no es otra cosa que un conglomerado de instituciones, se potencia, se vuelve más intenso.

Y finalmente la última cuestión es que uno de los principales indicadores del efecto negativo del miedo para una persona es la incertidumbre, la precariedad, el no saber qué va a pasar con su vida; uno de los elementos más desestructuradores del miedo es pensar que en el futuro no voy a estar bien, que mi vida será precaria. Zygmunt Bauman tiene un libro muy interesante sobre eso que llama *Vidas precarias*. A lo que más miedo le tenemos es a que mañana no tendremos un empleo, y si no tengo un empleo, no tengo dinero y si no tengo dinero no tengo derechos, porque los derechos dependen del dinero que tenga para comprarlos. Y ahí aparecen de nuevo los maestros y las maestras, para hacer la promesa salvadora: encontrarás el empleo en la escuela. Nosotros vamos a formar a los trabajadores del futuro, en esa sociedad del conocimiento que tanto los necesita, y ahí vamos nosotros cargando en nuestra mochila un nuevo mandato: formar los trabajadores del futuro. Y la gente puede ser insegura, puede odiar sin fundamento, pero se da cuenta que por detrás de esa promesa hay un poco de falsificación, porque las oportunidades hoy en América Latina de que los hijos de las familias más pobres tengan un ingreso superior a la de sus padres no llega al 40%; es decir, sólo el 40% de los hijos e hijas de los más pobres van a tener un ingreso superior a sus padres, pero el 95% de ellos van a tener más educación que sus padres, por lo tanto si el 95% de los niños y niñas pobres van a estar más educados que sus papás, pero solo el 40% de ellos van a tener una renta, un ingreso superior a los padres, los

primeros que se van a dar cuenta que la educación no genera ingresos son los padres.

Y en el caso de las mujeres mucho más; eran las más discriminadas en el sistema educativo, desde la educación infantil hasta la universidad y hoy prácticamente los niveles de discriminación de género en el ingreso al sistema escolar casi no existen en América latina, en ningún nivel, y en algunos han mejorado tanto que hay más mujeres que hombres. ¿Con ello queremos decir que la discriminación de género ha desaparecido? No, porque la diferencia salarial entre las mujeres y los hombres con diplomas universitarios es superior a la diferencia salarial entre las mujeres y los hombres con estudios primarios. Por lo tanto, las mujeres llegaron a la universidad pero cuando salen de la universidad y van al mercado de trabajo ganan menos y ganan menos cuanto más estudian. Por lo tanto ¿de dónde salió esa teoría de que estudiando se progresa en la vida? Si no estudiamos vamos a estar peor, de eso tenemos seguridad, pero esto no quiere decir que estudiando estaremos mucho mejor.

Nosotros hicimos una investigación en Río de Janeiro y observamos que una mujer negra de 24 años formada en pedagogía o ciencias de la educación, con una madre analfabeta empleada doméstica, tiene solo 20% de posibilidades de ganar más que su mamá los cinco primeros años de ejercicio de su profesión. Por lo tanto su mamá negra, analfabeta y empleada doméstica, cumplió el sueño de su vida: su hija fue a la universidad. Pero su hija sale de la universidad y tiene 70% de probabilidad de no conseguir empleo porque es mujer y negra, y cuando se va a contratar educadores y educadoras, al menos en los primeros momentos valen más los hombres que las mujeres, y más los hombres blancos que las mujeres blancas y más los hombres blancos que las mujeres negras. Mencionaba ayer Ana, queremos paridad de género en las universidades no solo para tener la misma cantidad de alumnos y alumnas, sino también en los puestos de dirección y de comando. Porque menos del 15% de las 200 universidades más importantes de América Latina tienen rectoras mujeres. El sistema de remuneración profesional en gran parte de América Latina se basa en un proceso de reconocimiento de méritos académicos, y estos están vinculados a la productividad, y la productividad está vinculada a la producción bibliográfica, –lo que uno escribe– y a la participación en eventos o proyectos, cuanto más internacionales mejor. ¿Cuál es el momento en el que se producen los grandes cambios y transformaciones en la progresión profesional de los académicos? Entre los 35 y 42/45 años. Es el momento reproductivo de las mujeres intelectuales, después de los 30 años deciden tener hijos y el problema que tienen las profesionales en el campo universitario es que el momento de la

maternidad interrumpe las posibilidades de movilidad internacional y también torna mucho más compleja la posibilidad de mantener un ritmo de producción intelectual al que no tiene las responsabilidades del cuidado del hogar, que en general son los hombres. Por lo tanto lo que estamos viendo ahora es que en muchos países de América Latina hay más mujeres que hombres en las universidades pero los concursos más competitivos docentes los ganan hombres; así como en PISA lo que se mide es lo que quiere la OCDE, en los concursos se mide lo que quieren los que determinan los concursos, tener un hijo no vale puntos; significa negar que durante un período fundamental de la vida de esa mujer el cuidado del hijo no valió nada. Y lo que hubieron son dos sujetos productores de saberes y conocimientos, sentados en una computadora, escribiendo y tomando la decisión de tomarse un avión para ir a otro país y dar una conferencia y moverse dejando todo lo que tenían al lado, cosa que para una mujer con uno, dos, tres o cuatro hijos se vuelve naturalmente mucho más complejo.

Por lo tanto, en el lugar en donde más se denuncia el patriarcado y la discriminación de género que es en las universidades estamos teniendo diferenciales salariales porque están asociados a la productividad entre hombres y mujeres. Por lo tanto, la educación no es lo único que garantiza la posibilidad de superar las formas de discriminación, de desigualdad y de exclusión que se viven con relación a las remuneraciones. La gente tiene miedo de no estar mejor económicamente en el futuro, y cuando piensa que no va a estar mejor le echa la culpa a la educación, no al patriarcado, al racismo, a la discriminación, a las formas que hacen cotidianamente dentro de las estructuras de poder de nuestras sociedades que se discriminan a algunas personas y se benefician a otras personas. La culpa nuevamente es de la educación, por lo tanto, esta es la batalla que tenemos que dar para la construcción de una pedagogía de la igualdad. No dejar de decir que la educación sirve para tener un mejor empleo pero decir que la educación sirve para una cosa mejor y es transformarse en una buena persona, en una persona crítica, capaz de indignarse cuando dos personas en el mismo trabajo no ganan lo mismo porque una es mujer y otro es hombre, uno es negro y otro es blanco, uno es de una comunidad indígena y el otro es supuestamente occidental, civilizado, uno es extranjero, otro tuvo la suerte de nacer en ese país, uno tiene documentos y otro no. Para eso sirve la escuela, para hacer del mundo un mundo mejor y para ello tenemos que convencernos de que deberemos construir junto con nuestros alumnos, alumnas, compañeros y compañeras de trabajo una comunidad, y para formar una comunidad lo primero que tenemos que tener es un valor y ello lo tenemos que buscar en ese sentimiento de integración, de dignidad, de resistencia, de patria.

PARA UNA PEDAGOGÍA FEMINISTA EN PERSPECTIVA LATINOAMERICANA

Karina Batthyany*

Quiero plantear tres preguntas para trabajar hoy. La primera es qué implica incorporar la cuestión de género y el feminismo en el campo de la educación. La segunda, por qué es necesario incluir la mirada de género en el terreno de la educación y de la pedagogía particularmente. Y en tercer lugar, cuáles son los desafíos que se nos plantean en clave latinoamericana para estos temas.

Antes de abordar estas tres preguntas, simplemente mencionar –para aquellos que no están necesariamente en el tema de género– el surgimiento de los estudios de género y lo que estos estudios han implicado en el campo científico, en el campo del desarrollo de las ciencias y particularmente de las ciencias sociales. Estos estudios constituyeron una ruptura de corte epistemológico en el desarrollo de las ciencias planteando elementos tanto en el campo académico como en el campo científico vinculados a la necesidad social pero también a la necesidad política de comprender la complejidad de las relaciones entre varones y mujeres, las relaciones de género en definitiva. Si miramos hoy la producción en nuestros países, es decir en Latinoamérica y el Caribe, encontramos ya un cuerpo teórico elaborado y complejo en torno a esta

* Secretaria Ejecutiva del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Es Doctora en Sociología por la Universidad de Versailles, Saint Quentin en Yvelines (Francia) y profesora en la Universidad de la República (Uruguay).

noción de género, a esta idea de las relaciones sociales entre varones y mujeres que nos han permitido no solamente conocer la situación de las mujeres.

Hoy encontramos en nuestra región, con un punto de comienzo allá por la década del sesenta-setenta, un cuerpo interesante desde el punto de vista teórico que no solamente nos permite visibilizar y conocer la situación de las mujeres sino también el ordenamiento social o el sistema social en su conjunto con esta idea del relacionamiento o de las relaciones sociales entre varones y mujeres. Esa década fue testigo –además del surgimiento de estos estudios originalmente de la mujer y luego estudios de género– del renacer de movimientos sociales de mujeres y de movimientos feministas que mostraron de manera muy clara la subordinación de las mujeres más allá de su condición de clase, de su lugar geográfico, de su etnia, de su sexualidad y de un largo etcétera. Este cuerpo teórico vinculado a los estudios de género cuestiona y plantea la subordinación de las mujeres independientemente o más allá de estas otras circunstancias o características personales. Todo esto permitió, en el espacio académico y en el espacio de la formación, romper con esta idea del conocimiento neutral y del conocimiento asexuado: no importaba la variable varón/mujer en la producción de estos conocimientos. Aparece así el concepto de género que permitió encontrar respuestas primarias o preliminares a muchos de las interrogantes y significó una ruptura y un viraje epistemológico muy importante en el campo de las ciencias sociales, porque al utilizar este concepto de género dejábamos de hacer campos específicos –sociología de la mujer o del género, dependiendo la etapa histórica; Antropología de la mujer o del género; Historia de la mujer o del género– y trabajamos en una clave más interdisciplinaria, mostrando lo sustantivo de este concepto en términos de la construcción social y cultural de lo femenino y lo masculino y las relaciones de poder que se entrelazan en esa relación social. Este avance desde el punto de vista teórico y metodológico permitió impulsar por lo menos tres grandes dimensiones: en primer lugar, hacer visible estas construcciones socioculturales e históricas que se realizan a partir del género, de la conceptualización del género como tal, de la diferenciación sexual de los cuerpos, concepción que además desde su definición es cambiante y transformadora; es decir, no es una categoría estática donde tenemos siempre los mismos contenidos asociados a esa categoría. Para verlo con mayor claridad alcanza con preguntarse cuál es la construcción desde el punto de vista de género –sociocultural e histórica– del varón y la mujer hoy en Colombia y cómo era esa construcción hace 50, 100, 200 años. Este es el primer elemento que aportó esta idea de que lo masculino y lo femenino son construcciones socioculturales e históricas. En segundo lugar, más en

el terreno de lo metodológico, vinculado a que el género es una categoría de análisis social de la realidad y que incorporar esta categoría en el análisis de la realidad social nos va a permitir comprender mejor una serie de procesos, de relaciones, de sistemas sociales que de otra forma estaban quedando fuera del marco de comprensión y de la producción científica. Nos va a permitir comprender mejor papeles, oportunidades, roles, obstáculos, lo que sea que enfrentamos varones y mujeres en esos sistemas sociales. Y sobre todo nos va a permitir comprender mejor por qué las diferencias desde el punto de vista sexual y por lo tanto biológico entre varones y mujeres se traducen casi de manera sistemática en desigualdades sociales; desigualdades que además suelen, en la mayoría de los casos, colocar en el lugar de la desigualdad a las mujeres.

En tercer lugar, el género también muestra que es una categoría política, no es solamente una categoría teórica, de análisis, metodológica incluso, sino que es política. Los estudios de género forman parte de la teoría crítica y se plantea por lo tanto no solamente conocer las desigualdades sino la transformación de esas desigualdades entre varones y mujeres cuestionando el sistema de dominación imperante. La definición que más ha marcado los estudios de género en América latina es la de la antropóloga peruana Jeanine Anderson, quien define el sistema de género como

“un conjunto de elemento que incluye formas y patrones de relaciones sociales, prácticas asociadas a la vida cotidiana, símbolos, costumbres, identidades, vestimenta, adorno y tratamiento del cuerpo, creencias y argumentaciones, sentidos comunes y otros varios elementos que permanecen juntos gracias a una fuerza gravitacional débil y que hacen referencia directa o indirectamente a una forma culturalmente específica de registrar y de entender las semejanzas y diferencias entre géneros reconocidos, es decir en la mayoría de las culturas humanas, entre varones y mujeres”.

Esta idea del sistema de género nos muestra cómo los sistemas tienen varias caras que están operando cotidianamente y en los distintos planos que queramos analizar, y por supuesto en el plano de la educación. Una primera cara vinculada quizás a lo que Anderson llama sistemas de clasificación, es decir las formas en las que se nos clasifica de acuerdo a nuestra pertenencia a uno u otro sexo. Encontramos allí enormes variedades de categorías que aluden justamente a estas relaciones entre lo masculino y lo femenino pero que además esas categorías están asociadas a derechos y a obligaciones que suelen ser diferenciales en función de nuestra condición masculina o femenina. Además de

la clasificación encontramos un conjunto de normas y de reglas, que van desde las reglas más medulares que organizan cualquier sociedad, cualquier sistema social, por decir una: las obligaciones, entre comillas, entre madres e hijos, hasta prácticas y costumbres más cotidianas que todos tenemos. Normas y reglas que poseen sanciones de distinto tipo asociadas a quienes se apartan de las ellas. Otra característica es el sistema de roles donde identificamos, y en el sistema educativo esto se ve con mucha claridad, roles femeninos y roles masculinos. Quizás el más conocido allí es el rol materno en el caso de las mujeres: las mujeres no necesariamente tenemos que ser madres, pero el rol materno es un rol muy asociado solo por la condición de pertenecer al sexo femenino, y todo lo que de ello se deriva.

Como tercer sistema encontramos el de intercambios entre individuos y entre grupos, donde por ejemplo podemos observar como resultado de los intercambios, generalmente aquellas actividades en las que estamos las mujeres suelen perder valor social o valor económico, pensemos en el magisterio si quieren como un ejemplo en esta idea de los sistemas de intercambio.

Y finalmente, el sistema de valor y de prestigio que se le otorgan a las distintas actividades de los varones y de las mujeres en el marco de los sistemas de género. Estos sistemas de género se sirven por supuesto de muchos mecanismos para poder normalizar el mecanismo social, para poder convertir en normal estos elementos que se van mostrando como facetas de la desigualdad o como resultado inequitativo de las relaciones entre varones y mujeres. Dentro de esos mecanismos, la educación ocupa un papel de privilegio como sistema de transmisión de todos estos elementos que acabo de mencionar para ir normalizando, entre comillas siempre, estas desigualdades entre varones y mujeres, de manera tal que no las cuestionemos, que creamos que efectivamente son naturales y normales, que siempre fueron así, que son así y que seguirán siendo así.

La educación también cumple un papel en esta normalización de la desigualdad o de las relaciones desiguales entre varones y mujeres. Por supuesto que no es la única, el ámbito de la socialización familiar, de la cultura, de las tradiciones y de las religiones contribuye de manera significativa a esta naturalización que lo que pretende es no cuestionar; es decir, que seamos individuos que no cuestionemos esos elementos que vienen dados como naturales. Es ahí donde el movimiento de mujeres y el movimiento feminista adquieren un papel muy importante como acción política, como movimiento político, mostrando que justamente estas desigualdades nada tienen de naturales y de normales sino que son construcciones sociales y culturales y que como tal pueden y deben transformarse. No han sido siempre así las relaciones, no tienen

por qué ser así hoy, y sobre todo no queremos que sean así en el futuro, y ese es el papel vinculado a estas teorías y elementos teóricos de género del movimiento de mujeres y el movimiento feminista, y vaya si hoy ese tema está sobre la mesa nuevamente en nuestra región.

Ahora bien, cómo romper con estos mecanismos de socialización de la cultura de género, bueno, no hay recetas o no hay caminos únicos, creo que existen tres elementos o etapas muy importantes para romper con esta socialización de la cultura de género. El primero, es visibilizar las desigualdades, mostrarlas, tomar conciencia de esas desigualdades y revisar nuestra posición en el marco de los sistemas de género. Desde dónde nos posicionamos, desde dónde actuamos y cómo hacemos visibles estas desigualdades. Segundo, después de hacerlo visible y de cómo nos posicionamos en ese sistema, plantearse el análisis y la deconstrucción de esos imaginarios sociales patriarcales y de sus mecanismos de naturalización y de normalización. Es decir, analizar y desarmar estos mecanismos que nos llevan a que no nos cuestionemos, a que nos parezca normal, obvio y natural algunas de las cosas que pasan en este sistema de relaciones desiguales entre varones y mujeres.

Y en tercer lugar, reconstruir. Reconstruir y tener propuestas de nuevas formas de ser, de saber, de hacer y de estar en campos de ciudadanía hacia la equidad de género, hacia relaciones en el marco del sistema de género más equitativas, que podrán ser la alternativa a la desigualdad, a la violencia. Ello implica necesariamente estos tres pasos, un proceso de revisión crítica, donde nuevamente la educación es fundamental y los actores que estamos vinculados desde distintos lugares al campo de la educación ocupamos un lugar esencial, no el único, pero sí tener claro que es un lugar fundamental. Y allí es que surge esta idea de la pedagogía feminista, esta idea de decir qué podemos plantear desde este campo de estudio en el marco de la pedagogía y de este trabajo fundamental en el sector de la educación. En primer lugar mostrar que también el terreno de la educación, así como el terreno cultural o el de la socialización, no son campos neutrales; la educación no es neutral y puede ser la responsable también de estar normalizando y naturalizando estas relaciones desiguales y además estar reproduciendo los patrones de desigualdad que imperan en este campo. Pero también la educación puede servir como una herramienta de transformación para cuestionar, discutir, colocar, hacer visible, deconstruir y reconstruir en el marco de nuevos sistemas de género –o mejor dicho de relaciones sociales de género– diferentes a las que estamos acostumbrados. Y allí es que me parece que los planteos desde el terreno de la pedagogía feminista pueden ser interesantes. Los planteos que rescato desde este terreno de la pedagogía feminista son la idea de relacionar los conceptos que utilizamos con nuestra práctica cotidiana,

me preguntarán por qué, por estos tres elementos que mencioné antes: visibilizar, deconstruir y reconstruir. Relacionemos nuestros conceptos con la vida cotidiana y empecemos por hacernos preguntas y preguntarnos por ejemplo por qué en el sistema educativo las mujeres somos mayoría. Pero además cuando uno compara las estadísticas las mujeres, en términos de los logros –como se dice por allí, educativos– tienen mejores resultados. Sin embargo, cuando egresamos nos encontramos con el techo de cristal, lo hemos vivido, lo conocemos. Un techo que en algún momento de nuestra trayectoria por razones que no son visibles no nos deja avanzar; y además los resultados que obtenemos, por ejemplo a nivel del mercado de trabajo, nos muestran una brecha muy grande entre lo que obtiene un varón cuando se inserta en el mercado de trabajo y lo que obtiene una mujer. En América Latina esa brecha es, más o menos, dependiendo del país, del 30%. Es decir, las mujeres ganamos un 30% menos que los varones, y estoy hablando de mujeres con nivel educativo alto en este caso. Pero además, somos mayoría entre el colectivo del profesorado en los distintos niveles. Sin embargo, no nos preguntamos qué ha ocurrido con toda esta revolución a nivel del mundo de lo público, es decir las mujeres que hoy estamos, ya no estamos puertas adentro, estamos puertas afuera de nuestras casas también, qué ha ocurrido en esa modificación de la división sexual del trabajo con nuestra incorporación al mundo de lo público; eso tiene que tener un correlato, si no, no es suficiente. Nosotras salimos al mundo de lo público, ¿los varones han entrado al mundo de lo privado? ¿Están participando de manera diferente en el mundo de lo privado para compartir esas tareas del mundo de lo privado? Las mujeres como estamos en el mundo de lo público ya no somos esposas y amas de casa como la división sexual del trabajo nos marcaba en el pasado. Es importante hacernos ese tipo de preguntas para empezar también a cuestionar nuestras prácticas. Preguntarnos por las principales desigualdades de género que se sufren, que sufrimos las mujeres en nuestra región. A pesar de las cuotas que muchos países tienen en América Latina para garantizar la participación de las mujeres en la política, esta no supera el 30%. Lejos estamos de la paridad. Pero si dejamos el sistema político y pensamos en los lugares de toma de decisiones en un sentido más amplio, incluyendo las universidades y todo el sistema educativo, las mujeres, que siempre somos el 50% de la población, incluso un poquito más en la mayoría de los países, no somos más del 16% de las personas que toman decisiones en el terreno de lo económico, político, educativo, social, etcétera, en nuestra región. El promedio regional, nuevamente, esconde diversidades entre los países, pero es del 16%.

No nos preguntamos tampoco por la autonomía económica de las mujeres, ¿cómo apoyar a las mujeres para que puedan tener sus propios

ingresos? Más de la tercera parte de las mujeres no tienen ingresos y no pueden por lo tanto tomar una serie de decisiones que están asociadas a esa autonomía económica. No hablemos del terreno de la salud sexual y reproductiva, y todo lo que implica la lucha por estos derechos sexuales y reproductivos que incluye el aborto, libre y seguro para las mujeres para no morir por esta circunstancia, pero que va más allá del aborto, va a la promoción del ejercicio de estos derechos sexuales y reproductivos. Podemos mencionar el tema de la violencia de género y la violencia hacia las mujeres, que es uno de los temas, creo, más significativos o si quieren el tema también donde se ve de manera más dramática la desigualdad de género. Podemos hablar de la feminización de la pobreza y podríamos seguir un largo rato.

¿Por qué mostrarles estos elementos? Porque es importante que relacionemos desde esta mirada feminista con la práctica cotidiana, y esta es la práctica cotidiana. Estas son las cosas que están ocurriendo en términos de desigualdad de género en todos nuestros países. No es un tema que está lejano a nuestra cotidianeidad, y el primer paso es hacer visible el problema para poder plantearse su transformación. Es muy claro que aquello que no se ve es difícil que pueda ser transformado, y si no empezamos a colocar estos temas en nuestro ejercicio, en nuestra reflexión y en nuestra práctica cotidiana difícilmente podamos también pensar en mecanismos para su transformación. Es importante por lo tanto que desde la educación se visibilicen estas desigualdades ¿y qué quiero decir con esto? Que estos temas estén en las currículas que se estudian en la formación de maestros, de profesores, etc., que estén en las aulas, que formen parte del trabajo de quienes nos dedicamos a la docencia hacemos en nuestras aulas; que se prevean mecanismos desde las instituciones para incorporar estos temas; que la educación como práctica de libertad también se defina como una educación feminista que pretenda transformar y apoyar la transformación de las relaciones sociales con criterios de igualdad y de justicia. Una educación como práctica feminista va a ser aquella que se plantee no reproducir los mecanismos que producen estas desigualdades, que por ejemplo no coloque desde el punto de vista de los roles esperados a las niñas y a las adolescentes y a las mujeres, exclusivamente en los espacios privados; que no se coarten sus proyectos de vida asociándolas exclusivamente al espacio privado; que no se las coloque tampoco en el espacio del trabajo infantil doméstico –que es una práctica muy corriente en todos nuestros países–; ni en situación de matrimonios o de embarazos no deseados; que se modifiquen las tradiciones culturales machistas, que indague cómo trabajar en un contexto cultural que tiene el machismo tan arraigado, permitiéndoles acceder a puestos de liderazgo en cualquier terreno del sistema social, no solamente en los temas típica y

exclusivamente femeninos: desarrollo, educación, etc., sino liderazgo en todos los terrenos del sistema social. Implica entonces tratar de transformar a la educación para que supere este fenómeno de transmisión y reproducción de las desigualdades que en muchos casos el sistema educativo está generando. Para eso es necesario romper barreras y relatos que repetimos sin cuestionarnos, sin hacer ese trabajo de análisis sobre nuestras prácticas; relatos que son androcéntricos y que lo único que hacen es colocar a lo humano como lo masculino y donde el contingente femenino por lo tanto queda excluido o no se reconoce en ese relato que asocia la condición humana a la condición masculina. Y reconocer que existe una diversidad de saberes que incluyen también lo subalterno y tener en cuenta la existencia de esos múltiples sujetos sin jerarquizar sus conocimientos.

En una conferencia que di hace unos días en la Universidad en Envigado, hablábamos de este tema y pensábamos por ejemplo qué quiere decir esto en términos concretos. Algunos ejemplos: revisen las bibliografías de los cursos, piensen cuántas autoras y cuántos autores varones están en las bibliografías de los textos que usamos todos los días. Todo esto si lo tomamos además desde la definición inicial que planteé del concepto de género implica una segunda dimensión revolucionaria que es cómo incorporar a los varones en la transformación de sus masculinidades; no es un tema que queda exclusivamente en el terreno de las mujeres, esa etapa la hemos superado, aquello de “bueno esto es un problema de las mujeres que lo resuelvan las mujeres que se junten en comisiones de mujeres, que vean qué medidas pueden proponer para que las propias mujeres puedan salir de las situaciones de desigualdad o de opresión que tienen”. No, esto implica que los varones reflexionen sobre su masculinidad, que reflexionen sobre sus prácticas, y proponer la construcción de nuevas masculinidades en este terreno pensado de manera equitativa. Y para esto hay una dimensión que es central y por lo menos es la que a mí me obsesiona en los últimos años en términos de mi práctica como investigadora, que es incluir la cuestión del cuidado como una dimensión central para trabajar hacia relaciones de género más equitativas. ¿Qué quiere decir esto? Incluir el cuidado como una dimensión central de la vida, tanto a nivel individual como a nivel social. Ninguno de los que estamos en este salón estaríamos acá si no hubiéramos recibido los cuidados que fuimos necesitando a lo largo de nuestra vida, cuando fuimos niños, cuando somos adultos, cuando seamos viejos. Todos tenemos una deuda de cuidados con alguien, sino no estaríamos aquí. Eso a nivel individual pero también a nivel social, es decir, pensado desde lo individual pero también desde lo colectivo. Y allí en lo que refiere exclusivamente al sistema educativo también pensar cómo romper algunos mecanismos

que hoy tiene el sistema que solo se preocupa de la capacitación para generar ciudadanos para incorporarlos al mercado de trabajo, a la producción, para la lógica del sistema económico de forma tal de aumentar la productividad, el rendimiento, etc. ¿Qué pasaría si en la educación en lugar de colocar el centro en esto de preparar ciudadanos y trabajadores colocáramos el centro en el cuidado de las personas y en el cuidado de la naturaleza; educar para el cuidado de las personas, para el cuidado de la naturaleza como un objetivo central, desplazando obviamente al lugar preferencial que tienen hoy los mercados en muchos casos? Esto nos obligará también a tener una nueva reflexión desde el punto de vista educativo y pedagógico donde se prioricen esas acciones del cuidado, que todos reconocemos pero que son aquellas acciones que están orientadas a mantener la vida, a que podamos efectivamente existir como individuos y como sistema social, que van desde criar, alimentar, cocinar, lavar –puedo decir una lista larga y seguramente me olvide de alguna tarea– coser, sanar, conseguir agua en muchos lugares, enseñar a caminar, atender, escuchar, gestionar el presupuesto de los hogares, consolar, asistir a personas enfermas, acompañar también en los procesos del final de la vida.

Como ven he nombrado cosas desde muy concretas a tareas, digamos, de otra dimensión. Todo eso tiene que ver con lo que me gusta llamar en lugar de la sociedad del trabajo o la sociedad del mercado, la *sociedad del cuidado*, donde efectivamente coloquemos el foco en estas acciones que son las que permiten mantener la vida y mantener también los sistemas sociales. Ahora bien, cuando decimos el cuidado y nos preguntamos qué pasa hoy con el cuidado en nuestra región; es decir, cómo se sostiene todo esto. Bueno allí encontramos uno de los nudos críticos de la desigualdad de género: todo esto se sostiene principalmente sobre las espaldas de las mujeres, por medio de modalidades de trabajo no remuneradas, comunitarias o distintas formas en las que sostienen estas tareas. Y cuando no se sostienen de esa manera y se mercantilizan, es decir se sacan del espacio familiar o comunitario para pasarlo al espacio del mercado, también en la mayoría de los casos son mujeres las que se encuentran prestando de manera remunerada ese tipo de servicios: educación, salud, atención de la infancia, etc. Muchas de estas tareas además están invisibilizadas, hemos tenido que hacer un esfuerzo enorme por mostrarlas. Me gusta llamarlas –para darles la importancia que creo tienen– las bases invisibles de nuestro bienestar. Otras autoras –sin dudas más creativas que yo– dicen que en realidad son la parte hundida del iceberg que no vemos, pero hemos tenido que hacer un esfuerzo muy grande por visibilizarlas y por valorar este tipo de tareas que contribuyen, entre otras cosas, a que podamos existir.

Centrarse entonces en la tarea del cuidado de construir un modelo que, no cabe duda, cuestiona al modelo de desarrollo dominante hoy en día, el modelo de desarrollo en el que estamos acostumbrados o en el que estamos desarrollando nuestra vida cotidianamente. Y optar por otro que dé prioridad a colocar al cuidado en el centro y a mostrar que el cuidado es el origen de muchas de las desigualdades entre varones y mujeres, de prioridad a un modelo más equitativo desde el punto de vista de género. El cuidado hoy en Latinoamérica es familiar, es no pago y es femenino. El 80% de todas las tareas que se realizan en nuestro continente –medido por las encuestas del uso del tiempo que todos los países han hecho– está en manos de las mujeres, de manera no paga y dentro del marco familiar o comunitario. ¿Cuáles serían los desafíos si queremos trabajar hacia esa sociedad del cuidado? ¿Cuáles serían los desafíos que tenemos que plantearnos? Me gusta hablar del desafío de las tres “R”: cómo *redistribuir*, *revalorizar* y *reformular* el cuidado. *Redistribuir*: como mencioné hoy el cuidado es femenino, no remunerado y familiar, pero esencialmente femenino, por ello es necesario construir una idea de que todos somos corresponsables, varones y mujeres, y que opere un mecanismo de redistribución en torno a esta cuestión del cuidado, que en su primera expresión será una distribución micro, cuando digo micro me refiero a nuestras relaciones más cotidianas, es decir, cómo puedo cambiar la distribución de la carga de cuidado al interior de mi hogar, mi familia y mis relaciones cotidianas; y eso interpela mucho los contratos y las relaciones de género vigentes en nuestro país. Pero no queda allí la redistribución, no alcanza, no es solo a nivel micro sino también a nivel macro. Y allí ocupan un poder preponderante las mujeres de la familia en esta cuestión del cuidado, pensar cuál es la responsabilidad del Estado, cuál es la responsabilidad de la comunidad y también cuál es la responsabilidad del mercado en esta redistribución del cuidado. Primer desafío entonces, redistribuir. Segundo desafío, *revalorizar*. Implica que le demos realmente el valor social y también el valor económico que tienen los cuidados. Si no se revaloriza esa tarea nadie va a querer redistribuirla ¿Quien va a querer tomar una tarea que no tiene ningún valor social, ningún valor económico y que además, como dijimos, está en el origen de muchas de las desigualdades de género o muchas de las barreras que tenemos hoy las mujeres para nuestro desarrollo? Mostrar que es una dimensión esencial del bienestar y que sin esa actividad del cuidado no vamos a llegar muy lejos.

Y en tercer lugar, *reformular*. *Reformular* quiere decir desanudar, romper, desatar esta idea de que el cuidado es femenino y que el cuidado lo hacen las mujeres porque, parece, nacemos sabiendo cuidar, mientras que los varones no. Esto claramente no es así y tenemos la

necesidad de romper esa asociación entre cuidado-mujer y los varones excluidos de esta relación de cuidados.

Estos tres desafíos son absolutamente centrales para superar lo que en nuestra Región llamamos la “crisis del cuidado”, que es una crisis marcada por la velocidad diferente de las transformaciones en el mundo de lo público y las transformaciones en el mundo de lo privado. Todas las transformaciones que hemos vivido las mujeres en los últimos 50 años: aumento en los niveles educativos, cambios en los patrones de reproducción, incorporación al mercado de trabajo y un largo etc., no se han correlacionado con cambios en el ámbito de lo privado. Las mujeres salimos, nos educamos, trabajamos para el mercado, pero adentro de nuestras casas la transformación ha sido mucho menor y por lo tanto aparece una crisis, una tensión con los viejos contratos de género, que por viejos no quiere decir que fueran igualitarios, pero se tensionan porque las mujeres ya no estamos 24 horas al día en nuestras casas para atender a quien lo necesite y para hacer las tareas domésticas. Entonces, ¿quién va a cuidar? ¿cómo se va a cuidar? ¿quiénes se hacen cargo de esas tareas que tradicionalmente y en el pasado cumplían de manera exclusiva las mujeres? ¿cómo responder a esa crisis del cuidado o a nuestras deudas de cuidado?. Deudas que los varones contraen con nosotras las mujeres, generalmente –un dato curioso, la encuesta del uso del tiempo de Colombia muestra que para las mujeres implica un mayor trabajo en término de las horas que tienen que dedicar a las tareas domésticas incorporar una pareja masculina en su hogar, que incorporar un nuevo hijo. Es decir, nos da más trabajo tener una pareja varón que tener un nuevo hijo, en términos de tiempo que se dedica; entonces deudas del cuidados, deudas que los varones tienen con las mujeres pero que también las empresas, el Estado y la sociedad tienen con las mujeres por el trabajo de cuidado que prestamos todos los días de manera no remunerada, no reconocida, no valorada, etc. etc. Deuda que también es generacional por los cuidados que recibimos en nuestro pasado y por los cuidados que vamos a necesitar seguramente en el futuro. Obviamente, tienen bastantes diferencias en función de la situación urbana, rural, de clase, étnica, etc. , que incorporemos. Esto nos lleva a plantear la idea de la co- responsabilidad social en los cuidados a nivel micro y macro, en nuestra vida cotidiana pero también entre los agentes principales de provisión del bienestar social como son el Estado, el mercado, la familia, las comunidades, cuando uno analiza cómo se conforma el sistema de bienestar social de un país o una sociedad concreta.

Y esto nos plantea desafíos que son transformadores de las relaciones entre varones y mujeres, de las relaciones y de los contratos de género que tenemos en nuestras sociedades vigentes hoy. Desafíos

transformadores donde realmente el sector educativo cumple además, o debería cumplir, un papel fundamental. El primero es cómo construir desde el punto de vista social y cultural roles y espacios de género que sean justos desde el punto de vista de género y no injustos como observamos hoy en la mayoría de los casos. Segundo desafío, cómo modificar la división sexual del trabajo, es decir la división sexual del trabajo que produce las desigualdades sociales, económicas y simbólicas que colocan a las mujeres en posición de subordinación y de desventaja casi de manera sistemática frente a sus pares masculinos. Desafíos transformadores que también cuestionan a la masculinidad y nos interpelan acerca de cómo, por ejemplo, promover la participación de los varones en la esfera privada, en todas esas tareas del cuidado, domésticas, de responsabilidades familiares que en muchos casos además están en el origen de mandatos, de estereotipos, de formas de verse y hacerse varones, de mitos, de creencias y también en torno a la creencia de habilidades diferenciales de varones y mujeres en estos terrenos. Creencias, por supuesto, porque de realidad eso no tiene nada. Desafíos también transformadores que nos interpelan en términos de la educación que estamos brindando, si esa educación reproduce estas pautas de desigualdad o realmente puede deconstruirse y puede reconstruirse en miradas que trasciendan esta naturalización y esta normalización desde el punto de vista de género. En definitiva, lo que se está cuestionando son las formas y las relaciones que establecemos en nuestros países entre varones y mujeres con el objetivo de lograr una sociedad más justa, más igualitaria, más democrática, pero que incorpore la dimensión de género como algo central. Y no hay democracia, no hay igualdad y no hay justicia social si realmente no construimos relaciones equitativas entre varones y mujeres.

EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE *BIG DATA*

Juan Carlos Monedero*

Hay una palabra que creo que tenemos que incorporar como clave en nuestro trabajo de educadores, que es la palabra *transparencia*. La transparencia se convierte en el elemento por excelencia capaz de que esas armas de destrucción matemática, como las llama Cathy O’Neil, dejen de ser armas de destrucción matemática y se puedan convertir en herramientas para prevenir problemas, para mejorar el tráfico, para saber qué políticas públicas favorecen, para saber cómo podemos enseñar mejor a nuestros alumnos. Pero para eso es obligatorio que haya transparencia.

Hay un ejemplo que me gusta. Uno va a un concierto y le dicen “no, no, dejen libres las primeras diez filas” y uno se enfada; pero si te dicen “dejen libre esas primeras filas para discapacitados” lo haces sin ningún tipo de problema. La transparencia tiene mucho que ver con nuestra propia voluntad de seres humanos. No podemos ser buenos educadores en estos tiempos del *Big Data*, en estos tiempos de cantidad ingente de información con capacidades de ser procesada si no nos damos cuenta del contexto laboral en el que estamos trabajando. Tenemos que ser conscientes que vivimos en un momento donde se está

* Doctor en Ciencia Política y Sociología y profesor de la Universidad Complutense de Madrid.(España). Fundador e integrante de Podemos

robotizando la economía, donde se están destruyendo puestos y puestos de trabajo sustituidos por robots. En un tiempo donde la tecnología está yendo mucho más rápido que nuestra capacidad de dar respuesta, todavía estamos discutiendo el aborto y ya está encima de la mesa la posibilidad de la clonación.

Vivimos en sociedades donde cada vez hay menos agricultura y menos industria y cada vez más servicios y esto hace que –por favor, me interesaría muchísimo que lo apuntaran para que lo reflexionen– en las sociedades de servicios vivamos en burbujas. En España tenemos una discusión muy fuerte con UBER, en España los taxis funcionan mejor que aquí he de reconocerlo. Los taxis son un servicio público que está regulado por los municipios, son seguros y el precio está regulado por los municipios. El taxista tiene la obligación de llevarte, de atenderte bien, de no engañarte. UBER es una empresa que tiene la sede en Delaware, que no paga impuestos en España, que explota a sus choferes, que está financiado por fondos de inversión que tienen la posibilidad de inyectar dinero para que hagan quebrar al taxi y cuando el taxi quiebra la gente que necesite alquilar un UBER va a pagar lo que le quieran pedir. ¿Saben cuál es el problema? Que como vivimos en burbujas hay gente que se monta en un UBER y cree que tiene chofer; y esa persona que cree durante diez minutos que tiene chofer, las otras 23 hs. y 50 minutos del día, esa persona es chofer de otras personas. Y al final no nos damos cuenta en esa lógica de la *uberización* de la economía de que estamos convirtiéndonos nosotros mismos en verdugos de las víctimas y nosotros mismos somos víctimas.

Hay una expresión que me gusta mucho que es la “dronificación de la política”, parece que nos pasan cosas y los responsables son los drones, un dron que te mata pero ni siquiera lo ves, está por allá arriba y lo está gestionando alguien en el Desierto de Nevada. Por eso la escuela durante mucho tiempo se ha encargado de transmitir conocimientos, ahora la escuela tiene que dedicar una parte importante de su tiempo a desmontar mentiras; y con un problema añadido, y es que ni la escuela ni la universidad tienen ya el monopolio del conocimiento. Estamos compitiendo con la televisión, las redes sociales, con otras fuentes de conocimiento. Antes el problema era que la gente no sabía cosas, ahora el problema es que la gente sabe cosas mal, y eso dificulta también nuestra tarea. Hay gente que tiene mucho éxito que abandonó la universidad, y hay mucha gente que está preguntándose si sirve de algo estudiar en la universidad porque hay empresas que ya no nos piden el currículum universitario para contratarnos. Antes, fíjense qué importante, las grandes empresas subcontrataban en las universidades la selección de personal, les decían a las universidades: “mándame un buen abogado, mándame un buen docente, mándame un buen matemático”. ¿Saben

ustedes que han empezado a hacer las grandes empresas? A formar a sus propios trabajadores. Y eso es un problema, porque si cualquiera de nosotros somos formados en una fábrica, pertenecemos a esa fábrica; nuestra *alma mater* es esa fábrica. Y uno se pregunta cómo vas a presionar a tu patrón para que te suba el sueldo diciendo que te vas a otro lugar si no te puedes ir a otro lugar porque te has convertido en parte de esa fábrica, de esa empresa.

La universidad se está convirtiendo cada vez más en una suerte de *Operación Triunfo*. *Operación Triunfo* es un karaoke; en *Operación Triunfo* la primera semana hubieran echado a Mick Jagger, hubiera echado a Héctor Lavoe, hubieran echado a Bob Dylan. Allí te enseñan a ser como Julio Iglesias, tienes que cantar todo igual, moverte igual, bailar igual. Al final el algoritmo ése que nos está contratando los tiene disciplinados, aborregados, uniformes, no quiere que nos salgamos de la norma y entonces tenemos ahí un problema que es el corazón de lo que quería compartir con ustedes: ¿qué estamos formando? ¿Mano de obra o gente que solventa los problemas sociales? El problema es que con esta lógica estamos desarmando a la gente ahí afuera. Si no enseñamos esta desigualdad, esta desobediencia, esta posibilidad de ser nosotros mismos, ¿quién va a tener las herramientas para ver a ese dron que está escondido por ejemplo en el *Big Data*?

La educación tiene retos enormes en el Siglo XXI, y la tecnología va mucho más rápido que nosotros. ¿Qué hacemos? Si todos nuestros estudiantes tienen un celular, ¿le vamos a dejar la educación a Bill Gates? O tenemos que reaccionar para entender qué es lo que hay detrás de todas estas lógicas. Dice Morosoff, un experto en redes que se está dando a través del *Big Data*, de esta posibilidad de gestionar cantidades ingentes de información, un extraño matrimonio entre una suerte de meritocracia –el que sabe hacer las cosas– y un feudalismo tecnologizado. Fíjense la expresión: Feudalismo tecnologizado; es decir, podemos tener la última generación de celular pero podemos estar en una sociedad feudal, llena de exclusiones. Yo salí ayer de aquí y cuando caminaba, cuando íbamos en el carro veía gente trabajando y yo decía “esa gente es carne de *Big Data*”, ¿saben por qué? Porque esa gente que rellena los formularios con faltas de ortografía, leyendo lento, teniendo problemas a la hora de pagar su cuenta, esa gente va ingresando, una gran masa de gente a la que después les van a invitar a suscribir préstamos mucho más caros. Las empresas ya saben si podemos pagar el préstamo o no, y ¿saben qué hacen? Incitan a la gente que no tiene plata y que tiene dificultades para que suscriban préstamos con intereses altísimos.

En las universidades norteamericanas está pasando esto con el *Big data* ¿Saben cuál es uno de los ejemplos del *Big data*? los índices de

las universidades. ¿Y saben quién decide qué universidad es buena y qué universidad es mala?: un algoritmo. La Universidad de Fénix se gastó 2.200 euros en marketing y 820 euros en cada estudiante, 2.200 euros en marketing, en publicidad, en captar estudiantes, en hacer trampas para subir en el ranking; y 800 euros en cada estudiante. Los estudiantes de Estados Unidos para estar en esas universidades de ranking están contratando a *coachings*; cuestan 16 mil dólares para que te ayude a saber cómo se rellena el certificado de ingreso a la universidad de elite que es la que te va a garantizar que tengas un puesto de trabajo.

Me produce a veces profundo dolor ver que hay asignaturas de ética, porque mi pensamiento es que ¿acaso no tiene que estar la ética en todas las asignaturas? La asignatura de ética al final es la asignatura *María*, la asignatura que la da el profesor o profesora raros, la que no le prestan atención y uno se pregunta quién está formando a los estudiantes. El mensaje que se está trasladando es “si eres listo, y agarras los datos de todo el mundo, puedes enriquecerte” ¿Qué diferencia hay entre eso y los jóvenes de las barriadas pobres que les ponen las bandas una pistola cuando tienen 13 años? ¿Qué diferencia entre ponerle una pistola a un niño o ponerle la posibilidad de enriquecerse condenando a millones de personas a ser aún más pobres?

Formamos a los estudiantes para ser parásitos, formamos a los estudiantes para que engañen a los demás. Hay un reto que tenemos en la educación, enorme: que el mundo laboral tiene que asumir que ya no tenemos el monopolio del conocimiento. ¿Saben ustedes que hay contratos por horas? ¿Saben que hay contratos de cero horas? Te hacen un contrato y estás en tu casa esperando que te llamen, te contratan de lunes a viernes y te despiden el fin de semana para no pagarte lo que corresponda. A los profesores en España les contratan mientras hay clases y los despiden en el verano, y los vuelven a contratar después para ahorrarse dinero. Los *Starbucks* tienen un contrato que se llama *clopening*: es gente que la contratan por horas para cerrar el Starbucks y abrirlo. Ya me dirán ustedes qué conciliación laboral van a tener esas personas que tienen que estar en el Starbucks de 12 a 1 de la madrugada y de 7 a 9 de la mañana.

Los contratos por hora se están convirtiendo en una lógica constante de nuestros países; ¿saben quién decide cuándo hay que ir a trabajar? Un algoritmo. Igual que es el algoritmo el que va a decidir qué asignaturas estudiamos, qué maestra es buena, y resulta que nos encontramos que aplican el algoritmo y echan a los maestros o a las maestras que tienen más cariño entre los estudiantes, pero el algoritmo no reconoce eso. No podemos discutir con el algoritmo porque el algoritmo hace ciencia, y los sindicatos no saben nada del algoritmo, los

sindicatos no pueden pelearse con la empresa o con el municipio que les ha expulsado en nombre del algoritmo.

Hay un problema y es que trabajamos en un mundo capitalista donde todos los estudiantes con los cuales ustedes trabajan creen que su lugar en el mundo depende de su capacidad de consumo. Todo se ha convertido en una mercancía, todo: estudiar, vestarnos, beber, el sexo, la amistad, el *tinder* y esas cosas, el deporte.

Dice Fredric Jameson que es más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo. Uno puede imaginar que viene un meteorito y lo manda todo al carajo, en cambio ¿cómo hubiera sido el día de hoy si no hubiera estado absolutamente atravesado de relaciones mercantiles? Tenemos dificultades siquiera para imaginarlo; nuestros alumnos gritan “explótame, pero explótame con una velocidad de ancho de banda mayor”. Hay una incorporación de esta lógica, hay un problema y es que se ha mercantilizado todo y tenemos miedo de no ser rentables en alguno de esos mercados, porque no vamos a ser rentables en todos los mercados. ¿Saben qué ocurre? Que les da miedo; y ¿saben qué ocurre cuando la gente tiene miedo? Se infantiliza. Ayer les decía que “infante” viene de *infontis*, el que no fona, el que no tiene voz y por eso cada vez que hay un infante hace falta un adulto que hable por nosotros. Nos estamos infantilizando en la medida en que no tenemos las herramientas para saber qué demonios ocurre, y tenemos miedo. Tenemos miedo a que nos despidan del trabajo, y sabemos que hay dificultades para encontrar un nuevo puesto de trabajo. Tenemos miedo porque vivimos en burbujas culturales y no somos capaces de saber qué ocurre un poquito más allá. Y el miedo es el caldo de cultivo del autoritarismo. ¿Qué escuela se va a construir sobre el autoritarismo, qué universidad se va a construir sobre el autoritarismo? Por tanto una de las principales tareas que tenemos es quitar el miedo a nuestros estudiantes y para ello tenemos que quitarnos el miedo a nosotros mismos.

El *Big Data* se equivoca, ¿saben por qué? Porque es verdad que tiene mucha información de nosotros, pero no lo saben todo, y ¿saben qué hacen? A veces buscan valores sustitutivos que los llaman *oproxis*, es decir se aproximan, y se equivocan, toman decisiones equivocadas, como la economía ¿Y es que acaso no siguen explicando en las facultades de economía la misma economía que nos ha llevado a la crisis de 2007? Algo ocurre cuando de repente los economistas culpables de la crisis no han sido capaces de advertirnos de la crisis y siguen explicando lo mismo. A mí me parece que es una manera de enseñanza canalla y que convierte a los economistas en canallas.

Nunca en la historia ha habido un laboratorio de consumo tan poderoso como el *Big Data*, nunca en la historia ha habido una posibilidad de gestionar tanta información y producir oportunidades de

negocio. El algoritmo es como la fórmula de la Coca-Cola, el algoritmo de Google es el que explica que cuando teclean una palabra salga arriba al comienzo una cosa u otra y pueden pensar que eso es gratuito; no, alguien ha pagado para que lo primero que sale cuando buscamos en Google sea eso y no otra cosa. Alguien paga para que en las campañas electorales, en la de Macri o Iván Duque, se gastan millones de dólares en segmentarnos para mandarnos información concreta. A ustedes que son docentes les han mandado casi seguro información concreta.

Internet sabe cosas que nosotros no sabemos, Internet sabe de nosotros más que nuestras parejas. Recuerdo un ejemplo de un hombre que va a un Walmart a liarse a golpes con el hombre de Walmart porque le han mandado información sobre embarazo y ropa de niños a su hija de 13 años. Lo que pasa es que el hombre de Walmart sabía más que el padre porque la niña estaba embarazada, pero el padre no lo sabía. Porque saben dónde ha pinchado, saben lo que ha buscado, saben las palabras que ha escrito cuando ha escrito un correo. ¿Ustedes no han escrito un correo electrónico hablando de las Islas Canarias y le ha aparecido publicidad de vuelos a las Islas Canarias? Constantemente. Y resulta que ellos saben que nuestra hija de 13 años se ha quedado embarazada y tú que eres el padre o la madre no lo sabes. Aquello generó una cierta discusión y ahora cuando le quieren mandar información a una niña que tienen que ver con embarazo, se lo mandan al lado de una cortadora de césped y así la niña dice “ah no saben que estoy embarazada porque como me mandan también publicidad de una cortadora de césped y yo no tengo jardín, esto es aleatorio”. No, la cortadora de césped la ponen ahí para despistarte, porque saben que no vas a mirar la cortadora de césped, vas a mirar la información que te hemos mandado porque sabemos que estas embarazada, sabemos que necesitas un préstamo, sabemos que quieres ir a la universidad, sabemos que te quieres cambiar de trabajo.

Amigas y amigos apenas estamos empezando. Michelin, la empresa, cobra 1.000 dólares a sus trabajadores que no adelgazan. No es una broma, parece de risa pero no: obligan a hacer test de glucosa, de colesterol, si no los haces te suben los 1.000 euros. Y saben si estamos gordos o no estamos gordos, y la pregunta es: ¿tenemos que pagar más si estamos gordos? ¿Tenemos que pagar más si estamos asmáticos? ¿Tenemos que pagar más si estamos muy delgados? ¿Tenemos que pagar más si tenemos una trayectoria familiar de cáncer? ¿Tenemos que pagar si saben que estamos diabéticos y saben que somos diabéticos? ¿Quién nos cuida? ¿Qué tipo de ciudadanía se construye cuando hay alguien que tiene toda esa información de nosotros y ni siquiera hemos empezado a reflexionarlo?

La educación ha sido durante el Siglo XX el gran igualador de nuestra sociedades, la educación ha sido la que ha tenido la responsabilidad de la igualación y hoy en cambio, como les decía, estamos seccionando radicalmente entre los que más tienen y los que apenas tienen algo. Decía Jorge Manrique: “Nuestras vidas son los ríos que van a dar a la mar que es el morir, allí van los señoríos derechos hacia acabar y consumir. Allí los ríos caudales, allí los otros medianos y más chicos y llegados son iguales, los que viven por sus manos y los ricos”. Durante siglos hemos necesitado igualarnos en la vida y en la muerte y toda esta segmentación que esta de alguna manera generando el *Big Data* que se traduce en elementos mercantiles, en los puestos de trabajo, en la diferencia de dinero que tienen unos y otros, está rompiendo esta posibilidad.

Tengo la sensación que los que tienen plata van a recibir un trato personalizado y los que no la tienen van a recibir el algoritmo. Hay gente a la que le están pidiendo mediciones en sus carros, y con esas mediciones te hacen un descuento de 15 dólares en el seguro de tu carro, pero te están vigilando todo: si frenas muy fuerte, si frenas flojo, si das volantazos, si estas atento. Esa vigilancia personal puede significar un bono, un rico puede decir “no, yo pago y no quiero que me vigiles”. Les he dicho que el código postal de todos nosotros tiene consecuencias en nuestra vida cotidiana. Los patrones lingüísticos, no nos damos cuenta, pero van midiendo cómo hablamos, y ocurre como en “*El Pígmaloión*” de Bernard Shaw, al final la gente que viene de algunos lugares que tiene un habla que se sabe que es un habla de sectores populares se estigmatiza, igual que los que escriben con faltas de ortografía.

Vivimos en un mundo como decía “1984”, donde el Gran Hermano nos está vigilando. Pero cuidado, los que nos vigilan son gente ávida, no nos vigilan porque sí, nos vigilan porque quieren sacarnos todo lo que puedan, ser un ciudadano normal va a ser bien bien caro. Porque si ustedes llegaran a equivocarse va a ser bien caro, porque hay rastros de nuestros errores; si de repente no pagan un préstamo o un día cometen un error se queda marcado en esos índices que evalúan como nos hemos comportado. Durante mucho tiempo hemos podido rehacer nuestras vidas si hemos cometido un error, hoy es infinitamente más complicado porque vamos dejando un rastro de nuestro comportamiento. Podríamos legislar contra esto, pero los que se benefician de esto son los que pagan a los lobbies para presionar a los parlamentales, a los políticos, para que no legislen para frenar esto.

La pregunta es si vamos a ser capaces en este mundo neoliberal donde el sentido común es “yo, yo, lo quiero todo, todo lo quiero ahora, ahora, ahora” si ese sentido común consumista lo podemos revertir, ¿tenemos herramientas para revertir el miedo? ¿Tenemos he-

herramientas para revertir la indiferencia que tiene tanta gente ante la política? Y no se olviden de una cosa: yo escribí un libro que se llama “Curso urgente de política para gente decente”, un ensayo sobre política, y cuando iba a las librerías lo agarraba y lo llevaba a la zona de autoayuda porque estaba convencido de que así se iba a vender más, y además porque estaba convencido de que mi libro era de autoayuda. ¿Saben por qué? Porque creo que la única autoayuda que funciona es la autoayuda colectiva, y la autoayuda colectiva se llama política. Qué hacemos cuando la gente más golpeada, esta gente que está entrando en ese *Big Data* y no tiene herramientas para saber que los están metiendo en tribus de golpeados; encima esa gente es la que más indiferencia tiene hacia la política. ¿Podemos revertirlo?; ¿Podemos revertir la delegación del poder en los partidos políticos y asumirla como nuestra?; ¿Somos capaces de hacer, como han hecho las mujeres en Buenos Aires y en Argentina, la lucha por la interrupción voluntaria del embarazo, la lucha por el aborto; dos millones de mujeres en la calle, haciendo una lucha en la calle y empujando a las instituciones, no delegando, sabiendo que si ellas conseguían el derecho al aborto era por ellas, porque los partidos tenían miedo? Las mujeres salieron a la calle y súbitamente todos los partidos envejecieron.

En este mundo tecnológico ¿vamos a ser capaces de utilizar el *Big Data* para hacer el bien en vez de para hacer el mal? Porque el *Big Data* distorsiona la educación superior, acrecienta la deuda, el *Big Data* está llevando a la cárcel a los latinos y a los negros. Claro, si el algoritmo dice que si eres negro en Estados Unidos eres sospechoso la policía va a detenerte; tus protestas y entonces te detienen y te dicen “¿ves como tenía que detenerle?”. Al final los negros en Estados Unidos son el 13% de la población pero son el 45% de la población carcelaria. ¿Saben por qué hay un 13% y un 40% de negros en las cárceles? Por culpa de este *Big Data* que establece que la gente de color es sospechosa y aplican el algoritmo. El algoritmo se convierte en ley, lo aplican y vaya ustedes a quejarse ante quien si no sabes donde está escondido ese procedimiento.

La era del *Big Data*, y eso como docentes, como enseñantes, les afecta profundamente, la era del *Big Data* va a ser una era de continuo aprendizaje. Olvídense de que ya hemos estudiado de una vez para siempre. Yo podría haber venido aquí y podría haberles contado las cosas que cuento siempre, que son muy divertidas, que están muy bien. Pero para poderles contar esto y que salgan de aquí diciendo “nos ha dicho Monedero que hay una cosa que se llama *Big Data* y que igual hay que prestarle atención”, he tenido que estudiar mucho.

Tenemos la obligación, fíjense, de entender que ya no hemos estudiado de una vez para siempre, tenemos que entender algo que decía Einstein: “que el ingenio va a estar por encima del conocimiento, que

vamos a tener que aprender constantemente, pero no podemos ni despreciar el ingenio ni la creatividad". Y deberíamos preguntarnos: ¿estamos enseñando a los estudiantes ingenio y creatividad? ¿O estamos invitándoles a nuestro karaoke, a nuestra *Operación triunfo* para que canten y bailen como nosotros entendemos en nuestro algoritmo que tienen que hacerlo?

Saben a quién escribimos, cuánta calefacción consumimos, cuántas visitas al hospital, si hemos abortado, si hemos tenido alguna ruptura sentimental, cuál es nuestra actividad sexual, si vemos porno o a los Simpson, si deseamos ser madres o padres, cuál es nuestro compromiso político. ¿Qué vamos a enseñarles a los estudiantes sabiendo que todos ellos están en bases de datos de gente que va a utilizar lo que tienen en la cabeza para intentar convertirlos en mercancías? Lutero en tiempos de la imprenta hizo 250 mil copias de sus tesis y aquello cambió el mundo. Hoy con el *Big Data* estamos ante una revolución. Una revolución donde hay mucha información que es mentira y ustedes tienen la principal obligación ya no de enseñar cosas sino de dismantelar todas las mentiras que operan en la cabeza de nuestros estudiantes. Los profesores van a tener que dismantelar de la cabeza de los niños las mentiras, igual que Julian Assange con *wikileaks* tuvo que colgar a la red toda la información para romper con una comunicación tramposa. Pero cuidado, hay gente que ha pensado que esto no iba con ellos, y los estudiantes, los profesores, los maestros también pueden formar parte de modelos y pueden intentar ser optimizados. Todos nosotros ahora mismo, todos los que estamos aquí estamos en alguna base de datos en donde hay gente que está cobrando dinero por procesar la información que tiene sobre nosotros.

Mi discurso no es un discurso negativo, porque el *Big Data* también sirve para conseguir cosas que nunca en la historia podríamos saber. Ahora, hoy en día podemos saber cosas que era imposible imaginar que podíamos saber, pero igual que formamos a contables para hacer auditorías a la mafia, tenemos que formarnos en esto del *Big Data* para poder hacer transparentes los algoritmos, para poder poner en funcionamiento de las mayorías este procesamiento de la información. Amigas y amigos, tenemos que ponernos a trabajar porque cuando teníamos las respuestas nos han cambiado las preguntas. Decía Bertolt Brecht que tenemos que hacer todo lo posible para tener conciencia y esa es nuestra tarea, y tenía razón Bertolt Brecht porque terminaba la frase afirmando que solamente los pueblos que tienen conciencia son los pueblos que tienen esperanza.

Muchas gracias.

LA TRANSMISIÓN DE MEMORIA SOBRE EL PASADO RECIENTE EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Martín Legarralde*

Comentarios: Myriam Southwell

El tema de mi presentación tiene que ver con la transmisión que se produce en las instituciones educativas de memorias sobre el pasado reciente, particularmente con una investigación sobre el caso argentino, pero quizá desde allí podemos también tender puentes y temas de intercambio en nuestras experiencias comunes.

Para comenzar quisiera traer nuevamente a mención a Theodor Adorno, principalmente sus expresiones cuando participó de aquella entrevista en 1966 y se interrogó sobre el papel de la educación. Y él planteó lo siguiente, voy a leer brevemente la cita de la locución de Adorno:

“la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación, hasta tal punto precede a cualquier otra que no creo de ver ni poder fundamentarla, no acierto entender que se haya dedicado tan poca atención hasta hoy. Fundamen-

* Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO-Argentina). Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Se desempeña como Director del Departamento de Ciencias de la Educación y como Profesor adjunto de Historia de la educación argentina y latinoamericana. Asimismo, dirige el proyecto de investigación: Trayectorias estudiantiles y saberes docentes en las carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (2014–2016).

tarla tendría algo de monstruoso antes la monstruosidad de lo sucedido, pero el que se haya tomado tan escasa conciencia de esa exigencia, así como de los interrogantes que plantea, muestra que lo monstruoso ha penetrado lo bastante en los hombres, síntoma de que la posibilidad de repetición persiste en lo que atañe el estado de conciencia e inconciencia de estos. Cualquier debate sobre ideales de educaciones es vano e indiferente en comparación con éste: que Auschwitz no se repita”.

La entrevista es obviamente mucho más larga que este fragmento, pero aquí se contienen algunas ideas que me interesaban traer a colación para poder comenzar las reflexiones.

En primer lugar lo que Adorno está planteando en esta entrevista es un imperativo, la idea de que frente a cualquier otro debate sobre para qué sirve la educación hay uno principal que es evitar la repetición de los acontecimientos atroces (en particular se estaba refiriendo a los campos de concentración nazi). Pero en la misma reflexión agrega que es un imperativo que no requeriría fundamentación si no fuera porque esa atrocidad ha penetrado lo suficientemente en los hombres como para ser naturalizada de alguna manera, para pasar desapercibida, para participar también de procesos de negación. Cuando Adorno estaba declarando esto en 1966, el clima cultural de la Alemania donde estaba siendo entrevistado podría hacer pensar que la experiencia del nazismo y de los campos de concentración había quedado en un pasado relativamente remoto, que la posibilidad de una repetición inmediata no era siquiera sospechada. Sin embargo Adorno también advertía que negar ese pasado, no hablar de él, no preocuparse por él en el ámbito de las escuelas contenía en sí mismo también la semilla de la posibilidad de la repetición de esos acontecimientos atroces.

En América Latina desde mediados de los cincuenta –pero pienso que quizá podríamos trazar una precisión mucho más larga, es decir desde hace cerca de 70 años– hemos vivido tiempos convulsionados y nuestras experiencias históricas a pesar de tener muchas particularidades de país en país también nos marcan con la idea de experiencias históricas traumáticas, y ahí la idea de trauma merece ser trabajada con cierto detalle, pero es un punto de partida común para nuestras preocupaciones sobre el pasado reciente. Esta exigencia o este imperativo que Adorno expresó en 1966 tuvo sus traducciones y sus re-significaciones y fue pensado de varias maneras en el contexto latinoamericano.

Me gustaría mencionar la formulación de un imperativo para el caso argentino en la inmediata post dictadura. Ustedes saben que en la última dictadura militar en la Argentina –que se extendió entre 1976 y 1983– produjo consecuencias traumáticas para la sociedad argentina

y para distintos actores en particular dentro de nuestra sociedad y que en la inmediata post dictadura hubo algunas decisiones políticas que condujeron a abordar los crímenes de la dictadura tanto en el plano judicial como en una revisión que implicó sistematizar denuncias, producir información pública sobre lo que había sucedido. En 1983 a pocos días de asumir el gobierno civil, se conformó una comisión de notables, destinada a sistematizar las denuncias sobre las desapariciones forzadas de personas que se habían producido durante el periodo dictatorial. Del trabajo de la comisión nacional sobre la desaparición de personas (CONADEP), resultó la publicación de un informe que se tituló “Nunca Más”, que más allá de su contenido o sobre su contenido en rigor permitió también la formulación de un imperativo para el caso argentino que tenía que ver con una exigencia social y política en torno de la cual construir acuerdos para que no se repitieran los acontecimientos traumáticos que habían caracterizado a la última dictadura militar.

Ahora, me interesa entrar más bien en nuestro tema específico que es tratar de pensar cómo abordaron las escuelas esa exigencia. Adorno planteaba este imperativo como uno que implicaba una misión sobre cualquier otra para la escuela y de alguna manera si bien el “Nunca Más” no depositó estrictamente en la escuela, en el contexto social y político de la inmediata post dictadura las escuelas fueron un terreno de disputas sobre cómo abordar ese pasado reciente.

En principio en el caso argentino hubo un plano en el que esa disputa se volvió bastante explícita que tiene que ver con el plano del curriculum, sobre todo del curriculum prescripto. En la inmediata post dictadura e, insisto, en la década de 1980 y luego sobre todo con los procesos de reforma educativa sobre la década de 1990, el plano curricular fue un plano especial de disputa, de debate sobre cómo debían abordar, de si debían abordarse o no los conocimientos y contenidos producidos en torno de ese pasado reciente traumático para la sociedad argentina. Así hubo un primer paso que tuvo que ver con los contenidos de una asignatura, de la materia *historia*, que abrió un capítulo referido a la historia reciente, lo que constituía en alguna medida una novedad para el curriculum de la enseñanza de la historia. La idea de que la enseñanza de la historia debía incorporar contenidos referidos a la historia reciente fue, por lo menos para el campo curricular, producto de una nueva sensibilidad que tenía que ver con esta misión de la escuela: trabajar sobre la no repetición de esos acontecimientos. Además, en ese mismo terreno se produjo la introducción en la escuela de conceptos que marcaban cómo debían abordarse esos conocimientos. Conceptos como el de *terrorismo de Estado*, por ejemplo, implicaron que ciertos debates que se estaban produciendo en el terreno político y en el campo historiográfico también fueran tomados e incorporados en las prescrip-

ciones curriculares en el ámbito escolar. Pero hubo otro campo también dentro del curriculum, en donde se imprimieron estas preocupaciones sobre cómo atiende la escuela este imperativo referido al *Nunca Más* y a la no repetición del terrorismo de Estado, que tiene que ver con una asignatura que cambio muchas veces de denominación pero que está generalmente referida a la formación ciudadana. Allí se produjo también el tratamiento, el abordaje de temas referidos a ese pasado reciente, ya no solo en clave cognitiva, o no específicamente, es decir un pasado que debía ser conocido a través del conocimiento producido por los historiadores, sino también en una clave que tenía que ver con la acción ciudadana, es decir cómo actúa un ciudadano respecto de ese pasado. Allí la conexión entre el conocimiento del pasado y el conocimiento de las violaciones a los derechos humanos y de cómo esos derechos son un pilar de la formación ciudadana, también empezaron a tener un lugar dentro del curriculum. Entonces encontramos dos dimensiones: una cognitiva y una activa del tratamiento sobre ese pasado reciente. Hay una tercera dimensión más bien identitaria, sobre todo en las escuelas secundarias en la Argentina en este período inmediatamente posterior a la finalización de la dictadura. Desde el año 1984 se producen en la Ciudad de La Plata en torno al 16 de septiembre marchas, movilizaciones protagonizadas por el movimiento estudiantil, por estudiantes secundarios de la Ciudad que recuerdan un acontecimiento que ha sido denominado *Noche de los lápices*, probablemente hayan escuchado hablar de ese acontecimiento, un acontecimiento en torno del cual existen una serie de investigaciones que muestran cómo ha sido construido como relato sobre algunas de las evidencias de la acción de represión sistemática clandestina desarrollada por el Estado durante la dictadura y que en este caso tuvo como víctimas a estudiantes que además eran militantes políticos de organizaciones que sostenían proyectos políticos revolucionarios y que fueron víctimas en el año 1976 de un operativo en torno del cual se construyó un relato. Esas movilizaciones, si bien tuvieron como uno de sus protagonistas al movimiento estudiantil que iba recuperando espacio de actividad política en la sociedad platense y en la sociedad argentina en general, se iniciaron fuera de la escuela. Sin embargo poco tiempo después, en 1988, después de 4 años de movilizaciones reiteradas año a año la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires estableció que esa fecha debía ser conmemorada en el calendario escolar, es decir la escuela o las escuelas debían dedicar esa fecha a la recordación de los acontecimientos enmarcados en el plan de represión sistemática desarrollado por la dictadura. Como ese acontecimiento hubo otros que también empezaron a tener sus huellas en las conmemoraciones cívicas que la escuela debía desarrollar: el 24 de marzo, el 2 de abril, son fechas que podemos vincular a un calendario escolar

que en la Argentina fue renovado en la post dictadura por las conmemoraciones asociadas a acontecimientos que se produjeron durante ese periodo. Y esas conmemoraciones también son otra forma de abordar ese pasado, así como la enseñanza de la historia aborda el pasado desde el conocimiento producido por los historiadores y re pensado para ser convertido y abordado como contenido escolar, así como la formación ciudadana asocia también el conocimiento de ese pasado reciente con la defensa de los derechos humanos y la valoración de éstos y el sistema democrático en el presente, estas conmemoraciones también traen e introducen en el ámbito escolar otras formas de tratamiento de ese pasado. Allí hay un escenario que también es importante recuperar para tener presente, para poder ver cuál es la complejidad de esta misión y este imperativo que se deposita en la escuela. Sobre ese pasado, que es un pasado traumático, existen -no solo en la escuela sino fuera de la escuela también- memorias sociales en circulación, no solo la historiografía produce sentidos sobre ese pasado, significa los acontecimientos, sino que distintos grupos de actores sociales y políticos han producido relatos, narrativas sobre esos acontecimientos, las han dotado de sentidos y de estructuras argumentales que muchas veces tienen que ver con sus enunciaciones en el presente, el momento en que son enunciadas por esos actores. Quienes estuvieron cerca de las posiciones del frente militar, sus cómplices, construyeron relatos sobre la dictadura que la presentaban como una guerra sucia en la que los crímenes cometidos del Estado son leídos como excesos, como errores en una guerra inevitable. Otros actores plantearon o reinterpretaron el periodo dictatorial como una confrontación entre dos violencias simétricas, una violencia desatada desde el Estado y otra desatada desde los grupos guerrilleros. Otros relatos enfatizaron el lugar de las víctimas con el costo de pasar a un segundo plano sus identidades, en particular sus identidades políticas. Todas esas memorias se encuentran en circulación en el espacio social, en la sociedad argentina, y si bien sus balances, sus correlaciones de fuerza a lo largo de los años han sido cambiantes, podemos pensar que muchas de ellas tienen una circulación bastante fluida en distintos ámbitos: en el seno de las familias, en espacios de sociabilidad, en los medios de comunicación. De manera que la escuela enfrenta el desafío planteado por Adorno, planteado por el *Nunca más* en el caso argentino; en un escenario extremadamente complejo porque quienes participan de la escena escolar, del vínculo pedagógico, estudiantes y profesores, no son ajenos a esa circulación social de memorias, de hecho son portadores de esas memorias cuando se encuentran en el aula, en el salón de clase o en el espacio escolar. Han escuchado en sus casas relatos sobre el pasado, han vivido de manera directa alguna de sus consecuencias, reciben los debates y las narrativas que se producen y circulan en los

medios de comunicación y entonces llevan al aula y llevan a la escuela esas memorias en circulación en el espacio social.

Tenemos un panorama extremadamente complejo para pensar en el imperativo de la no repetición a partir del conocimiento de aquello que ha sucedido. Entonces un plano de complejidad tiene que ver con las disputas que se producen en el campo del curriculum; un segundo plano de complejidad tiene que ver con que esas disputas se inscriben en una circulación de memorias diversas y en confrontación en el espacio social, más amplio; y un tercer plano de complejidad tiene que ver con la relación entre generaciones, el esquema de estos dos planos –del curriculum y de las memorias sociales en circulación– se complica cuando pensamos además en las relaciones intergeneracionales, en donde encontramos distintas distancias respecto de las experiencias de esos acontecimientos traumáticos. Hoy nos encontramos en la escuela con sobrevivientes de la acción represiva del Estado que se desempeñan como profesores en escuelas, nos encontramos con hijas e hijos de desaparecidos, con familiares de perpetradores, de victimarios, que también asisten a la escuela y participan de esta circulación social de memorias. Dominick LaCapra, un historiador y psicoanalista norteamericano, plantea que con relación a los acontecimientos traumáticos se abre una constelación –dice él– de posiciones de sujeto. Es decir, el acontecimiento traumático y la experiencia traumática en particular abren un conjunto múltiple de posiciones de sujeto. Algunas son relativamente fáciles de imaginar: la víctima, el victimario como posiciones de sujeto, pero también el sobreviviente, el testigo, el historiador, el heredero, son todas posiciones de sujeto que se constituyen en torno de la experiencia traumática, y muchas de ellas atraviesan además las relaciones entre generaciones que se producen en la escuela para el abordaje de esos, de los temas referidos a esos acontecimientos. La relación intergeneracional en ese sentido no es una relación lineal, no es una relación de transmisión en la que la generación adulta le pasa a la generación joven sus experiencias sobre el pasado. Hay allí una traba mucho más compleja de relaciones e interacciones entre las generaciones para el abordaje del pasado reciente, y prefiero hablar aquí de transmisión más que de enseñanza, no porque la enseñanza no tenga un papel en relación con este imperativo, sino porque la enseñanza elude acciones sistemáticas e intencionales, nosotros desarrollamos nuestra enseñanza a partir de decisiones que vamos adoptando respecto de lo que queremos transmitir, aquello que queremos poner en el vínculo pedagógico, aquello que debemos transmitir a partir de lo que el curriculum establece, ponemos en juego condiciones para que se produzcan experiencias de aprendizaje en esa relación; mientras que transmisión quizá alude a un proceso más general, enmarca de alguna manera la

enseñanza, alude a la circulación de sentidos, de experiencias históricas entre generaciones. Entonces en ese panorama, cuáles son los dilemas que enfrentamos como docentes cuando asumimos el imperativo de transmitir para no repetir. Los dilemas son múltiples, en las investigaciones en las que me ha tocado participar que abordan esta cuestión y que tienen que ver con trabajar y entrevistar, o escuchar u observar la labor de docentes que encaran esta tarea en el ámbito escolar concreto es posible observar múltiples ejes de preocupación que enfrentan los docentes al momento de tomar sus decisiones en el ámbito del aula. Pero quisiera mencionar tres; en primer lugar, decidir qué transmitir. El curriculum establece prescripciones, la Argentina en particular tiene una tradición de prescripción curricular bastante intensa, quizá si lo comparamos con otras experiencias o con otros casos latinoamericanos es un país en donde la prescripción curricular es relativamente fuerte, tiene un peso bastante importante. Esa prescripción en el orden nacional, los documentos curriculares establecen pautas bastantes orientativas respecto de los contenidos, sin embargo en la vida cotidiana del aula, y si atendemos a esta circulación social de memorias, el docente no puede evitar decidir qué transmitir. No se trata allí de un mapa sin brújula en el que no haya acuerdos sociales y políticos sobre cuáles son los sentidos que la sociedad argentina ha construido sobre ese pasado. De hecho hay marcos establecidos no solo por el curriculum sino también por la justicia sobre cómo interpretar ese pasado. Sin embargo en ese escenario todavía hay un margen en el que los docentes deben decidir qué transmitir y ahí hay una preocupación enorme junto con eso, qué decir sobre el pasado, a qué aspectos de ese pasado referirse, cómo abordar un pasado que resulta conflictivo y que sin dudas en muchos casos participa de maneras directas o indirectas de las experiencias de otros sectores en el escenario escolar. En segundo lugar, el dilema de lograr que nuestros alumnos quieran recibir ese pasado como legado, un pasado que al recibir como legado también asumen con el mismo imperativo, es decir, volver a transmitirlo a su vez a las siguientes generaciones. Allí Yosef Yerushalmi decía que el olvido a escala social es posible si no se cumplen alguna de dos condiciones: si la generación adulta no decide poner en la transmisión aspectos de su experiencia y si la nueva generación no acepta recibir eso que la generación adulta pone en la transmisión. Yerushalmi dice “el olvido pleno por definición nos es desconocido”, nosotros ignoramos aquello que ha sido olvidado en los procesos de transmisión a escala social, allí hay un peligro cuando nos negamos a hablar de los pasados traumáticos corremos el peligro de producir este olvido a escala social, y el olvido a escala social contiene la semilla posible de la repetición, tal como lo enunciaba Adorno. Y en tercer lugar, lograr que en esa transmisión los jóvenes encuentren un lugar

para inscribirse como sujetos, y este creo yo que es el dilema y el desafío más importante. En las distintas investigaciones en las que participé, una cuestión interesante a observar era qué les pasaba a los jóvenes con el abordaje de estos temas conflictivos en la escuela. Muchos de ellos ya habían escuchado hablar de la dictadura en sus casas o tenían algún tipo de información que circulaba por los medios de comunicación aunque una proporción bastante importante también había escuchado hablar por primera vez de la dictadura en la escuela; y cuando se habilitaba a los jóvenes a intervenir ellos lo hacían desde la pregunta y en general eran preguntas que no solo tenían un componente cognitivo, es decir no eran interrogantes solo destinadas a conocer, yo diría –y esto es lo más interesante y lo más desafiante para nosotros como docentes y como generación adulta en esta relación- eran preguntas destinadas a desestabilizar los relatos que los adultos les proponían sobre ese pasado. Eran preguntas que buscaban lo no dicho, que buscaban que se rompiera si se quiere la coherencia del relato recibido, y entonces para cerrar quisiera leerles un relato muy breve de Eduardo Galeano que me parece que expresa este desafío del proceso de transmisión intergeneracional y el lugar que los jóvenes buscan ocupar en él. Dice Galeano:

“A orillas de otro mar otro alfarero se retira en sus años tardíos, se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de iniciación, el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición entre los indios del noroeste de América, el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia. Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los mil pedacitos y los incorpora a su arcilla”.

Muchas gracias.

COMENTARIOS

Myriam Southwell: Quisiera impulsar esa conversación haciendo simplemente un par de comentarios. Por un lado me parece bien interesante y sustantivo algo que Martín nos planteaba respecto al vínculo intergeneracional, respecto a la transmisión del pasado, a la transmisión de ese legado que implica a los viejos y los nuevos de las generaciones, de un modo en el que tenemos de ver de memoria, digamos de transmitir esa historia que les pertenece por derecho pero además saber que una transmisión lograda es en algún punto una transmisión interrumpida. Por lo tanto saber que esa generación hará con aquello que recibe algo

propio, algo que no será calcado de lo que generación adulta les ha enseñado –y esto me parece que la metáfora del alfarero en Galeano es sumamente grafica con esto–, entender también que esa transmisión del legado y el que efectivamente tome cuerpo, tome carnadura en la nueva generación, es que esa generación además hará algo propio, tal vez distinto y disonante con aquello que la generación anterior ha buscado generar con esa transmisión. También allí hay un trabajo para hacer en el vínculo que no invalide, que no ponga en cuestión una mirada renovada sobre ese pasado. Y lo conectaba con la preocupación sobre el trabajo docente. Me parece bien atinado apuntar, y el verbo no es casual, apuntar hacia la construcción de discursos, por ejemplo del informe McKinsey que plantea que uno de los modos de mejorar sustantivamente el trabajo docente es captar a los graduados más meritorios, los graduados con mejores calificaciones en los niveles previos a esa formación docente, a la escuela secundaria, a la preparatoria, etc. Hay allí una apuesta nuevamente a mecanismos de selectividad social que ya de por sí son muy contradictorios con el supuesto que implica el llevar adelante un trabajo tal como la formación docente, que es de por sí un trabajo masivo; es un modo de volver a acentuar allí el recorrido meritocrático en una profesión que necesariamente tiene que pensarse para grandes poblaciones, llevada adelante por grandes poblaciones, pero además me parece que es un modo en el que en el contexto en el que la apuesta por la educación como derecho –por lo tanto que debe construirse para todos y todos–, y la apuesta y los avances que se han hecho en distintos territorios sobre esto es volver a inficionar allí fuertemente la noción del mérito y de la selectividad que van en sentido contrario de la afirmación, justamente, de la educación como derecho. Poner en todo caso en aquello que el sujeto trae o no trae de su experiencia previa como condición para llevar adelante el trabajo docente en mejores condiciones, más que poner el acento -donde creo que hay que ponerlo- que es en la institución formadora. Poner el énfasis en lo que los estudiantes traen o no traen más que en la potencia, en cómo la institución forma, allí creo que efectivamente hay que volver a situarlo. Allí, e incluso pensando cómo históricamente se ha pensado la formación docente, con sus luces y sus sombras, en pedagogías que han sido muy eficaces –estoy pensando en el normalismo, estoy pensando también en la escolanovismo que aquí en Colombia ha tenido una presencia muy significativa y muy innovadora, incluso en algunas formulaciones más propias del desarrollismo había una enorme convicción en la fuerza modeladora de la institución formadora. De nuevo: con sus luces y sus sombras, con todo lo que podemos cuestionar de esas pedagogías, había una fuerte convicción de que la institución formadora, formaba. Por lo tanto quedaba en un segundo plano lo que se traía o lo que no se traía

de una experiencia de formación anterior, del ambiente familiar, del contacto cultural, etc. Volver a esa eficacia de las instituciones formadoras me parece que puede dar más potencia para pensar en un trabajo docente más implicado con su tiempo, más sostenido en términos de cómo traducir, cómo ser un traductor de las complejidades de las sociedades contemporáneas.

ARTÍCULOS
ORIGINALES

EL MAESTRO MEDIADOR EN EL APRENDIZAJE DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

Marcela Teresa Peña León*

*Los mediadores, como los magos, serán serenos, observadores,
con grado de simpatía / empatía, comunicadores, inspiradores
de confianza, confidenciales, pacientes, creativos.*

Javier Alés

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo dar cuenta de la importancia que tiene para el maestro el rol de ser mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a maestros en formación, y desde aquí, contribuir a la educación de personas que están directamente relacionadas con diferentes contextos escolares, lugares desde donde se teje la transformación de la sociedad.

Aquí se sistematiza un conjunto de reflexiones en torno a lo que es la mediación en el ámbito docente y el compromiso como docentes que enseñan a maestros que han culminado su licenciatura u otra carrera afín con la educación, y desean continuar su formación profesional al lado de un docente guía que los oriente desde la enseñanza aprendizaje.

* Es Magister en educación, con énfasis en Lectura y Escritura por la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita, Universidad Santo Tomás. Licenciada en Educación Básica, Pontificia Universidad Javeriana. Diplomado en Docencia Universitaria, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Docente de Educación media, área de Lengua Castellana en la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central de La Salle. Docente formadora Facultad de Educación, Universidad Minuto de Dios, Especialización en Procesos Lecto-Escriturales, áreas de profundización en lectura y escritura, didácticas e investigación. Candidata a Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de La Plata, Argentina. Correo electrónico: marcelatere03@gmail.com

En el ámbito universitario al parecer se olvida con frecuencia que el maestro en formación es un ser humano que crece, aprende y se transforma con el otro, y por lo tanto, necesita de apoyo constante en su proceso (especialización, maestría, doctorado). Desde este punto de vista, se presentan algunos aspectos que permiten comprender el cómo y el por qué el docente formador de maestros, debe adoptar la mediación y desde su práctica establecer estrategias que le permitan realizar un trabajo en beneficio de las personas con las cuales tiene un contacto directo y de esta manera aportar a la educación de las instituciones escolares a donde llegan niños de preescolar, primaria y a secundaria. Además, es un sentir manifestado por los profesionales cuando llegan a la universidad en busca de una preparación a través de la cual puedan ser más competentes desde el ejercicio docente y logren un proceso en compañía del docente formador.

Ha sido justamente desde las anteriores reflexiones que se ha propuesto indagar y responder al interrogante: ¿Qué implicaciones tiene ser docente mediador en los espacios académicos en los cuales participan maestros en formación?

A partir de este cuestionamiento se plantean algunos elementos que desde la mediación el docente asume desde sus diferentes roles (Castillo, 2007): transmisor de conocimientos, asesor, animador, supervisor, guía del proceso de aprendizaje, acompañante, co-aprendiz; investigador educativo; evaluador educativo. Desde aquí, es primordial abordar la mediación pedagógica a través del acompañamiento a estudiantes en formación, reparar en la didáctica a través de la enseñanza-aprendizaje y establecer relaciones con el enfoque praxeológico, el cual se tiene en cuenta en este ámbito universitario como parte de su horizonte institucional, entre otros aspectos.

EL MAESTRO MEDIADOR

Para comprender el rol del docente como mediador, es necesario definir que entendemos por *mediar*. El concepto fue abordado por diversos autores que hacen referencia al tema. Desde su etimología se comprende como la articulación entre dos entidades o dos términos en el seno de un proceso dialéctico o en un razonamiento que entraña un diálogo, cuando se hace referencia al campo de la educación. La Real Academia Española plantea diversas acepciones: 1. Interceder o rogar por alguien. 2. Actuar entre dos o más partes para ponerlas de acuerdo en un pleito o negocio. 3. Participar o intervenir en algo, 4. Existir o estar entre dos personas o cosas. 5. Ocurrir entre dos hechos o dos momentos la mitad de algo (Real Academia Española, 2001). En esencia, desde la perspectiva de la mediación, esto implica a quienes intervienen desde sus respectivos roles, partir de los procesos de interacción/participa-

ción acorde con las situaciones propias de sus intereses y necesidades respecto a sus campos de formación.

Es fundamental lo que propone Feurestein (2000) al reconocer la mediación como un acto de compartir: el autor hace referencia a la importancia que tiene la comunicación entre los seres humanos, cuando se comparte y se pone en el lugar del otro, lo cual favorece la interacción de las personas, fusionando la atención y creando un sentimiento común, donde se contribuye a mejorar el funcionamiento cognitivo, emocional y comunicacional del individuo. Esa Mediación del acto de compartir hace referencia a la interacción que existe ente el profesor y el alumno. El maestro mediador debe compartir con los docentes en formación sus experiencias de aprendizaje y establecer estrategias que favorezcan el logro de los objetivos que se pretendan alcanzar.

Otro aspecto importante, que propone Feurestein (2000) es la Mediación de la Individualización y Diferenciación Psicológica, que consiste en tomar conciencia de la diferencia y originalidad de cada individuo, una individualidad que debe ser respetada.

Un mediador, trabaja a partir de la presentación de objetivos claros, donde a partir de la planificación acompaña al profesional para que encuentre su propio camino de trabajo.

El docente formador reconoce que en las aulas existe heterogeneidad en las formas de pensar, en la apropiación de saberes que identificar a cada uno de los docentes, a partir de la formación que recibieron en su primera experiencia universitaria, las cuales manifiestan en las interacciones y desde donde se evidencian notables diferencias que como docente mediador debe equilibrar para llevar a cabo lo que se propone como educador. El maestro mediador, debe partir de un diagnóstico para reconocer a cada docente. Para ello es indispensable que:

En la mediación pedagógica los ritmos de aprendizaje de cada individuo sean respetados, el profesor no está destinado a transmitir una serie de contenidos, sino que se avoca a que el estudiante logre reflexionar acerca de lo que hace o podría hacer con el objeto de aprendizaje. (León, 2014:7)

Otro aspecto importante es el que propone Pilonieta (2003) el cual hace referencia a la mediación pedagógica como la manera de interactuar desde la pedagogía que conduce a generar experiencias de aprendizaje positivas, y esto se convierte en el principal mecanismo que favorece no solo el aprendizaje, sino el desarrollo emocional. Desde este punto de vista, la enseñanza-aprendizaje puede dejar o no huella en los docentes en formación, en la medida en que el trabajo desarrollado genere experiencias significativas que les permita ampliar sus conocimientos

y fortalecer su desarrollo humano, las competencias profesionales y de responsabilidad social, tarea que debe atender la universidad para contribuir a la cualificación de la práctica docente.

El trabajo de mediación tiene como objetivo –además– construir habilidades en el mediado para lograr su plena autonomía. Desde este punto de vista, Tébas afirma que el docente en formación además de fortalecer sus habilidades, tendrá la posibilidad de sentirse más seguro y poner en práctica su autonomía con respecto a lo que aprende y ejerce en las aulas donde se desempeña (2009).

Las competencias que se fortalecen en los docentes en formación, se relacionan con el desarrollo humano a través de las cuales el maestro como mediador se convierte en puente para que cualifiquen sus prácticas y fortalezcan sus procesos como docentes investigadores de los lenguajes, la lectura, y la producción oral y escrita. Esto debe afianzar en su práctica la capacidad para entablar relaciones con los demás, teniendo como mediación los lenguajes, a través de los cuales se logra afianzar el desarrollo de sus proyectos personales y profesionales enmarcados en aportes sociales dirigidos a los contextos en los cuales desempeñan su labor docente.

En segundo lugar, las competencias profesionales, donde el mediador los orienta para que, en sus prácticas personales, sociales, académicas y profesionales, el trabajo se cualifique en las competencias de lectura y de producción oral y escrita, teniendo en cuenta diferentes situaciones que impliquen la comunicación. Desde aquí se hace necesario llevar a la práctica la pedagogía y la didáctica, que se enmarca desde su mirada como lectores críticos del entorno y como maestros que también se convertirán en mediadores de los procesos de lectura y producción oral y escrita, en los contextos donde interactúan.

En tercer lugar, la mirada de la responsabilidad social, es necesario que el docente en formación reconozca la diversidad social y cultural a partir del trabajo de interacciones discursivas. Aquí los espacios para la lectura y la producción oral y escrita han de reconocerse como prácticas sociales y culturales que tienen como objetivo permitir que trascienda el conocimiento y la reflexión de identidad, nación y ciudadanía en los espacios donde se desempeñan como docentes, ya que desde estos tres aspectos el docente en formación reconoce que la esencia de su trabajo es estar al servicio del aprendizaje de sus estudiantes desde un contexto particular que les permita comprender su realidad y el mundo que les rodea, además de adoptar sus propias posturas ideológicas y políticas que les permiten consolidarse como ciudadanos que transforman la realidad.

Para Gutiérrez (1999) la mediación pedagógica, es una concepción que va en contra de los sistemas instruccionales, donde solamente

se tenía en cuenta la enseñanza como transmisión de conocimiento. De ahí que ocupe un lugar importante en los sistemas de aprendizaje, sobre todo cuando se hace referencia a la educación presencial donde el docente asume la función de mediador pedagógico entre la enseñanza que se propone ofrecer y el aprendizaje que adquieren los estudiantes en formación. La función del docente como único transmisor de conocimiento se ha replanteado, hasta el punto de establecer que no solo aprende el docente en formación, sino que el maestro formador continúa aprendiendo desde la experiencia que adquiere en el día a día fortaleciendo su saber y encontrando en el docente en formación un par con el que puede caminar para transformar la realidad en un determinado contexto escolar.

En consonancia con lo anterior Carmona (2004) propone que el docente en la educación superior, puede decidirse por cualquiera de estos roles: o bien como vocero de un paradigma, escuela o teoría, que replica una información o saber que ya está elaborado y que solo requiere de su presencia y un saber disciplinar; o bien como un docente formador que, aparte de tener el saber disciplinar, también sea poseedor de un conocimiento y comprensión del desarrollo humano, lo cual lo lleva a asumir el cargo de

[...] forjador de situaciones que generan desequilibrios cognitivos y valorativos que potencian el desarrollo a través del aprendizaje pero que su vez el aprendizaje es el catalizador del desarrollo (Carmona, 2004: 149)

Para este autor, el quehacer docente se direcciona hacia el profesional, teniendo como aspiración una transformación de la persona humana, donde se reconozca la individualidad y se propenda por la calidad de la educación, y así se fortalezcan sus habilidades y destrezas, donde su desempeño responda a las exigencias del momento en un contexto globalizado. Afirma:

A estas alturas de la historia del pensamiento pedagógico, debe existir una total claridad acerca de la diferencia entre el docente sinónimo de instructor y el docente creativo, innovador, con capacidad de adaptación a las características de cada uno de los momentos y contextos (Carmona, 2004: 151)

FUNCIONES DEL MAESTRO MEDIADOR

Para León (2014) el maestro mediador es el que se encarga de fijar unas metas y objetivos de aprendizaje y orienta a sus estudiantes, en este caso a los docentes en formación, a su consecución. También, se encarga de la participación desde diversas estrategias donde se promueve el apren-

dizaje colaborativo desde la interacción y la comunicación, logrando la participación de todos los docentes en formación. Además, diseña la evaluación tanto de los aprendizajes como de la enseñanza en la medida en que permite identificar el nivel de logro de las metas y objetivos propuestos, mientras que la evaluación de la enseñanza permite identificar aspectos a mejorar del proceso de enseñanza y aprendizaje.

León presenta las siguientes características del maestro mediador, en las interacciones con los docentes en formación:

- Promover espacios a través de los cuales se requiera de la colaboración en el contexto donde participe el maestro formador y el docente en formación, hasta lograr una participación activa en los procesos didácticos que involucren trabajo en equipo y se puedan intercambiar experiencias y conocimientos a través de una relación dialógica donde todos tengan algo que aportar.
- Fomentar el desarrollo de la autonomía de los estudiantes con acciones encaminadas a descubrir métodos eficientes de estudio que les permitan aprender a aprender.
- Facilitar el aprendizaje significativo con estrategias guiadas que apunten al desarrollo de habilidades y a la solución problemas de la vida real.
- Promover la creatividad ofreciendo espacios para que los estudiantes enfrenten y resuelvan situaciones-problema, y que se aventuren a proponer ideas originales en un ambiente de respeto por las ideas divergentes.
- Incentivar el desarrollo de valores humanos como la responsabilidad y disciplina, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la humildad ante el conocimiento, todo con el fin de formar de sujetos útiles a la sociedad.
- Desarrollar habilidades comunicativas que le permitan, por un lado, hacer la representación simbólica de los contenidos y por otro relacionarse con los estudiantes en forma cercana y afectuosa para conocer las dificultades y demandas de cada estudiante en particular y poder ofrecerle asesoría personalizada que genere seguridad, motivación y confianza en los estudiantes.
- Promover, mediante procesos de evaluación de los aprendizajes, habilidades metacognitivas en el estudiante con el fin de que este reflexione sobre la eficacia de sus métodos de aprendizaje, para que autoevalúe sus logros, mejore sus esquemas internos de comprensión de significados y atribución de sentido, y construya

conocimientos autorregulados acorde con sus capacidades y habilidades de aprendizaje.

Desde lo propuesto por Villarruel (2009) se tienen en cuenta algunos parámetros para ser un docente mediador, entre los cuales están:

- Cuestionar a los estudiantes a partir de preguntas mediadoras, que lo lleven a ir más allá de lo evidente, descartando lo superficial.
- Animar a los estudiantes a resolver problemas presentes.
- Modelar comportamientos y estrategias.
- Promover la retroalimentación de manera constante.
- Tener en cuenta las propuestas de los estudiantes.
- No perder de vista a la persona.
- Darle significado y valor tanto a los resultados como a los procesos.
- Realizar una evaluación integral como tarea obligatoria del docente mediador.

Es fundamental cuestionar a los docentes en formación a partir de una serie de interrogantes que les permitan desarrollar y confrontar la teoría con la práctica desde saberes específicos y lo propuesto en procesos de investigación, la resolución de problemas reales y la relación con contextos donde se desempeñan en la educación, lo cual favorece su práctica docente. Un aspecto esencial ha sido el de retribuirles una retroalimentación ante el trabajo que presentan, y más que una nota cuantitativa, siempre esperan la valoración cualitativa a partir de la cual mejoran sus tareas y su profesionalismo. Tenerlos en cuenta en la toma de decisiones y escuchar sus propuestas permite al docente realizar un trabajo en equipo y a su vez reconocerlos como parte del proceso donde no solo el docente mediador toma decisiones y los demás cumplen con la realización de una actividad. A pesar de que los docentes en formación llevan un recorrido al ejercer el oficio docente, ha sido necesario mirarlos como personas en formación que necesitan de palabras que valore su trabajo, pero también donde se les diga qué deben cualificar. De esta manera, la mirada por la evaluación no solo implica el saber, sino el saber hacer, además porque es una tarea del maestro mediador que va a contribuir para que los docentes en formación puedan mejorar sus aprendizajes.

Villarruel (2009) alude al rol del mediador como aquel que posee y desarrolla estrategias para lograr una finalidad relacionada con el

aprendizaje. Para esto propone una serie de tácticas entre las cuales está la presentación de objetivos de enseñanza, los cuales deberán ser conocidos por los estudiantes en formación, y más cuando son tenidos en cuenta en los procesos de evaluación. A propósito de lo que plantea el autor, se ha utilizado en el proceso de mediación las rúbricas de evaluación, las cuales son definidas por Alsina (2013) como

un instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado. La rúbrica, como guía u hoja de ruta de las tareas, muestra las expectativas que alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento: desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficiente hasta lo excelente (Alsina, 2013: 8).

Este instrumento permite que se evalúe cualquier tipo de tarea, y más cuando se trata de aquellas que están relacionadas con la vida real: la rúbrica puede ser considerada un instrumento idóneo para evaluar habilidades, ya que se dan a conocer las expectativas por alcanzar desde las diferentes actividades y los logros que se pretenden. El docente mediador contribuye para que sean conscientes del aprendizaje ya que permite compartir los criterios que se tendrán en cuenta en la evaluación formativa. El estudiante puede monitorear su proceso, autoevaluarse y asumir responsabilidad de su aprendizaje. Cuando se utilizan las rúbricas, se facilita el *feedback* de manera casi inmediata, ya que se acorta el retorno para brindar unos resultados cuantitativos y cualitativos conocidos previamente. En suma: “El proceso de elaboración de la rúbrica obliga al profesorado a reflexionar profundamente sobre cómo quiere enseñar y cómo lo va a evaluar. Por eso, la rúbrica puede llegar a ser un potente motor de cambio metodológico” (Alsina, 2013: 11).

Otras actividades propuestas por Villarruel (2009) consisten en explicar las tareas didácticas y las prácticas pedagógicas, clarificando actividades individuales y colectivas; configurando la valoración personal definida a partir de lo que se hace, se dice y se piensa tanto individual como en colectivo en cada etapa del proceso, teniendo en cuenta los aspectos relacionados con el entorno social y psicológico; conviniendo y coevaluando los criterios del éxito a partir del proceso y el producto; facilitando el apoyo con relación a la tarea, teniendo en cuenta la disposición hacia la asesoría académica y la asistencia pedagógica, así como a la tutoría en los casos que así se requiera; intervenir para modelar con relación a la tarea y desde donde se enseña con el ejemplo.

Por lo tanto, un maestro que asume la función de mediador busca recrear múltiples escenarios de aprendizaje, es un constante cuestionador con miras a alcanzar una postura reflexiva, crítica y proactiva, es un conocedor de los estilos de aprendizaje, reconoce las habilidades del grupo de estudiantes, conduce hacia un enfoque y abordaje transdisciplinario, es un alfabeto científico, el cual posee un razonamiento deductivo e inductivo, de un juicio reflexivo y crítico; es un entusiasta animador y comunicador, sin que ello implique relajarse en su disciplina.

Las tácticas propuestas por Villarruel (2009) para el docente mediador y de acuerdo con Flavell (1979) se encargan de ofrecer atención a la persona, la tarea y las estrategias para aprender y así reconocer cómo estos factores interactúan durante el proceso cognitivo y el reconocido “aprender a aprender” (metacognición). Es conveniente tener en cuenta lo relacionado con los materiales y desde lo propuesto por Brown (1981) lo cual implica cognición y metacognición. Se destaca la necesidad de propiciar en el estudiante el conocimiento declarativo orientado al saber qué, el conocimiento metodológico encaminado al saber cómo Flavell (1985) y el conocimiento adicional encauzado al saber cuándo y para qué utilizar una determinada estrategia (Paris et al., 1983)

LA TUTORÍA EN EL PROCESO DE MEDIACIÓN

La tutoría se ha concebido como un eje primordial en el proceso que contempla al docente mediador tanto en la educación a distancia como en la presencial. Desde el punto de vista de Molina (2004) este recurso es un espacio efectivo ya que implica aceptar la participación del aspecto social en los procesos que implican la construcción del conocimiento. En el contexto actual, la tutoría es una interacción social que se entiende como el contexto natural y que se contempla dentro de los procesos humanos, ya que el hombre es reconocido como un ser social inmerso en diferentes contextos para Habermas (1990) las operaciones cognitivas del ser humano están enraizadas en la práctica del trato cotidiano con las cosas y con las personas.

Desde lo anterior, Monina define la tutoría como

La atención personalizante y comprometida del tutor en su relación con el alumno que consiste en orientar, guiar, informar y formar al alumno en diferentes aspectos y en diferentes momentos de su trayectoria académica, integrando las funciones administrativas, académicas, psicopedagógicas, motivacionales y de apoyo personal. (Molina, 2004: 3)

Un tutor se entiende como aquel que promueve aprendizajes significativos para la consecución de unas habilidades. Debe concebirse como tutor mediador con capacidad para crear condiciones que permitan que los saberes tengan sentido para los estudiantes en formación, esto exige un amplio conocimiento de las dimensiones epistemológicas, sociales e históricas el conocimiento. Estar en constante proceso de formación le permiten tener la posibilidad de generar encuentros, espacios y valores. Además, es necesario que sea una persona comprometida con los procesos de aprendizaje y ser acompañante dispuesto a ceder el turno a otros que lo quieran sustituir en la labor docente.

De acuerdo con Molina (2004) el perfil ideal del tutor, debe caracterizarse por:

1. Contar con una preparación sólida en su disciplina, la cual le va a permitir desenvolverse con idoneidad para resolver situaciones problemáticas tanto en las asesorías individuales como colectivas.
2. Estar motivado para desempeñar su labor.
3. Resolver dudas o problemas con creatividad.
4. Tener actitudes positivas desde donde ofrezca alternativas, fomente el autodidactismo, guíe y oriente el aprendizaje independiente: sugerir actividades que permitan reafirmar el conocimiento de los estudiantes.
5. Actualizarse constantemente en tecnología, didáctica y su disciplina.
6. Promover el trabajo cooperativo, la participación, la interacción y la responsabilidad crítica.
7. Contar con capacidad para identificar las dificultades de los estudiantes en la adquisición del aprendizaje.
8. Presentar situaciones didácticas que permitan a los estudiantes la transferencia de lo aprendido, la vinculación del conocimiento al contexto de la vida real (35-39)

LA PRAXEOLOGÍA, MEDIACIÓN DEL DOCENTE FORMADOR

Para comprender el significado de lo praxeológico se parte de lo propuesto por Juliao (2011: 27) quien afirma que

La praxeología se entiende como un discurso (*logos*) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y

significante (*praxis*); como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción.

Desde este punto de vista, el docente se hace consciente de su lenguaje en el proceso social que está relacionado con unos individuos concretos y que conduce a cualificar el proceso que se está viviendo.

La praxeología surge de la práctica social, donde a partir de la reflexión el docente se vuelve sobre ella misma para transformarla. Está determinada por el contexto social donde toma fuerza la práctica educativa, y los docentes (mediador y mediado) son capaces de transformar su propia realidad, y este es el resultado de un análisis que surge de su propia experiencia. La reflexión del maestro formador de su propia práctica, lo orienta no solo a su propia cualificación, sino que favorece a los docentes en formación.

Juliao considera que la mediación docente ha de tener en cuenta el modelo pedagógico de la institución, el cual servirá de guía sin desconocer lo que otros eruditos han trabajado sobre el tema, estableciendo unas categorías que desde el análisis guíen el trabajo de reflexión e investigación. Por lo tanto, se abordan algunos conceptos que en la mediación son relevantes: educación, pedagogía, enseñanza y didáctica.

a. *Educación*: contemplada como un proceso a través el cual la sociedad beneficia el crecimiento de sus integrantes por medio de la interacción social. Desde este punto de vista, la educación es ante todo una práctica social, desde donde se tiene una visión de la persona humana. En esta acción social surgen procesos de aprendizaje (formación) que propician cambios permanentes en la vida y que están relacionados con las metas y finalidades educativas. “La auténtica educación corresponde a un proceso dialéctico de socialización (interiorización de los elementos socioculturales fundamentales del medio) y autonomización (desarrollo del pensamiento crítico y de la autonomía personal) de los individuos”. (Juliao, 2013: 21). Cuando el proceso de socialización, se limita a la escolarización, la educación es reproductora y totalitaria; cuando se centra en el proceso autonomizante, se vuelve anárquica; pero cuando incluye ambos procesos, la educación se convierte en liberadora y dialógica. Desde esta mirada es que se entiende la praxeología y así debe adoptarla el docente mediador.

Mediante la praxis educativa se ayuda a las nuevas generaciones a sobrevivir en sociedad (socializándolas) y se regula el proceso de cambio y relevo generacional, así como los procesos de reactualización cultural de los individuos (autonomizándolos), manteniéndose así la existencia misma de la sociedad. (Juliao, 2013:22)

b. *Pedagogía*: existe pedagogía si se llega a reflexionar sobre la educación, para Juliao (2013) cuando el saber educar se convierte en un “saber sobre y desde educación” porque se interroga a partir del ¿para qué y por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿con quién?, y ¿hacia dónde? La pedagogía es una teoría que debe hacerse práctica ya que su función es orientar las prácticas educativas.

c. *Enseñanza*: La enseñanza corresponde a un aspecto concreto del quehacer o práctica educativa, con respecto del aprendizaje. La enseñanza como práctica social conlleva el quehacer educativo, y su sistematización/ordenación alrededor de procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, dentro de la praxis educativa, Juliao (2013) caracteriza la enseñanza a partir de tres aspectos: en primer lugar, la *intencionalidad* relacionada con la transmisión y ampliación de saberes, conocimientos, habilidades y competencias del sujeto. En segundo lugar, una *planeación* de la interacción educativa en términos sistemáticos y metódicos, que se evidencia en el currículo. Y, en tercer lugar, la *profesionalización* del maestro, ya que la enseñanza requiere de un personal que esté especializado, sea competente y tenga certificación.

d. *Didáctica*: relacionada con el saber que tematiza el proceso de enseñanza y orienta sus métodos, sus estrategias, y su eficiencia, entre otros aspectos. De esta manera, “la didáctica está orientada por una teoría pedagógica, dado que el quehacer enseñante es un momento concreto de la práctica educativa” (Juliao, 2013: 26)

Juliao relaciona estos conceptos planteando una lectura de la educación como un proceso amplio e integral, mientras que la enseñanza es un quehacer específico. La pedagogía es la orientación sistemática y científica del quehacer educativo; la didáctica lo es del acto de enseñar.

A partir de lo anterior, se considera que un docente mediador concibe la pedagogía desde la concepción humanista de la persona, la cual desarrolla sus potencialidades, comprometiéndose solidariamente con los otros y desde el ejercicio de una práctica social y profesional comprometida, logra desarrollar competencias y valores sociales. Juliao (2013) toma las palabras de Pestalozzi, para afirmar que el docente desarrolla integralmente manos, cabeza y corazón.

CONCLUSIONES

El maestro mediador a través de la interacción con los profesionales en formación, contribuye al aprendizaje desde lo cognitivo, emocional y comunicacional, en la medida que asume la mediación como el acto

de compartir y desde donde se establecen estrategias encaminadas al logro de los objetivos propuestos.

Es a través de la mediación que se toma conciencia de la diferencia de cada individuo, para que el maestro formador desde su disciplina asuma el rol de ser forjador de situaciones que generan desequilibrios cognitivos y valorativos que favorecen el desarrollo a través del aprendizaje, donde debe ser promotor de espacios para la participación activa, que propicie el intercambio de experiencias y conocimientos a través de una interacción dialógica, donde se resuelvan situaciones reales, que propendan por la construcción de la sociedad.

Las estrategias que adopta en su práctica pedagógica el docente mediador en procesos de evaluación, deben permitir el reconocimiento de los profesionales en formación desde la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, dando a conocer de manera previa los logros que se pretende alcanzar (rúbrica de evaluación).

La tutoría es una estrategia que, dentro del proceso de mediación, debe contemplarse como una interacción social, que requiere de atención personalizada y/o grupal, a través de la cual se contribuye en la formación académica, pedagógica, motivacional y de apoyo a la persona. Por lo tanto, el tutor debe ser promotor de aprendizajes, estar comprometido con la labor docente y estar dispuesta para acompañar los procesos de cada profesional. El tutor mediador, encuentra en las tutorías un espacio que favorece la enseñanza-aprendizaje y a partir de la interacción cualifica su propia práctica y la del docente en formación.

La praxeología dentro del proceso de mediación exige que el docente formador tenga claridad frente a los conceptos de pedagogía, educación, enseñanza y didáctica, ya que, desde esta apropiación, cualifica las prácticas pedagógicas y favorece la construcción de la sociedad. Desde la mirada humanista el mediador logra comprometerse con los otros desde el desarrollo humano, profesional y de proyección social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alsina, J. 2013 *Rúbricas para la evaluación de competencias* (Barcelona: Octaedro).
- Carmona, F. 2004 "El docente como mediador de convivencia en el aula de clases" en *Revista Psicogente*, pp. 148 - 152.
- Feuerstein, R. 2000 *La teoría de la Modificabilidad Cognitiva* (Barcelona: Mira Editores).
- Gutiérrez, F. 1999 *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia* (Buenos Aires: CICCUS).

- Juliao, C. 2011 *El enfoque praxeológico* (Bogotá: Imagen Gráfica).
- Juliao, C. 2013 *Una pedagogía praxeológica* (Bogotá: Buenos y Creativos).
- León, G. 2014 “Aproximaciones a la mediación pedagógica” en *Revista calidad en la educación superior*, pp. 136-155.
- Manuel, V. 2009 “La práctica educativa del maestro mediador” en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 50/3 (diciembre). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2957Fuentes.pdf>
- Molina, M. 2004 “La tutoría, una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior” en *Red de revistas científicas de América Latina*, pp 35-39.
- Pilonieta, G. 2003 “Dos tipos de mediación”. Recuperado de http://gpcambiemos.org/portal/descargas/memorias_2003/german_pilonieta.doc

TRAYECTORIA DOCENTE E INCIDENCIA DE LA PRÁCTICA EN LA PROFESIONALIZACIÓN

Giseh Guisao Gil*

*Pero no somos solamente agentes u operadores sociales.
O mejor aún, el actor social en nosotros no es separable de una persona
o de un sujeto que tiene una historia particular, que se construye según vías
singulares, que desarrolla una imagen de sí que les es propia.
En el seno mismo de nuestras prácticas más socializadas,
actuamos en el espacio dándole significaciones, valores que están ligados a
nuestra persona, a nuestra historia, a nuestras emociones y sentimientos, etc.
Tenemos, entonces, una práctica reflexiva y afectiva del espacio que nos
conduce a invertir en el espacio biográfico y a hacer de él
uno de los componentes de nuestra construcción personal.*

Delory-Momberger (2015).

INTRODUCCIÓN

Este artículo reflexiona y analiza la noción de práctica pedagógica, tomando como caso de estudio un programa de licenciatura. Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), órgano encargado de formular la política de educación nacional en Colombia, las prácticas pedagógicas son concebidas como:

Un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el

* Magister en Educación de la Universidad de Medellín. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Diplomados en Pedagogía Infantil y Gestión del Talento Humano en el Politécnico de Colombia. Actualmente estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Plata. Estuve vinculada al Magisterio durante cinco años como docente de básica secundaria en el área de Lengua Castellana. En el ámbito universitario me he desempeñado como coordinadora de semilleros de investigación, investigadora principal, formadora de licenciados en Preescolar y Lengua Castellana, asesora de práctica en ambas licenciaturas y coordinadora de prácticas en la licenciatura en lengua castellana, todo lo anterior en instituciones como Fundación Universitaria Luis Amigó y en el Tecnológico de Antioquia I.U. Correo electrónico: guisao41@gmail.com

estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (MEN: 5)

La investigación de la cual se deriva este texto, tiene como punto de partida un fuerte interés por indagar la incidencia que tiene la práctica pedagógica como componente formativo en el pregrado de una licenciatura, interrogándose cuál es el aporte de la práctica a la profesionalización de un licenciado.

Esta inquietud nace al ejercer el rol de la coordinación de las prácticas del pregrado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia de la ciudad de Medellín. Teniendo presente que la trayectoria formativa de la autora de este texto se enmarca en esta misma carrera, se presenta la oportunidad de indagar ambas situaciones, la primera en torno a la importancia de develar que se construye desde la práctica en pro del perfil profesional, y la segunda en torno a lo subjetivo, permitiendo identificar el proceso desde la mirada en retrospectiva de estudiante.

Las reflexiones y los análisis acá presentes permiten conocer el aporte de la práctica ante la formación de un estudiante de licenciatura, promoviendo cuestionamientos nuevos desde lo curricular, lo procedimental y lo administrativo que indaguen sobre la presencia de la práctica en el pregrado.

Para lo anterior se valdrá como metodología investigativa el enfoque biográfico narrativo, el cual según un estudio realizado por Muñiz (2012: 39) presenta que esta perspectiva desde aproximadamente 1920 ha tenido gran resonancia en el mundo académico y ha aportado conocimiento en la aproximación de selección de carreras, trayectorias laborales, itinerarios laborales, entre otros, dando valor al sujeto como objeto de investigación.

Así mismo se retoma el trabajo *La condición Biográfica* de Christine Delory-Momberger Momberger (2015: 10), el cual permite develar desde la narrativa autobiográfica las reflexiones hechas a la existencia misma, y la representación construida como actriz protagonista de las trayectorias que acá se tocan.

Para poder llegar a plasmar hechos que aún persisten en el pensamiento consciente, se valdrá del ejercicio de la memoria como testimonio de lo vivido, haciendo metáfora con la “huella en la cera” (Ricoeur, 2004), cuando manifiesta que los recuerdos, son huellas que marcan el camino de nuestra personalidad, de nuestras decisiones, y de nuestros miedos más internos. Se tendrá muy presente a Arfuch cuando sostiene que el

propósito del trabajo con la memoria consiste en tratar de comprender qué es lo que se recuerda, qué es lo que permanece en el flujo del acontecer para poder acceder con sigilo a lo que se ha silenciado (2014: 72).

Continuando con Arfuch (2012) este artículo contiene no sólo la clave del relato y el descubrimiento de la identidad, mientras se hacían las escrituras previas a este análisis vinieron muchas imágenes que despertaron la memoria, una memoria que seguramente convoque otras imágenes y conceptos claves para todo pensamiento crítico:

la relación intrínseca entre memoria e imagen, la carga afectiva y el impacto corporal que esto supone, su cualidad de acontecimiento, en tanto transformación del estado de las cosas y puesta en juego de la temporalidad, la paradójica tensión entre presencia y ausencia, lo irreducible de la experiencia personal que sin embargo nunca deja de ser colectiva. (Arfuch, 2012: 401).

Se vale entonces del enfoque biográfico, permitiendo que quien hable sea el protagonista de la historia, aproximándose a comprender el pasado, desde una aproximación hermenéutica defendida, entre otros autores por Ricoeur (1995) quien sostiene que la biografía es una manera de construir con palabras una vida. Para el filósofo francés la biografía no existe por sí sola sino a partir de su construcción como relato, pues proviene de una estructura narrativa. Muñiz. L. (2012: 49).

Como nota importante para el lector, teniendo presente que esta investigación de corte cualitativa se escribe desde lo narrativo autobiográfico, se destaca la tematización de sí desde dos posiciones, la primera desde la trayectoria como estudiante y la segunda desde la experiencia como docente coordinadora de prácticas (diferenciando la práctica durante la formación del pregrado y la práctica en el lugar de coordinadora en ejercicio profesional). Las siguientes líneas, están escritas de manera sincrónica porque permiten el ir y venir desde las diferentes perspectivas de la protagonista y además se presentan los relatos en primera persona permitiendo la evocación directa de los recuerdos, lo que permitirá mover sentimientos en otros estudiantes que lean este texto y que han pasado o están pasando por la práctica pedagógica en la licenciatura. Además, se puntualiza que antes de finalizar cada apartado se verán algunos análisis derivados de las reflexiones escritas y que van en correspondencia de los interrogantes planteados.

SIN SABER QUE QUERÍA ESTUDIAR, LA ELECCIÓN DE CURSAR UNA LICENCIATURA

Realmente nada me llamaba la atención al mirar esos catálogos universitarios, solo pensaba que eran demasiado alejados a la realidad,

no sabía que quería estudiar. Dentro de mí algo se iluminó al pensar en las clases agradables de español que me dio la profesora Liliana, me imaginé que yo podría hacer eso, sacar mis estudiantes del tedio de la enseñanza de las reglas ortográficas para que aprendieran literatura e historia.

Aunque parezca obvio que estudiar una licenciatura me llevaría a ser docente, muchas veces durante el camino quise renunciar a la formación, tal vez por no ver en algunos docentes una inspiración o por otras situaciones. Sin embargo, continué la carrera por compromiso con mi familia, pero sobre todo lo que me impulsó a ser docente fue encontrar a Jorge, un modelo de profesor a seguir, aunque de él hablaré más adelante.

Una de las dudas que me invadían era, por qué quería ser docente si constantemente estaba inconforme con la escuela y algunas cosas que pasan allí, veía los docentes de manera autoritaria, entonces me preguntaba ¿quién quiere ser docente cuando ve que este ejerce todo el tiempo un control sobre los otros? Laurence Cornu (1999: 19) habla de una confianza comunicacional, a mi modo de soñar la escuela, esta debería ser el punto de partida para que se gesten relaciones horizontales entre el docente y el estudiante. La confianza que puedan ganar los niños al interior de la escuela les permitirá que se expresen, que piensen y se planteen proyectos, para que así pueda adquirir sentido la emancipación del sujeto, enfocada a la finalidad de la educación en la democracia.

De los recuerdos que aún resuenan en mi memoria se encuentra el de una monja que reprende porque se generan ruidos o situaciones fuera de lo planeado y que van en detrimento al respeto hacia las imágenes sagradas. La primera vez que me llevaron a la capilla del colegio nos hicieron entrar a mis compañeras y a mí en completo silencio, cuando me sostuve del espaldar de una banca para no irme a caer, sin intención se levantó una tapa que yo no debería saber que existía, debajo de esa tapa pude observar rápidamente que había unas biblias, sin embargo, del susto por no profanar lo sagrado quise cerrar rápido, a lo que se generó uno de esos ruidos secos que nadie quiere responsabilizarse.

La monja a cargo cuando vio que fui yo, me sacó inmediatamente del recinto y me indicó que era una irrespetuosa no merecedora de estar allí. En ese momento una niña de once años recién llegada al colegio solo piensa en lo mal que se siente de ser reprendida por algo que no tuvo ni la intención de hacer.

Siempre me ha conmovido enormemente la injusticia hacia los indefensos, porque un adulto regañando un niño es una persona grande atropellando las ilusiones de una persona pequeña. No sé si es porque desde la escuela he sentido una enorme desprotección, estando

allí siempre me preguntaba por qué no podía quedarme en mi casa y seguir aprendiendo lo que a mí me gusta, por qué no puedo inventarme mis propios problemas de matemáticas, que mi madre me acompañase mejor que muchos de mis profesores que ponían esas actividades sin sentido y que en ocasiones me mostraba muy concentrada realizándolas, aunque sintiera que eran para niños más pequeños.

Allí todo el tiempo temí por mi integridad: si no era por aquellos docentes que me expresaron en algún momento que no tenía las capacidades suficientes para aprender o por esos hombres más grandes que corrían audazmente por los corredores jugando entre ellos, entre brusquedades y con los que tenía que compartir mis espacios y temía que pudieran aporrearne físicamente.

La escuela es un nombre que encierra muchas connotaciones -el segundo hogar de los niños, por ejemplo-, sin embargo, ahora puedo reflexionar frente a otra cuestión que me intranquiliza, la invisibilización, pues un lugar donde no importa lo que piensen las personas es un espacio frío y carente de construcción, si la escuela recoge diferentes personalidades debería dar cuenta de lo que aportan estas, porque, aunque la escuela forme no significa que lo hace porque si y que lo hace bien así no tenga en cuenta los sujetos, como un imperativo que no tiene duda alguna en su proceso.

Yo estoy segura que los niños llevan mucho más que oídos a la escuela. Porque como lo dice Schepper-Hughes y Sargent (1998: 162). El silenciamiento de los chicos y su permanente invisibilización esconde un desconocimiento sobre las capacidades de estos sujetos lo cual se asemeja a un prejuicio de inferioridad similar al que se tuvo antes con las mujeres y con los pueblos originarios, etc. Lo anterior representa no solo la poca evolución de este espacio sino también lo inhumano que puede llegar a ser.

Con respecto a las líneas anteriores puede verse que la elección de la carrera a estudiar es una decisión difícil, no solo por ser una persona joven que acaba de salir del colegio y que poco ha experimentado en el mundo académico sino también por la presión social, que indica que la trayectoria educativa debe ser lineal, y que la elección del pregrado debe ser solo una.

También es importante poner atención a las experiencias personales que se tienen en los periodos de escuela y colegio, estos marcan surcos importantes, que direccionan a modo de modelo y coaccionan formas de actuar a futuro. Es posible que el mismo sentimiento de desprotección que se sentía en la edad escolar, fuera una de las condiciones que propició la elección de ser docente, puesto que estos son autoridades en la escuela y ejercer ese rol podría garantizar cuidado hacia otros cuando se ejerciera la profesión.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD

Constantemente he pensado qué tipo de profesora quiero ser, y me he puesto siempre en comparación con el performance de aquellos docentes que me motivaban o desmotivaban en clase, reflexiono que es lo que había en ellos que no puedo replicar hoy en mi ejercicio.

En el primer semestre me encontré con una docente la cual veía como la mejor copia de la profesora de la secundaria, ahora era Sonia que hablaba de la historia de la educación como hablándome de algo que yo toda mi vida había leído. Yo levitaba en su clase, y aun considerando que Sonia era de las profesoras más temidas por su exigencia académica, esto me hizo subir mi ego académico, por fin creía en mí y que esto si era lo que yo quería para mi vida.

Aunque en esas materias teóricas me iba muy bien, ahora el reto era dar la misma medida en la práctica, donde en realidad no me sentía bien, siempre quería esconderme detrás de mis compañeras cuando había que entonar una canción o componer una actividad de juego, para decir verdad me sentía ridícula, mis dotes no han sido ni el canto ni el ritmo.

Las confrontaciones anteriores me llevaban a pensar que realmente la enseñanza no tenía que estar siempre dispuesta a estas rondas y que posiblemente mis estudiantes serían más grandes en edad, dispuestos para otras cosas, como la lectura, los conversatorios y los debates.

Transcurriendo la carrera viví otra de esas situaciones que me han dejado en desconcierto. La situación se remonta al séptimo semestre académico de la licenciatura, con una docente de práctica que me manifestó al finalizar las clases, que mi empeño y ánimo no eran lo suficiente para ganar la asignatura, lo que me hacía pensar si las materias se ganaban por ganas o por rendimiento, sin mucho esfuerzo la docente pasó las notas que ella creía que merecía mi proceso. Este semestre terminó con la práctica perdida. Esto era un total desastre, en un pregrado donde cada nivel tiene su práctica, que en total son diez niveles, perder alguna significa atrasarse un semestre, para ningún estudiante esto es concebible ni agradable.

Esta vivencia fue una de esas que por poco me hacen desistir de mi profesionalización, sin embargo, continué haciendo todo lo posible para que verificaran mi caso, abagué a las instancias administrativas para ello, para lo cual no recibí respuesta en ese momento.

En el octavo semestre gracias a la revisión de un personal más objetivo, se retomó mi reprobación y se consideró que era pertinente proponerme la oportunidad de hacer algo para recuperar esa práctica, yo propuse realizar un material digital que articulara varias asignaturas, esto fue aceptado y se designó un docente que me acompañaría en

el proceso para verificar que el material fuera realizado 100% por mí. Jorge fue el docente que asignaron para ese acompañamiento, el cual me dio en todo momento autonomía para realizar mi trabajo, solo me preguntaba en que iba y la proyección que le daba a lo que estaba realizando. Los cuestionamientos que Jorge me hacía no me hacían sentir mal, al contrario, me daban más ideas para hacer mi trabajo, nunca sentí una coacción a mi creatividad. Este tutor me enseñó lo que era la libertad para pensar, nunca limitó mis ideas, y con sus inquietas ideas hacia que yo pensara más allá de un simple trabajo para ganar una nota, a este trabajo le dediqué todas mis tardes de ese semestre como si fuera lo que me abriría las puertas a otro mundo, era realmente mi escape a lo condicionado de lo que pasaba día a día en las clases.

Al terminar el semestre, el resultado final del trabajo fue evaluado por Jorge y la decana de la facultad, quienes consideraron que presentaba características innovadoras en la educación. Con lo cual pude recuperar la asignatura que había reprobado por “poco ánimo” como dijo la docente que me reprobó.

Así finalicé mi formación en la licenciatura de lo cual veo que en muchas situaciones me sentí en la nebulosa, considero que el poco acompañamiento de los docentes, sobre todo de práctica no ayudan a que el estudiante aterrice verdaderamente a lo que debe comprometerse en estos momentos de trayectoria académica. Y también considero que es más importante darles mayor valor a aptitudes propias de los estudiantes y potenciarlas a competencias y habilidades que se requieren en el entorno, en lugar de evaluar a los estudiantes desde lo que uno como docente considera valioso.

Con esto y de pronto un poco más llegó el día de la graduación y justo ese día la decana me dio la bienvenida a la facultad ya no como estudiante ni como egresada sino como docente, me ofrecía un lugar para laborar allí, ese fue uno de los momentos más felices de mi vida. Sin mucha espera llegué a firmar contrato y noté que me habían solicitado como co-investigadora en un proyecto de investigación que dirigía Jorge, esto me alegró aún más, pues seguiría aprendiendo de este mentor. También se me asignó acompañar como docente una práctica de los niveles iniciales, esto se convertiría en todo un reto personal, poder trascender al plano profesional con los aprendizajes obtenidos.

Las vivencias propias de la universidad son bastantes representativas en la vida de cualquier persona, allí empieza su camino a la adultez y con ello, comienza la toma de decisiones que van haciendo su carácter que mostrará en ámbito laboral. Como se mencionó anteriormente hay elementos significativos que marcan las trayectorias, entre ellos son los modelos a seguir, como quienes inspiran a hacer las cosas bien, quienes potencian las capacidades de los demás y siguiendo

lo dicho por Delory-Momberger (2015: 44) quienes indican de manera referencial el desarrollo de las trayectorias.

En cuanto los cuestionamientos propios de esta investigación, este apartado señala la práctica pedagógica como un lugar que confronta las capacidades del sujeto, que lo pone en una constante búsqueda por su quehacer en ese lugar y lo proyecta en cómo va a hacer su práctica una vez sea profesional.

Desde la coordinación de las prácticas se ha mantenido el imaginario que las prácticas iniciales ayudan a perfilar la vocación de los estudiantes, sobre todo desde los contextos en que quiere actuar, si con una población de primera infancia o con la básica o la media y según estas evocaciones orientan y corroboran que realmente en las prácticas iniciales son el espacio en el cual los estudiantes deben tomar este tipo de decisiones.

OTROS ESPACIOS EN MI TRAYECTORIA PROFESIONAL

Así comencé mi experiencia laboral en la misma institución que me formó como docente, Jorge me acompañó y siguió formándome cada día desde la investigación, la planeación de clase, las entregas laborales, etc. Al mismo tiempo que me orientaba también me decía que debía seguir estudiando, que debía continuar con un posgrado y abrir mi experiencia a otros espacios.

Desde este punto puedo revivir cada uno de los acontecimientos que considero me hacen vibrar en la actualidad, ahora como docente, asesora y coordinadora de prácticas puedo decirles a mis estudiantes lo cruel que es la escuela, y como deben estar preparados, no confrontándolos desde mis vivencias como estudiante sino como profesora. Pues un tiempo después de venir teniendo la experiencia universitaria, comencé a laborar como docente en la básica secundaria, en un barrio de la periferia de Medellín.

Para pensar en mi primera experiencia en la básica acudo a, Dolory-Mongerber (2014: 699):

Para ir más lejos en la comprensión de los niveles de la experiencia, es útil precisar el proceso de construcción de la experiencia misma; dicho de otra manera, la forma en que metabolizamos la experiencia vivida, la inmediata, en experiencia adquirida, y por la que constituimos acumulativamente nuestros recursos experienciales.

Mi experiencia tomándola como lo que conocía del mundo, no contaba que más arriba de donde yo vivía el barrio continuaba, y ha solo a unos pocos minutos el paisaje cambiaba se veía vulnerable a la violencia y los desastres naturales. Allí tuve la oportunidad de vivenciar

lo que nunca pensé que iba a presenciar y hasta aprendí a reconocer el dolor en el otro aun sin preguntar qué era lo que pasaba.

Pasó el tiempo y estuve varios años enseñando en este colegio, sin embargo pasados cinco años, renuncié evidenciado que la crueldad del día a día no me hicieron perder mi sensibilidad, y cada día que pasaba en el colegio era un trabajo muy pesado, no podía ir en contra del contexto que se alimentaba de las noticias de abuso como si fuera algo natural y aunque ya había convencido a algunos estudiantes de soñar un futuro, cuando ni siquiera pensaban en un mañana, eso me daba felicidad pero no era suficiente para mí y más cuando sabía que la lucha era en contra de un sistema más grande que yo.

Esta experiencia me sirve en los seminarios de práctica, donde les digo a mis estudiantes de la licenciatura que deben ir preparados a enseñar a soñar y a comprender que existen otras formas de vivir, porque lo que necesita la escuela no son docentes duros con temas difíciles de digerir, lo primero deben hacer es conectar a estas personas con el presente y proyectarlos a un futuro.

Al pensar porque me he quedado en este asunto de la enseñanza, la respuesta es, por pura pasión, y como un reto personal, al padecer la escuela como estudiante y conocerla como docente me doy cuenta que hay mucho que hacer, pero para eso hay que formar, la educación en las licenciaturas también debe estar proyectada a contar la realidad de la ciudad, la historia nos permite reconocer nuestro devenir, pero la práctica como la tenemos pensada en contexto debe permitir transformar las nuevas historias que se van a escribir.

Desde este lugar se puede evidenciar que la práctica como se ha organizado en la licenciatura, permite al estudiante pasar por diferentes contextos socioeconómicos, lo que, a su vez, le potencia el conocimiento de su ciudad y de lo viven los niños de las mismas edades. Cada práctica genera conocimientos nuevos, no se puede predetermined más allá de lo curricular, la práctica, pues son las experiencias propias lo que genera los conocimientos que se pondrán en ejercicio en otros escenarios y que no necesariamente serán dentro del ámbito profesional.

Algo importante para anotar es que, la trayectoria de vida personal, los cuestionamientos cotidianos y las frustraciones, son indicios de lo que vive un colectivo, que, aunque no se vivan en los mismos momentos son colecciones que indican donde puede haber quebrantos en las organizaciones, también estos son aprendizajes que posteriormente se pueden transmitir a otros, en la idea de mejorar la forma de hacer las cosas.

PRÁCTICAS DOCENTES COMO EJE TRANSVERSAL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Luego de ser asesora de práctica por un poco más de nueve años, se me dio la oportunidad de coordinar el programa de Licenciatura en Lengua Castellana por un semestre, fue una vivencia intensa, debía aprender rápidamente todos los avatares de la administración del pregrado. Aquí tomó un papel importante el conocimiento que he elaborado de la licenciatura, al saber cómo se siente ser estudiante y docente, me permitió poder llevar a cabo de una manera satisfactoria esta asignación.

Luego de un semestre en la coordinación del programa pasé a coordinar las prácticas de la misma licenciatura, en esta nueva tarea debía sumarle mis experiencias desde el paso por la escuela y colegio. Pues la práctica no solo la viven los estudiantes de la licenciatura en los seminarios que se presentan dentro de un pensum académico, sino que esta se hace realidad es cuando se va a los colegios y se comparte con los niños de la básica primaria y secundaria en calidad de docentes practicantes.

Ahora en el rol de coordinadora pienso constantemente, en cuál es el aporte de la práctica para ser un buen docente una vez se esté graduado, de qué debe estar cargada para que realmente sea formativa, o es formativa ya por sí sola. Surgen nuevos cuestionamientos como: ¿Y realmente la práctica nos cambia o nos prepara para algo que ya está pensado en contexto? Con esta revisión vuelvo a ponerme a buscar en mi memoria.

Cuando pienso como fui de practicante durante la licenciatura, me doy cuenta que, no tenía mucho ingenio en el aula de clase, y si lo pienso en como soy hoy día, diría que sigo igual, entonces ¿qué ha aportado la práctica a mi ejercicio? Porque, aunque tuve la oportunidad de pasar por diferentes estratos socioeconómicos, y ver las diferencias marcadas en mi ciudad, realmente solo pude reconocer las características propias de ese contexto cuando ya estuve como docente graduada, como identificar que la pobreza en la piel de los niños, en la opacidad de su cabello, o en la mirada acortada del horizonte, estas son solo algunas de las relaciones que he podido establecer.

Sin embargo, con estos reconocimientos de contexto, también me ha permitido reconocer las diferencias educativas presentes en la ciudad como un micro reflejo de lo que pasa en el país, si bien en Medellín existen grandes brechas entre barrios continuos, así mismo pasa en Colombia y otros países donde se evidencia una desigualdad de oportunidades y formas de vivir.

Cuando estaba en la práctica profesional que hace parte del último año del pregrado, allí la permanencia en los centros de práctica abarcaba cuatro días a la semana, recuerdo que realmente asistía a la institución por puro compromiso conmigo misma, en ese momento faltaba algo más, como la orientación del asesor, porque aunque es

deber de los docentes de práctica dar un acompañamiento continuo a los estudiantes, nunca mi asesor fue a indagar como iba mi proceso, al mismo tiempo, pensaba que pasaría conmigo y mis compañeras de clase, cuando fuéramos a exponer el proyecto de grado, pues esto era importante, pensar que estábamos haciendo en la práctica.

Un día les pregunté qué íbamos a socializar en el simposio de final de semestre, escenario en el cual se muestran los trabajos de grado derivados de la práctica profesional. Mis compañeras al evidenciar que no había un producto derivado del proceso de la práctica, un poco aterradas quisieron solucionarlo, con ayuda del docente asesor, pero este mismo dijo más en forma de decisión que de expresión, que él tampoco sabía que se debía hacer, fue ahí cuando, empecé a encauzar el rumbo de nuestro trabajo, distribuí temas y dije que íbamos a hacer una compilación sobre determinado tema, al mismo tiempo organicé como se iba a exponer ante otros docentes. Nuestra presentación salió muy bien, me sentí muy a gusto de poder haber hecho algo para que mi grupo socializara algo con dignidad, el docente asesor aceptó su poca participación, luego de decir que se sentía como un técnico de fútbol, pues el trabajo era todo nuestro.

Tener este otro docente como modelo, también me ayudó a comprender que yo no quería sentirme como una observadora ante mis estudiantes y que, si en algún momento ellos logran algo, sería en gran medida por mis aportes. Y cuando me veo a mi misma en el aula, denoto un afán por enseñar a partir de mis reflexiones, la teoría la pongo en el ejercicio práctico, y a partir de allí indago por la utilidad que ellos le ven.

ANÁLISIS FINAL

Con esta autobiografía académica considero que es importante ir y venir del pasado al presente, no olvidar que fui una estudiante inquieta e inconforme con las posiciones autoritarias, esto me ayuda a pensar en cómo me quiero ver de docente y coordinadora, hay veces pienso que para que hago lo que hago, la verdad es que pienso tanto en cómo debe ser la experiencia formativa de los estudiantes. Ahora caigo en la cuenta que, siempre había pensado en que la experiencia de la práctica debería formar por sí misma, pero poco a poco voy evidenciado que no, esta debe estar acompañada de otros factores para que de verdad exista una transformación del ser.

Desde la coordinación de prácticas la gestión podría ser solo operativa y enfocada a cumplir con lo establecido, pero cada vez deben surgir nuevos retos, que seguramente generan cansancios y frustraciones, pero, así como el mundo cambia, los niños en las escuelas también lo hacen, por ello la práctica no puede permanecer estática.

Actualmente desde la coordinación de práctica he experimentado algunas propuestas nuevas desde lo administrativo y operativo de la práctica, como ampliando el tiempo que deben pasar los estudiantes en las instituciones, para que realicen sus propuestas de intervención pedagógica con mayor conocimiento de sus estudiantes, he enviado a algunos estudiantes a incursionar la práctica profesional en convenio con otros países, pensando en la importancia en que los estudiantes abran el panorama de los contextos educativos y no se queden solo mirando hacia dentro de este valle que es Medellín y puedan hacer procesos de interculturalidad desde la mirada internacional, se hace cada vez más rigurosa la selección de los asesores de práctica como docentes con un acompañamiento continuo a los estudiantes, tanto en los seminarios como en los centros de práctica, entre otras tantas que van surgiendo en el reflexionar cotidiano.

Esta narrativa autobiográfica permitió identificar que la profesión no se ciñe a lo que se escribe en un pensum, ni la práctica traza experiencias según un deber ser, la vida se va constituyendo según el prisma que interviene.

También señala algunos errores y deficiencias en la formación, reflexiones que hoy día mantengo presente para no cometerlos en mi ejercicio como docente y coordinadora de prácticas; y aunque esta narrativa autobiográfica no tenga como objetivo principal transformarme como persona que tiene a cargo la docencia y la coordinación de las prácticas de los futuros docentes de lengua castellana de la universidad donde laboro, también permite eso mismo, transformar la manera de hacer las cosas porque al pensar en lo que se ha vivido, en la forma de hacer las cosas, la autocrítica permite a su vez reflexionar sobre cómo se pueden seguir haciendo de una mejor manera los procesos que se acompañan.

Lo anterior va en consonancia con otro factor que se articuló actualmente a los procesos curriculares de la práctica, y fue la reflexión constante y orientada en los estudiantes, en su escritura de los diarios pedagógicos que si bien se han realizado en gran parte del histórico de la licenciatura no se tenía una intencionalidad teórica e investigativa puesta en ello, para lo cual se propuso que la escritura de los diarios pedagógicos desde las prácticas iniciales estuvieran pensados desde las diez razones que proponen los autores Schön y Perrenoud (2001) para mostrar la importancia de la reflexión constante en la práctica.

Para ir finalizando es importante decir que la escritura de lo que no acontece nos ayuda a aclarar lo que pensamos, con lo nombrado, con lo que sentimos, nos ayuda a tener mayor coherencia con lo que queremos hacer.

Además de lo ya nombrado anteriormente se puede resaltar que esta narrativa autobiográfica, me permitió identificar que las situaciones que he vivido en calidad de estudiante son similares a las vividas

por otros, es a la vez un insumo importante para prever lo que puede suceder en los procesos de la práctica, como asesora y coordinadora de las prácticas, e incluso como investigadora del tema me ayudó a direccionar las entrevistas que realicé posteriormente a otros estudiantes en pro de ampliar lo concebido desde lo colectivo, conociendo sus subjetividades y permitiéndome generar un encuentro, entendiendo esto último en palabras de Castaño (2014) como lo que:

se produce y se recrea en una estética de la relación afectiva, que se expresa en una voluntad y una erótica del querer estar ahí y aportar energía, trascender lo objetivo, lo operativo, para entrar en lo subjetivo y explorar los diversos campos que emergen cuando estamos apostando a caminar juntos. Es así que cuando lo cotidiano se vuelve visible y significativo, trasciende y no solo como “objeto de estudio”, sino que se vuelve relevante y comienza a formar parte de las respuestas que andamos buscando.

Sin esta narrativa autobiográfica seguramente se hubiera llegado al encuentro de la entrevista desde una posición fría y calculadora queriendo solo recibir la información que aportara a la investigación. Pero como lo menciona Pujadas. J. (1992: 66) se toma como el primer paso para el camino investigativo, acá por ejemplo se encuentran narraciones exhaustivas que se escribieron con la certeza de encontrar vivencias que enriquecen la experiencia formativa y que permiten conocer el proceso desde las personas que han vivido la práctica develando información significativa para darle respuesta a los interrogantes desde una perspectiva amplia y compleja.

BIBLIOGRAFÍA

- Arfuch, L. 2014 “(Auto)biografía, memoria e historia” en *Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria* N° 1, pp. 68-81 (marzo).
- Arfuch, L. 2014 (2012) “Memoria e Imagen” en *Educacao. Realidade*. (Porto Alegre) 37, N°2 (37), pp. 399-408 (maio/ago). Recuperado en: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/05.pdf>. Consultado en diciembre de 2018
- Bolívar A. y Domingo J. 2006 “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual” en *Forum: Qualitative Social Research* N°4(7) (Septiembre). Recuperado en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>

- Castañó, R. 2014 *La Persona detrás de una tesis. Reconstrucción Narrativa de la experiencia del grupo: investigadoras colectivizando experiencias*. Congreso Internacional de Pesquisa Auto (biográfica). Modos de Viver, Narrar e Guardar. Rio de Janeiro.
- Cornu, L. 1999 “La confianza en las relaciones pedagógicas”. Recuperado en: <http://www.cpel.uba.ar/uploads/archivos/20141006-015201.pdf>. consultado en abril 25 de 2017
- Delory-Momberger-Momberger, C. 2014 “Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía” en *RMIE*, N°62 (19), pp. 695-710.
- Recuperado en: 14056666)<http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2014/agosto/Experienciaformacion.pdf>. Consultado en junio 9 de 2018
- Delory-Momberger, C. 2015 *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada* (Editorial Universidad de Antioquia).
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.) “La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje” (Bogotá). Recuperado en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Muñiz, L. 2012 “Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje” en *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* N°1(12), pp. 36-65.
- Perrenoud, P. 2001 *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (México DF: Colofón).
- Pujadas, J. 1992 *Cuadernos Metodológicos. El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Madrid: Centro de investigaciones sociológicas).
- Ricoeur, P. 2004 *La memoria, la historia, el olvido* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Shabel, P. 2014 “Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa” en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* N°1(12) (enero –junio). Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140721072209/art.paulashabel.pdf>. Consultado en marzo 10 2018

LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ EN LA FORMACIÓN DE PERSONAS CON ORIENTACIONES SEXUALES E IDENTIDADES DE GÉNERO NO HEGEMÓNICAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO.

UNA MIRADA DESDE LAS NARRATIVAS DE LA MEMORIA

Sandra Milena Márquez Cárdenas*

INTRODUCCIÓN

Colombia es un país que desde hace varias décadas ha estado inmerso en innumerables conflictos sociales, que han trascendido sobre todo en los entornos rurales del país.

Los Montes de María, región compuesta por 16 municipios de 2 departamentos (Sucre y Bolívar), representa para Colombia la resistencia, la superación de conflictividades y la construcción de Paz desde la identidad territorial, sin olvido de lo sucedido, basta con analizar la dinámica del conflicto armado y sus horrores en la Región, para observar el terror que caracterizó esos tiempos y sobre todo las consecuencias palpables en el territorio rural.

En el Departamento de Sucre, las consecuencias palpables del conflicto armado se han enfocado en el desarrollo de los proyectos de vida de las víctimas del conflicto, los daños a la naturaleza, el acceso a

* Docente Tiempo Completo, Corporación Universitaria del Caribe - CECAR - Sincelejo Sucre Colombia. Área de Derecho Público. Maestranda en Conflicto y Paz Universidad de Medellín Antioquia Colombia. Especialista en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, Universidad Externado de Colombia (Bogotá D.C). Abogada Corporación Universitaria del Caribe, Sincelejo. Docente Investigadora, adscrita al grupo GISCER. Asesora Jurídica Centro de Orientación Socio jurídica a víctimas del Conflicto – CECAR-. Correo: sandra.marquez@cecar.edu.co

medidas judiciales eficaces y la falta de verdaderas políticas públicas locales, regionales y nacionales que generen el restablecimiento de derechos de las víctimas.

Estas consecuencias implican el trabajo de recomponer día a día los lazos colectivos y los vínculos de identidad de los habitantes de la región, municipio y/o comunidad, situación que moviliza la investigación científica a la creación de trabajos insistentes por la reconstrucción del tejido social, siendo esta tarea uno de los mayores retos que enfrentamos como sociedad, dada esta situación se debe diseñar e implementar metodologías y/o herramientas efectivas, pedagógicas, sensibles y adaptables a las poblaciones victimizadas por el conflicto y bajo un enfoque diferenciador. Tomando como precedente los derechos de las víctimas reconocidos en estándares universales y nacionales, verdad, justicia, reparación integral y garantías de no repetición, podemos observar la importancia de las narrativas desde la memoria histórica como constructo y derecho de las víctimas. En este trabajo nos preguntamos cuáles son los retos de la pedagogía para la paz en la formación ciudadana de personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas víctimas del conflicto armado en Sucre, Colombia.

Para ello, analizamos la contribución de la pedagogía para la paz y los retos en su aplicación en víctimas del conflicto armado en el Departamento de Sucre, desde el enfoque diferencial que se adopta mediante la ley de víctimas y de restitución de tierras (Ley N° 1.448, 2011); destacamos los procesos de empoderamiento pacifistas implementados en comunidades rurales victimizadas en el departamento de Sucre y su observación en la participación, tomando como unidad de análisis las experiencias de las personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas; finalmente presentamos una aproximación de su pertinencia, la aprehensión y los retos de la pedagogía para la paz en la formación ciudadana, desde las narrativas de memoria histórica como medida de reparación a las víctimas del conflicto.

En el primer apartado de este escrito, encontraremos el contexto de violencia armada en el Departamento de Sucre y la necesidad de las estrategias pedagógicas de educación para la paz; el segundo apartado brinda una mirada desde las voces de la comunidad con orientación sexual e identidades de género no hegemónicas, en relatos de memoria histórica; por último se presenta los retos de la pedagogía para la paz en comunidades victimizadas por la violencia armada, desde el enfoque diferencial.

Siendo coherentes con esto, se analizan los alcances de la pedagogía para la paz, en las comunidades victimizadas en el Departamento de Sucre; el caso en concreto se analiza desde los resultados parciales

encontrados en personas víctimas de la violencia armada, con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas.

1. DEL CONTEXTO DE VIOLENCIA EN EL DEPARTAMENTO DE SUCRE A LA NECESIDAD DE LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ

Colombia es un país que desde hace varias décadas ha estado inmerso en innumerables conflictos sociales, que han trascendido todas las esferas, sobre todo en los entornos rurales del país.

El Estado Colombiano se ha caracterizado por las confrontaciones violentas, en esa búsqueda insaciable de consolidación de una nación, muestra de ello son las múltiples constituciones políticas que demarcan el dominio de poder, de la clase política del momento, generando así elementos para analizar la violencia estructural, entendida esta, desde la tesis de Johan Galtung (2004) como una estructura demasiado represiva, explotadora o alienante, demasiado estricta o permisiva para la comunidad del pueblo.

La oficina de estudios geográficos, del Instituto Geográfico “Agustín Codazzi” establece que Sucre es uno de los 32 departamentos que forman la república de Colombia, su Capital es Sincelejo, ubicado al Norte del País, en la región Caribe. Se divide en 26 Municipios y 5 subregiones naturales: La Mojana, Montes de María, Morrosquillo, Sabanas y San Jorge.

Se hace énfasis en la Subregión Natural de Los Montes de María, compuesta por 15 Municipios de 2 Departamentos, 8 de Sucre (Chalan, Toluviejo, San Antonio de Palmito, Coloso, San Onofre, Los Palmitos, Morroa y Ovejas) y 7 de Bolívar (El Carmen de Bolívar, San Juan Nepomuceno, Córdoba, Zambrano, María La Baja, San Jacinto, El Guamo); teniendo en cuenta que las consecuencias innumerables del conflicto armado en Sucre se encuentran en estos municipios. Los actos terroristas de los grupos armados ilegales, llámense paramilitares o guerrillas azotaron la región con masacres, desapariciones, desplazamientos forzados, homicidios selectivos, vinculación de menores a grupos armados al margen de la ley, minas antipersonales, bombas y secuestros; el Estado se vio involucrado en los desmanes de violencia que vivieron los Montes de María, en primer lugar con asesinatos selectivos ejecutados en complicidad con estructuras paramilitares de la zona, así lo muestra la línea de tiempo elaborada por el Colectivo de Comunicaciones Montes de María línea 21 (CCMMaL21) para el Museo Itinerante de la Memoria y la Identidad de los Montes de María (MIM):

Incursión sistemática de policías disfrazados de paramilitares. Con las primeras células de policías que de día iban como el Cuerpo Técnico de Investigación –CTI– y por la noche se ponían pasamontañas de limpieza y a matar gente y a todos los que contradecían los mataban y los desaparecían (CCMMaL21, 2014).

Es importante mencionar que el hecho victimizante predominante en el territorio es el desplazamiento forzado, lo que conlleva a analizar igualmente la declaración de los hechos, documentados por el Ministerio Público y analizado por la Unidad para las Víctimas y que se realizan desde la narrativa de los hechos que causaron el desplazamiento, el reconocimiento como víctimas del conflicto depende de este análisis fáctico realizado y genera el acceso a los derechos reconocidos como tal. Los municipios del Departamento de Sucre, que hacen parte de Montes de María, presentan los siguientes datos en cuanto a las víctimas del conflicto según el enfoque diferencial en el Registro Nacional de Información-RNI:

Tabla 1
Fuente Red Nacional de Información - RNI

MUNICIPIO	N° de Víctimas registradas	N° de víctimas según el enfoque diferencial (LGBTI)
Chalan	4.251	3
Toluviejo	11.662	5
San Antonio de Palmito	2.200	4
Coloso	7.519	5
San Onofre	27.766	21
Los Palmitos	13.369	2
Morroa	5.792	3
Ovejas	20.455	9
Sincelejo (Capital Municipio receptor)	107.418	14
Corozal (Municipio receptor)	17.086	6

Fuente: elaboración propia

Los datos anteriores se analizan desde la narrativa de los hechos victimizantes según el Municipio donde ocurrieron los hechos, lo cual permite hacer relación a varias afirmaciones:

- El reconocimiento como víctimas del conflicto, por parte de la Unidad para las Víctimas, hace énfasis en el lugar de ocurrencia de los hechos y no le hace análisis de la información al enfoque diferencial, ya que desde la narrativa de los hechos en la declaración se presenta el reconocimiento o no de la identidad sexual.

- La diferencia entre las víctimas registradas y las registradas según el enfoque diferencial revelan varios aspectos como temor al reconocimiento de la identidad sexual, atendiendo a los patrones de violencia armada vividos en Sucre, ejemplo de esto es el Municipio de San Onofre, en donde el actor armado convivió con la población más de 10 años y una de las formas de violencia y tortura como método de guerra fue direccionada y ordenada hacia las personas con identidades de género no hegemónicas como medida de mantenimiento del poder en el territorio.
- Los Municipios receptores en el Departamento de Sucre, de población víctima de la violencia presentan la mayoría de las víctimas ubicadas en el territorio de Corozal y Sincelejo, manteniendo pocas personas que reconocen su identidad sexual no hegemónica sea por temor o bien porque en el momento en que analizaron su información no reposaba esta en la declaración tomada por el Ministerio Público.

Otro contexto conflictivo, en el que se encuentra otras causas estructurales, descritas por Fals Borda (2002) hace una aproximación al problema de la explotación y presencia en los territorios, que dieron origen a disputas por la tenencia de la tierra, cuando menciona lo que llamó “Ley de los tres pasos” donde la tenencia de la tierra es alimentada por una cadena que va en beneficio de los terratenientes: “primero el colono trabajador y productor; segundo el finquero comprador de mejoras; y por último el hacendado que consolida lotes y monopoliza la tierra”. Esta situación dio origen a que los campesinos se organizaran a partir de la segunda década del S. XX, hasta la conformación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) por el año de 1970, quienes exigían una reforma agraria; asimismo, en la zona se encuentran varios pueblos indígenas, como el Zenu, con asentamiento en los Municipios Sucreños de San Antonio de Palmito, Toluvié, Coloso, Morroa y San Onofre.

En los años noventa, según la documentación del Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH–, llegan al territorio de los Montes de María grupos guerrilleros que se acentuaron en la zona y comenzaron a extorsionar y secuestrar finqueros y terratenientes, muchos de los cuales malvendieron sus tierras por el temor.

Las FARC llegaron a Montes de María a inicios de la década de los noventa, luego de las desmovilizaciones de otras guerrillas anteriormente asentadas en la región (Corriente de Renovación Socialista -CRS y Partido Revolucionario de los Trabajadores -PRT-); sin embargo, su accionar inició drásticamente en 1994 y se mantuvo con índices

elevados hasta 2003. Esta organización guerrillera hizo presencia en la subregión a través de los frentes 35 y 37, adscritos al Bloque Caribe, que no son oriundos de la región sino desplegados del Frente 18, que operaba en Córdoba y el Bajo Cauca. En la zona de montaña se ubicó el Frente 35, donde convergió con estructuras del ELN y el ERP, y en las riberas del río Magdalena operó a través del Frente 37. (Grupo de Memoria Histórica, 2011)

A este panorama territorial, es importante mencionar, la llegada de las llamadas cooperativas de vigilancia y seguridad privada –CONVIVIR– de los Municipios de San Onofre y Coveñas (Sucre) mutando posteriormente a las autodefensas campesinas de Córdoba y Urabá-ACCU-.

Otra de las causas estructurales del conflicto en Montes de María, es la carencia de un modelo de desarrollo equitativo e incluyente, a pesar de ser considerada la “expensa del Caribe” los índices de pobreza multidimensional son muy elevados, así lo presentan los análisis elaborados dentro de las políticas de desarrollo en los Marcos Territoriales de lucha contra la Pobreza Extrema.

Montes de María, analizado desde los Municipios del Departamento de Sucre representa para Colombia la resistencia, la superación de conflictividades y la construcción de Paz desde la identidad territorial, sin olvido de lo sucedido, basta con analizar la dinámica del conflicto armado esbozado y sus horrores en el territorio, para observar el terror que caracterizó esos tiempos y sobre todo las consecuencias palpables en la población rural, desde sus proyectos de vida y auto reconocimiento desde el enfoque diferencial.

La reconstrucción del tejido social, desde la pedagogía para la paz, en comunidades victimizadas por la violencia es un proceso que se inicia con la participación de todos los actores, redes y mesas de la región, incluyendo el Estado, los medios de comunicación, las empresas privadas, las organismos de cooperación internacional, la sociedad civil y sus formas de organización. En la región, se han dado avances en cuanto al trabajo en red y empoderamiento de líderes y lideresas de las comunidades rurales donde se vivieron las más nefastas masacres, como una forma de motivar los procesos sociales y encontrar puntos de encuentro entre semejantes. Es así como, desde los postulados de John Paul Lederach postula la capacidad de conseguir consensos, desde las acciones comunitarias, propias del diario vivir (Lederach, 2000: 15).

La pobreza, la constante ausencia del Estado y la crisis de gobernabilidad que atraviesa el territorio Sucreño siguen siendo realidades visibles que ameritan una mirada permanente y cuidadosa, al tiempo de una intervención constante de organismos y entidades que articuladamente promueven acciones a favor del desarrollo y la paz.

Fortalecer la reconstrucción del tejido social en una zona tan devastada por la violencia representa el despliegue de acciones conjuntas, que logren transformar el conflicto social en clave de no violencia. La consecución de una ciudadanía educada y una verdadera sociedad civil con un imaginario de Región, un proyecto colectivo de futuro con sentido de pertenencia, donde cada cual tenga claro sus deberes y derechos ciudadanos, se convierte entonces en el punto clave de la formación de un conocimiento que les permita participar en la toma de las decisiones que les competen, así como también en respuestas estratégicas a las conflictividades planteadas, en esta restauración social.

LA IMPORTANCIA DE LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ EN LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO DESDE LA TEORÍA

Dentro de las bases de educar para la paz, en contextos de conflicto, implica educar sobre el conflicto, que no debe ser confundido con la violencia, atendiendo a que la paz, siguiendo a Johan Galtung, es “la fase superior de los conflictos”, es decir, el estadio en que los conflictos son transformados por los pobladores de la comunidad (territorio), de forma positiva, creativa y no violenta. Esta teoría ha sido implementada desde los postulados de la “cultura de paz”, que para los Montes de María, se ve reflejado en la construcción de redes y bases de apoyo entre comunidades rurales. Ejemplo ha sido la red de jóvenes víctimas del conflicto, dentro de las que sobre sale la del Municipio de Tolúviejo (Sucre, Colombia).

El impacto rápido en el cambio social, que presenta la educación para la paz, ha generado la flexibilidad dentro de la aplicación de la pedagogía para la paz, sin embargo, a lo largo de la historia humana ha existido siempre un interés y un anhelo por la paz. Aunque el concepto contemporáneo de educación tiene orígenes filosóficos antiguos hoy los interesados por la educación para la paz tienen una deuda “considerable con las ideas cosmopolitas y con las preocupaciones éticas por la paz de siglos anteriores” (HICKS, 1993: 25). Surgen en los años 50, el campo de investigación sobre la paz, presentando igualmente, como la violencia estructural puede conducir a la muerte o a una disminución del bienestar y del potencial humano. A consecuencia de varios factores, entre estos las diferentes conflictividades que rodean el ser humano.

Vicenc Fisas, en sus escritos de educar para una cultura de paz, propone la transformación del conflicto, desde una esfera creativa y no violenta. “para ello resulta fundamental estimular la creatividad, donde prevalezca la comprensión mutua, la tolerancia y el desbloqueo de posiciones” (Fisas, 2011: 20). Lo que va representando fundamento al enfoque diferencial que la ley de víctimas y de restitución de tierras le ha presentado a este grupo poblacional como medidas de reparación y no repetición.

La educación es, sin duda alguna, un instrumento crucial de la transformación social y política. Si estamos de acuerdo en que la paz es también la transformación creativa de los conflictos, y que algunas de sus palabras-clave son el conocimiento, la imaginación, la compasión, el diálogo, la solidaridad, la integración, la participación y la empatía, hemos de convenir que su propósito no es otro que formar una cultura de paz, opuesta a la cultura de la violencia, que pueda desarrollar esos valores, necesidades y potencialidades.

Es a través de la educación que podremos introducir de forma generalizada los valores, herramientas y conocimientos que forman las bases del respeto hacia la paz, los derechos humanos y la democracia, porque la educación es un importante medio para eliminar la sospecha, la ignorancia, los estereotipos, las imágenes de enemigo y, al mismo tiempo, promover los ideales de paz, tolerancia y no violencia, en comunidades históricamente victimizadas por factores de violencia. (FISAS, 2011: 5).

Dentro de los factores que implican la necesidad de educar para la paz, tenemos que el desarrollo rural “como un proceso mediante el cual se enfrenta la problemática de las zonas rurales en un esfuerzo de cambio para producir transformaciones sustanciales en las condiciones de vida de la población que vive en el campo, en las estructuras económicas, políticas y sociales que faciliten y hagan posible la plena incorporación del hombre y la mujer rural a las actividades de la vida nacional. Lo concibe como una estrategia del desarrollo global del cual es un componente importante. Su objetivo puede resumirse, a lograr que los beneficios del desarrollo lleguen equitativa y oportunamente a la población rural.

La transformación de la realidad, la movilización social, la articulación y el agenciamiento del desarrollo humano en comunidades rurales se facilita con el fortalecimiento en la pedagogía a la colectividad, lo que implica la capacitación y formación de los actores para contribuir con la potenciación de sus capacidades, el desarrollo humano y desarrollo comunitario, si se analiza desde el enfoque de la resiliencia, se hace referencia a una combinación de factores que le permiten a una población o comunidad, superar problemas y adversidades que pueden surgir en su entorno de manera no violenta.

La Paz a escala popular, descrita por John Paul Lederach, describe el reconocimiento de la paz como concepto, a como la gran capacidad cualitativa de expresar un ideal y una ilusión humana, entendiendo lo “popular” como uso sistemático de las relaciones interpersonales (Lederach, 2000: 16) Si bien se plantea desde un ideal, no es menos cierto que en la educación para la paz en comunidades rurales, victimizadas por la violencia armada, con características como las de Montes de María Sucreños, resulta viable comprender el concepto desde su afirmación (ideal) de convivencia deseable, teniendo claro que la cultura y

la constitución como vereda incide directamente en la aprehensión de conocimientos de educación para la paz.

La Corporación Universitaria del Caribe-CECAR desde sus objetivos misionales, promueve en el territorio, un conjunto de iniciativas construidas y protagonizadas por los pobladores, concertadas con las comunidades victimizadas de la región, en los cuales todos los procesos susceptibles de intervención tienen un horizonte de gran impacto y se orientan hacia la transformación no violenta de las realidades sociales, políticas, económicas y culturales que interpelan constante y permanentemente las acciones trascendentales dirigidas a los y las participantes de los encuentros pedagógicos, propios de agendas pedagógicas concertadas y reflejadas en los resultados, en el entorno familiar, comunitario, laboral y de goce efectivo de derechos.

La investigación desde la academia, ha permitido en el departamento de Sucre, la re significación de las víctimas, desde los roles del docente investigador, así como el de las personas víctimas del conflicto que aprenden desde varias apuestas pedagógicas propias de la cultura de paz, sobre el reconocimiento como sujetos y sujetas de derecho.

Se construye el imaginario de región de paz y desarrollo desde la pedagogía, articulando la investigación y lo que se ha denominado sistematización de experiencias exitosas para abordar la proyección social. En el programa de derecho y ciencias políticas de la CECAR y su trayectoria en la región, se vienen identificando ejes que contribuyen al desarrollo social de las víctimas del conflicto en Sucre.

Eje Estratégico desde la formación en ciudadanía: Permite Cualificar y movilizar la participación ciudadana para la incidencia en políticas públicas a nivel local, regional y nacional; presenta acciones de fortalecimiento a la institucionalidad pública de la región generando espacios de interlocución entre la institucionalidad y la sociedad civil.

Eje Estratégico Desarrollo sostenible y sustentable: Contribuye desde sus acciones a las relaciones sociales y económicas incluyentes, justas, solidarias y equitativas como garantes del goce efectivo de derechos.

Eje Estratégico del Tejido Sociojurídica: Impulsa de manera permanente la participación en la construcción de una visión regional de desarrollo humano integral; facilita la formación y el fortalecimiento de organizaciones y redes sociales, acompañando mediante un modelo pedagógico integral a personas, organizaciones y redes; fortalece la academia desde su responsabilidad social y contribuye al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible.

Eje Estratégico de Derechos Humanos, justicia y Paz: Busca la promoción de una cultura basada en el marco ético de los derechos humanos, que favorece la prevención y la transformación no violenta

y creativa de los conflictos, facilitando procesos de reconciliación y de justicia restaurativa.

En la zona rural de los municipios de Ovejas y San Onofre en Sucre, el Carmen de Bolívar (Bolívar), se aplicó entre 2012 y 2014 estrategias pedagógicas para la paz en el fortalecimiento comunitario, desde acciones articuladas en el proceso estratégico territorial-PET-Montes de María (2012-2014) que para efectos de desarrollo conceptual, según los programas de desarrollo y paz se denomina reconstrucción del tejido social, cuyas acciones estratégicas impulsadas en estas zonas rurales han permitido la participación permanente en la construcción de políticas públicas que permiten el goce efectivo de los Derechos Humanos, acompañado este proceso integral de un modelo pedagógico basado en la cultura de paz.

Paulo Freire consiguió construir un cuerpo teórico y una pedagogía volcada a la práctica, a la acción transformadora, afirma en pedagogía del oprimido y la educación liberadora que: “la mejor manera de pensar es pensar en la práctica” generando una pedagogía posicional, rechazando la idea de neutralidad. Él planteaba con mucha insistencia que la neutralidad no es posible en el arte educativo y en el acto educativo.

Freire propugnó desde el momento en que construyó su método de alfabetización, que el dominio de la palabra, el saber escribir, el saber leer, solamente tienen sentido si se traduce en una mejor lectura del mundo, una mejor lectura del contexto del ser humano. El autor plantea una tolerancia que significa diálogo, una actitud fundamental que estaba presente en toda su práctica cotidiana, relacionando de esta manera sus postulados a la pedagogía esperanzadora las cuales sientan los preceptos de aplicación y contribución de pedagogía para la Paz, como arte de transformación de conflictos y encuentro de semejantes.

Las contribuciones de Freire según Eduardo Andrés Sandoval Forero en la *Revista de Paz y Conflictos* (2015), considera como fundamentos para el empoderamiento, desde la educación para la Paz:

- Educar es conocer críticamente la realidad.
- Educar es transformar la realidad.
- Educar es formar sujetos de cambio.
- Educar es diálogo.
- Educar no es un acto individual ni intelectual.
- Educar es un proceso colectivo y práctico.
- Educar involucra diferentes formas de saber: la conciencia, el sentimiento, el deseo y la voluntad.

- Educar es generar experiencias colectivas y dialógicas entre educandos y educadores.
- Educar es construir nuevos conocimientos entre educandos y educadores.
- Educar es conocer el mundo desde y en la práctica transformadora.
- Educar es el proceso en el cual intervienen valores, voluntades, deseos, utopías, emociones e imaginación.
- Este aporte termina contribuyendo esencialmente a las estrategias de educación para la paz basados en los conocimientos autóctonos de la comunidad en la que se aplican, consolidando de esta manera desde los sectores populares, herramientas educativas que les permitieran organizarse y transformar sus entornos a través de sus propias vivencias, con el fin de mejorar sus vidas.

2.CONTRIBUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ EN RELATOS DE MEMORIA HISTÓRICA EN PERSONAS CON ORIENTACIONES SEXUALES E IDENTIDADES DE GÉNERO NO HEGEMÓNICAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO

Esta unidad de análisis tiene su relevancia, en la aprehensión de la pedagogía para la paz, en comunidades históricamente victimizadas, teniendo de precedente el enfoque diferencial, entendido este, desde la política pública de reparación integral a las víctimas del conflicto en Colombia (Ley 1448 de 2011) como la reparación y garantías de no repetición, de los repertorios de violencia, patrones de victimización individual y colectivo que vivieron las víctimas del conflicto armado con orientaciones sexuales e identidades de género diversas. El haber padecido la discriminación, estigmatización, las persecuciones y la invisibilización de los impactos del conflicto armado sobre sus proyectos de vida individuales y colectivos, genera en estas personas una perspectiva de adecuación del proceso de educar para la paz. De acuerdo a lo anterior, este enfoque brinda herramientas conceptuales, socio jurídicas y políticas aplicables a los diseños de política pública para la formulación, implementación, seguimiento y evaluación de planes, programas, y proyectos, dirigidos al goce efectivo de derechos de estos sujetos protección constitucional reforzada.

Según la Red Nacional de Información, el departamento de Sucre, registra 300.865 personas, víctimas del conflicto armado, realizando la búsqueda por periodos se encuentra que entre los años 2000 y 2002 se registra en mayor cantidad, las declaraciones de las personas que sufrieron

los hechos violentos que cercenan sus Derechos Humanos; si se realiza la observación desde el enfoque diferencial solo 97 personas registradas como víctimas, en su declaración manifiestan su orientación sexual; en estudios elaborados desde el Centro Nacional de Memoria Histórica, se tiene que estas cifras son consideradas no reales atendiendo a los temores y estigmatización que aún tiene este grupo poblacional.

En el informe Aniquilar la diferencia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015) se presentan los relatos de las personas desde la metodología de la caja de herramientas “recordar y narrar el conflicto”, lo que ha permitido en la subregión de los Montes de María, en especial a la academia, adecuar las estrategias pedagógicas de educación para la paz, con enfoque diferencial, teniendo de precedente el contexto, la manera de aprehensión de participantes pues aún se refleja en el diálogo de saberes las consecuencias silenciadas que han demarcado los repertorios de violencia armada.

La pedagogía de la educación popular tiene un sentido netamente transformador. Cambio que para el estudio en mención constituye base conceptual e importancia en empoderar pacíficamente a comunidades víctimas de la violencia. Teniendo en cuenta sus vivencias y características sociales, culturales y de convivencia comunitaria, en relatos propios de memoria histórica, abordados desde la caja de herramientas del centro nacional de memoria histórica.

En los relatos surgidos en los talleres de memoria histórica como actividades propuestas en marco del desarrollo del proyecto de investigación “discursos y control. La violencia contra las personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en el marco del conflicto armado en sucre. Periodo 1996- 2016” (GISCER – CECAR) hemos podido analizar como contribuye la pedagogía para la paz, en los procesos de reparación integral, verdad, justicia y no repetición como pilares propios de la transición en Colombia en personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas.

Desde los talleres pedagógicos, aplicados se recupera la verdad en una narrativa integradora que ha permitido identificar patrones de victimización y la ruta adecuada para el acceso a la justicia, devela igualmente la necesidad de erradicar la estigmatización de estas personas y generar espacios para la reconciliación.

Se plantea en voces de estas personas percepciones como: “La guerra ha mermado la posibilidad del amor fraterno, la confianza en el vecino o la vecina, la convivencia armónica con quienes nos rodean. La guerra nos ha polarizado, ha dividido a nuestra sociedad en bandos y hemos aprendido a vivir en una profunda desconfianza en el otro y en la otra –porque no conocemos a qué bando pertenece– porque bridle nuestra mano puede ponernos en riesgo o, porque hace parte de un

“otro” que no merece mi apoyo, mi consuelo, mi solidaridad; sencillamente, porque no es como yo”.

Nuestra sociedad, desde estas voces se encuentra fracturada. Una larga historia de problemas y conflictos sociales sin resolver ha llevado a una confrontación armada que ha disminuido las posibilidades del afecto y el reconocimiento de los otros y otras. Es desde estos análisis donde la pedagogía para la paz contribuye de manera eficaz a armonizar el “buen vivir” de grupos sociales históricamente marginados, históricamente victimizados, quienes no han logrado desarrollar su personalidad debido a las consecuencias que el conflicto armado ha dejado en el desarrollo de sus planes de vida y en el ejercicio al derecho a la identidad y orientación sexual.

3. RETOS DE LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ EN COMUNIDADES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO

Dentro de los resultados de la aplicación de estrategias pedagógicas, en comunidades victimizadas, desde los postulados académicos de investigación y proyección social del, teniendo en cuenta los contextos, sociales, comunitarios, políticos, de visión de desarrollo y en personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas víctimas del conflicto, la experiencia desde la academia en clave de enfoque de género y enfoque territorial los restos de la pedagogía para la paz se enmarcan en el dialogo de saberes y respeto a la identidad.

Los procesos de construcción de paz, al componerse de diferentes aspectos, en el cual el horizonte es la transformación de un contexto social y/o político determinado, que para el análisis, en la subregión de los Montes de María Sucreños ha tenido distintas escalas de conflicto armado o crisis. Dentro de la amplitud de la pedagogía para la paz, el proceso educativo aporta las herramientas necesarias para aprender a abordar los conflictos humanos de una manera positiva y, por tanto evita la expresión violenta de los conflictos.

La pedagogía para la paz, como arte de transformar pacíficamente el conflicto aún tiene retos por superar, como la aplicación en contextos sociales donde hay secuelas marcadas de estigmatización, ingobernabilidad, grupos armados al margen de la ley, corrupción y otros factores que van surgiendo a medida que se va aprehendiendo el conocimiento desde el enfoque transformador.

La Asamblea General de las Naciones Unidas, en la Resolución N° 53/243, Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz, concibe la educación para la paz no solo como la ausencia de guerra y/o violencia, sino también como un proceso positivo, dinámico y participativo en el que se promueve el dialogo; desde esta óptica, las iniciativas que ha tenido el territorio, la academia en la región, las investigacio-

nes al respecto, la formación de semilleros de investigación, permiten presentar la pertinencia de seguir insistiendo en la pedagogía para la paz, como medio para superar conflictividades, sobre todo en sectores sociales, como el grupo poblacional LGBTI, en el que aún persiste el poco por no decir nulo goce efectivo de derechos, súmese a este tópico que la condición de víctima del conflicto genera otra vulnerabilidad en el constructo social de su identidad.

Dentro de los principales retos de la pedagogía para la paz, esta llevar a política pública de estado, las metodologías educativas implementadas en comunidades victimizadas por la violencia, con enfoque diferencial y territorial, teniendo en cuenta los periodos de victimización, el contexto social, cultural y la orientación e identidad sexual, al igual que otras connotaciones como los grupos poblacionales según el ciclo de vida.

La poca inversión de los recursos para la educación en las regiones, es un reto palpable y álgido, en el entendido que las experiencias significativas de pedagogía para la paz en el territorio, han surgido desde la empresa privada (Argos Cemento, Corporación Universitaria del Caribe-Cecar) igualmente desde el empoderamiento de líderes y lideresas que han logrado movilización social.

El enfoque territorial, de cara a los planes de desarrollo deberá abordar, la pedagogía para la paz, desde la gestión territorial, hasta la garantía de los derechos humanos, sociales, económicos y culturales, como medida para el restablecimiento integral de los derechos de las víctimas.

La no discriminación, como eje de encuentro entre semejantes, la aplicación de la pedagogía para la paz, debe estar alineada a las políticas públicas diferenciales ya existentes y las que ha futuro se propongan, como fundamentales en la progresividad de los derechos humanos.

Es importante para las víctimas del conflicto, con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, contar con las estrategias pedagógicas para la paz, las cuales permite el conocimiento del acceso a derechos, rutas jurídicas y psicosociales que permitirán el cumplimiento por parte del estado a la reparación integral.

BIBLIOGRAFÍA

- Borda, O. F. 2009 *Una sociología sentipensante para América Latina* (Colombia: CLACSO).
- Fisas, V. 1998 "Educar para una cultura de paz" en *Cultura de paz y gestión de conflictos* (Barcelona: Icaria/UNESCO). Recuperado en: https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf

- Galtug, J. 2004 "Violencia, guerra y su impacto sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia". Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081020.pdf>.
- Grupo de Memoria Histórica. GMH. 2013)¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad (Bogotá: Imprenta Nacional).
- Lederach, J. P. 2000 *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz* (Madrid: Catarata).
- Ley N° 1448 "Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones" (Colombia) 10 de Junio.

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE GRADO SEGUNDO, A TRAVÉS DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Maria Catalina Botero Giraldo*

Sandra Milena Atehortúa**

INTRODUCCIÓN

La escuela es el escenario donde convergen un sinnúmero de teorías, teóricos y realidades. Los sujetos que allí intervienen están en constante movimiento, en transformación permanente por medio de mutaciones que aprueban o no lo que los teóricos aportan. Las lecturas del mundo proporcionan elementos semánticos, sintácticos y pragmáticos que entretejen las relaciones que anudan sus conocimientos con lo que el mundo les presenta. No es necesario para los estudiantes por ejemplo, reconocer estos componentes para hacer una interpretación y una comprensión de su entorno, sus propias experiencias le permiten identificar ciertos elementos que los llevan a una comprensión intrínseca.

*Es Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Normalista Superior con Énfasis en Lengua Castellana de la Normal Superior de Envigado. Docente de tiempo completo en la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla (de carácter oficial) de la ciudad de Medellín, Colombia.

**Es Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Licenciada en Educación Básica Primaria con énfasis en Matemáticas del Tecnológico de Antioquia. Normalista Superior con Énfasis en Lengua Castellana de la Normal Superior de Medellín. Docente de tiempo completo en la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla (de carácter oficial) de la ciudad de Medellín, Colombia

No obstante, no ocurre igual cuando se enfrentan a un texto escrito donde ineludiblemente son necesarias unas condiciones que establezcan el puente entre los saberes previos y los nuevos conocimientos que movilizarán sus esquemas. Tener un propósito de lectura, establecer una dinámica de aproximación al texto, identificar ideas principales, inferir deducir y elaborar hipótesis son algunos de los procesos que se deben dar al interior de la mente de un sujeto que se acerque a un texto. Es pues el docente el llamado a proporcionar dichos elementos y planificar estrategias para formar lectores competentes, críticos, capaces de argumentar.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó a partir de un diseño metodológico mixto en el que se utilizaron instrumentos de corte cualitativo para realizar una interpretación cuantitativa de los resultados. Este tipo de metodología es apta para las investigaciones en educación ya que responden a un sinnúmero de necesidades que se dan al interior de las aulas dando la posibilidad de tener varias voces. Al respecto, Zuley Pereira Pérez (2011: 26), afirma que

[...] es viable el planteamiento de un diseño de método mixto para la aproximación a temáticas de estudio en el ámbito pedagógico, en especial, cuando hay una evidente intención del investigador o investigadora para otorgar voz a los participantes y a las participantes; en ese sentido, cuando no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima del participante, los datos cualitativos cobran un papel relevante.

Así puede decirse que en dicha investigación la voz de los sujetos participantes fue primordial ya que logró la fiabilidad y la comprobación de los datos arrojados cuantitativamente. La investigación consistió en tomar una muestra de ocho sujetos para intervenir en un problema latente en el sistema educativo: la falta de comprensión lectora en los estudiantes de las diferentes instituciones, en el caso concreto que compete a este artículo del grado segundo de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla. La Investigación Acción Educativa fue la línea que se utilizó para analizar las transformaciones que se dieron en el ámbito educativo a partir como se mencionó con anterioridad de la participación de los sujetos implicados en la investigación.

Dicha muestra, se tomó de manera intencionada, conservando unos criterios que respondían a los resultados de la prueba de entrada

aplicada a todo el grado en los componentes semántico, sintáctico y pragmático:

- Dos sujetos que en el componente semántico hayan alcanzado el nivel satisfactorio.
- Dos sujetos que en el componente semántico hayan alcanzado el nivel mínimo.
- Un sujeto que en el componente sintáctico haya alcanzado el nivel satisfactorio.
- Un sujeto que en el componente sintáctico haya alcanzado el nivel mínimo.
- Un sujeto que en el componente pragmático haya alcanzado el nivel satisfactorio.
- Un sujeto que en el componente pragmático haya alcanzado el nivel mínimo.

Dentro de los acuerdos éticos, se envió a los acudientes un consentimiento informado para los estudiantes participantes, para un total de 24 por los tres grupos que conforman el grado segundo. Las características generales de la muestra, coinciden en que son estudiantes en edades entre los 8 y 10 años, con unas condiciones sociales y económicas desfavorables, los cuales presentan dificultades para la comprensión de textos, la interpretación de la información, la escucha, la producción textual y el análisis. Lo cual se puede evidenciar en los resultados que arrojan los informes académicos cada periodo y el seguimiento personalizado a los estudiantes. Igualmente se evidencian falencias en otras áreas como consecuencia de lo anteriormente mencionado y que se relacionan con las características poblacionales que derivan en pobreza extrema, carencia en la cultura de estudio, analfabetismo, hacinamiento, escasez de portadores de textos en el hogar, poco o nulo uso de las herramientas informáticas, falta de motivación, estimulación y acompañamiento familiar.

Para la recolección de los datos se usaron técnicas como el análisis documental a partir de fichas bibliográficas y de lectura; observación participante, por medio del diario de campo y el registro de dicha observación en una rejilla; secuencia didáctica, que tiene todas las evidencias de su desarrollo en el portafolio del estudiantes; y finalmente, una prueba que se aplicó como prueba de entra y salida, la información se encuentra detallada en una lista de chequeo y rejillas de valoración por cada momento para realizar la comparativa.

Finalmente, la intervención, se dio en tres momentos: el primero donde se diagnosticó el nivel de comprensión lectora por medio de una prueba de entrada; el segundo, a partir de la aplicación de una secuencia didáctica con una temática específica sobre los héroes y permeada por la conjunción entre fantasía y realidad a través de intervención y sistematización directa; y un tercer momento que determinó el estado final de los niveles de comprensión lectora a partir de todo el proceso desarrollado.

RESULTADOS

PRUEBA DE ENTRADA

La prueba de entrada sirvió como precedente para establecer los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del grado segundo en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos. Estos componentes se distribuyeron en doce preguntas de la siguiente manera: componente semántico 50% (seis preguntas), componente pragmático 25% (tres preguntas) y componente sintáctico 25% (tres preguntas). En esta, se evidenció el desconocimiento de los estudiantes en los diferentes aspectos ya que sus registros solo habían estado basados en la literalidad. En variados contextos, la escuela se ha enfocado en la enseñanza de la lectura desde la mera decodificación dejando de lado procesos cognitivos, el lector por su parte debe hacer determinado esfuerzo, Solé (1992) afirma que “ese esfuerzo es el que permite hablar de la intervención de un lector activo, que procesa y atribuye significado a lo que está escrito en una página” (p. 33). Esta prueba esbozó de manera amplia las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en un examen con un formato como el de las pruebas de estado.

SECUENCIA DIDÁCTICA

La prueba de entrada dio las pautas para el desarrollo de la secuencia didáctica; esta fue planeada en consonancia con los resultados obtenidos y enfocándose en cada uno de los componentes que contienen la prueba de entrada (semántico, pragmático y sintáctico). Constó de ocho sesiones en las que se desarrollaron sesiones de bloques de clase con el eje temático “Los héroes”. Se desarrolló a partir de la comprensión de textos narrativos, informativos, textos no literarios, mapas conceptuales, videos y producción textual. Cada sesión contó con un texto enmarcado en las tipologías mencionadas anteriormente de la siguiente manera: Capitán Calzoncillos (cine foro), “Mi mamá es mágica” (texto narrativo), elaboración de mapas conceptuales; lectura e interpretación de historietas; invitaciones con la temática de los súper héroes; afiches sobre diferentes tipos de héroes nacionales; biografías y paralelos entre los conceptos de héroe y superhéroe; presentación en línea del cuento

“El héroe que iba a salvar el mundo”, texto narrativo para sinónimos y antónimos; carteles sobre héroes.

Cada uno de los textos y actividades programadas contaba con una intencionalidad específica en el orden de ideas de asumir la responsabilidad y lograr suplir las dificultades halladas en la prueba de entrada. La motivación fue un factor clave para el desarrollo de las sesiones y mantener el rendimiento de los estudiantes, entendiéndola como el interés que despierta en la persona tanto la lectura como la tarea que de ella se desprende. Según Solé (2001: 43) el interés “se crea, se suscita y se educa”.

Se debe tomar conciencia que esta habilidad se realiza todos los días y, aunque la escuela sea la directa responsable en el cumplimiento de su técnica, la sociedad entera “ha de facilitar, percibir y contribuir al desarrollo de las condiciones óptimas para este aprendizaje” (Durán, 1998: 16). “La didáctica velará para que el aprendizaje de las letras sea correcto. Pero la sociedad entera debe comprometerse para que la lectura de los demás signos que leerá el niño le llegue de manera limpia y clara”.

Seguidamente, se dio a conocer a los estudiantes la intencionalidad de dicha intervención y aunque se desarrollaba dentro del aula regular, únicamente se analizaba la muestra en cuestión.

Los estudiantes deben empezar por descubrir la funcionalidad de saber leer (el texto “sirve para algo”), porque la literatura en sí tiene su valor como disfrute y gozo, pero la intencionalidad marca un proceso diferente en la mente del lector. (Jolibert e Inostroza, 1997). A partir del reconocimiento del objetivo de lectura en cada una de las sesiones, los estudiantes demostraron mayor apropiación de los textos e hicieron consciencia de los procedimientos de lectura de los cuales habla Solé (1992) en su libro *Estrategias de Lectura*, ya que esto implica no solo lo cognitivo sino que amplía su visión hacia lo metacognitivo. El reconocimiento del tema, la inclusión de la fantasía y la realidad como factor motivante y la lectura con propósito despertaron el interés de los estudiantes lo que consecuentemente influyó en la atención y concentración a la hora de acercarse al texto lo que demostró mejoras en la identificación del mensaje global de los textos y el reconocimiento de las diferentes estructuras, llevando a acercamientos más acertados en cuanto a la interpretación de este.

ANÁLISIS POR CATEGORÍAS

Las categorías de análisis esbozadas a continuación, están sustentadas en los criterios establecidos en los DBA (Derechos Básicos de Aprendi-

zaje) y dos categorías creadas desde el macroproyecto las cuales son: “aspectos actitudinales” y “fantasía y realidad”.

**PRIMERA CATEGORÍA: IDENTIFICACIÓN DE ELEMENTOS
CONSTITUTIVOS DE UN TEXTO LITERARIO**

Criterios de evaluación:

- Establece semejanzas y diferencias entre los textos literarios que lee.
- Relaciona los personajes, tiempos, espacios y acciones para dar sentido a la historia narrada.

Esta categoría se desarrolló con diferentes estrategias que incluyeron actividades de hipertextualidad, paralelos entre comics e historietas, diferentes tipos de textos que proporcionaban información como carteles, invitaciones y biografías. Dichas actividades tuvieron mayor favorabilidad para los grupos A y C lo que se observó en el cumplimiento de los criterios de evaluación de manera óptima. Esto, puede deberse a que estos grupos llevan un recorrido de dos años con las mismas docentes, quienes conscientemente han enfocado parte de su desarrollo del área al acercamiento de diferentes tipologías textuales y mayor bagaje literario.

El grupo B por su parte, privilegia los mejores resultados en las preguntas específicas de literalidad donde se limitan a ubicar únicamente la idea principal del texto. Es una gran habilidad, pero debe ser guiada para que pueda cumplir con su propósito real. Este enfoque Bauman (1985) lo define como “criterio de ajustividad” donde el estudiante ubica de manera casi sistemática la oración principal de un texto de forma literal, pero cabe mencionar, que este, puede modificarse en función de ciertos entrenamientos al momento de enfrentarse a un texto. Hacer consciente este proceso puede llevar al estudiante a que no solo identifique la idea explícita, sino las que son implícitas identificando detalles complementarios del texto, hecho ocurrido en las sesiones finales donde se pasó de la literalidad a la lectura con sentido teniendo en cuenta los elementos que constituyen el texto.

A medida que se fue desarrollando la secuencia, se hizo evidente el uso del metalenguaje de la hipertextualidad en la correspondencia entre los textos creando una relación de apoyo o copresencia entre dos o más trabajados. Esto se evidenció en los tres grupos.

SEGUNDA CATEGORÍA: COMPRENSIÓN DE TEXTOS LITERARIOS DESDE LA VIVENCIA

Criterios de evaluación:

- Reconstruye las acciones y los espacios donde se desarrolla la narración y atribuye nuevos perfiles a los personajes.
- Elabora hipótesis predictivas del contenido de textos literarios.
- Reconoce el orden lógico de los eventos en una narración.

Cuando se trata de propiciar espacios para activar los saberes previos desde la oralidad, los estudiantes en muchas ocasiones no tienen límites y en lugar de convertirse en un aporte productivo, sus intervenciones se pierden en la casuística alejando la intención inicial del objetivo de esta categoría. Inicialmente faltaba concretar las ideas, pues divagaban en un mismo asunto y no se basaban en argumentos, por el contrario aludían a la anécdota. Al respecto Jolibert (1997) afirma que en el área más específica de lenguaje y comunicación, se van desarrollando espacios de comunicación oral, pero se descuida el poder pragmático, argumentativo, del lenguaje en las situaciones reales de vida y no se trabajan en forma sistemática, de manera metacognitiva, las variables que interactúan en el proceso comunicativo, los roles que se asumen en los distintos contextos comunicacionales. Además, los estudiantes con un proceso lector en un nivel silábico, presentaron dificultades notorias ante el resto de la muestra.

Con respecto a las actividades propias que apuntaron al desarrollo de la categoría se realizaron recuento de historietas, predicciones a partir del título de los textos, reconocimiento de las diferentes superestructuras, relaciones entre los textos y la realidad, elaboración de hipótesis e inferencias a partir de imágenes y enunciados, secuencias con viñetas y reconocimiento de las repercusiones de una acción en el desarrollo de las historias. Todas estas estrategias basadas en los planteamientos de Solé (1992) se encuentran relacionadas entre sí y unas conllevan a las otras. Esto hace que sea vital entregar el texto con un objetivo preciso y dotar a los estudiantes de múltiples posibilidades para su intervención antes, durante y después de la lectura.

A medida que se fueron desarrollando las sesiones, las asociaciones entre el texto y la realidad fueron adquiriendo mayor objetividad por medio de lo que inicialmente fue una falencia: los argumentos y esto se logró a partir del desarrollo de elementos críticos. Las predicciones, acompañadas de la imaginación y fantasía propia de los niños de esta edad, fueron acertadas en cuanto estuvieron encaminadas desde la activación de saberes previos. La resignificación del concepto héroe

se dio a partir de la literatura desarrollada y en construcción con los aspectos propios de la cotidianidad donde se reconoce los sujetos como portadores de conocimientos.

TERCERA CATEGORÍA: IDENTIFICACIÓN DE UNIDADES SIGNIFICATIVAS DE UN MENSAJE

Criterios de evaluación:

- Reconoce el propósito comunicativo de su interlocutor de acuerdo con las palabras que emplea en sus mensajes.
- Comprende el contenido global de un mensaje.
- Distingue los sonidos articulados de la lengua de los sonidos ambientales.

La categoría evidenció la importancia que recobra el papel del docente en la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora. Pues si bien es cierto que hay procesos que realizamos de manera automática, también debe reconocerse que los niños en su gran mayoría solo hacen uso de la memoria de acuerdo a sus saberes anteriores, lo que en este caso específico de la muestra, se tornó en una desventaja pues el recorrido literario y los portadores de texto con los que cuentan en su contexto son muy limitados.

la mayoría de los procesos mencionados tienen un carácter implícito y asociativo que escapa a nuestro control: cada significado activado al leer cada palabra difunde su activación a todos aquellos elementos de nuestra memoria con los que habitualmente están conectados (Sánchezy García, 2014: 89)

Sin embargo, cada elemento o conocimiento nuevo que ingresa, hace una remoción de esquemas mentales entre lo relevante y lo irrelevante para hacer asociaciones mentales que propicien una coherencia global que deleve el significado del texto. Para que todo esto se presente debe haber ciertas rupturas ante lo que se tiene por sentado.

En este sentido, el impacto de la docente en el grupo A con respecto al énfasis en la unidad del texto como un todo desde el año anterior posibilitó un desempeño alto en esta categoría. El grupo B tuvo dificultades en comprender los criterios de evaluación o las indicaciones dadas ya que ninguno de los estudiantes respondió correctamente. Un análisis posterior de esta situación, comprobó que la orden de la docente tuvo múltiples interpretaciones pero ninguna con respecto a lo que pretendía la actividad. El grupo C obtuvo un balance general de

alcance en los criterios de evaluación, pero el escaso vocabulario de los estudiantes interfirió en el desarrollo de lo referido a la semántica específicamente.

Debido a la heterogeneidad de la categoría, los procesos de los estudiantes pueden expresarse en aciertos en común y desaciertos específicos. En común, hubo identificación de información y el mensaje contenido en el texto que trabajó la invitación como texto no literario, al igual que el de la historieta. Y en específico, hay estudiantes con poco vocabulario y una totalidad que no comprendieron por ejemplo, el mensaje de un afiche donde se hacía una invitación abierta a asistir después del descanso al auditorio para una presentación de héroes; en este punto en concreto, los estudiantes aludían, algunos, a que no habían asistido porque siempre después de descanso había que dirigirse al salón y no sabían si era de verdad, esta vez los aspectos de la realidad y la norma se antepusieron ante la fantasía de un show en el auditorio. O tal vez, las especificaciones no fueron precisas lo que dio como resultado una inasistencia total.

CUARTA CATEGORÍA: ANÁLISIS DE CONTENIDOS Y ESTRUCTURAS DE DIFERENTES TEXTOS

Criterios de evaluación:

- Relaciona la información que proporciona el texto con sus conocimientos previos.
- Lee con suficiente fluidez para comprender un escrito.
- Comprende el tema global de los textos que lee, y responde preguntas sobre lo que en ellos aparece y no aparece escrito.
- Ordena las secuencias presentadas en el texto

El común denominador de los tres grupos fue que contaban con unos saberes previos amplios en el tema lo que generó aportes relevantes y relaciones intertextuales. Solé (1992) defiende que “si el texto está bien escrito y si el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado” (p 90). Así las relaciones entre lo que se trabajó durante la secuencia fue progresiva a los resultados iniciales pues se contó con mayor apropiación a lo largo del conocimiento no solo de otros textos sino de conceptos relacionados al tema. Bien lo dice González García, J. (2007: 152) “debemos confrontar nuestras concepciones con el contenido del texto, detectar problemas en nuestras concepciones y usar el texto para repararlas y ampliarlas”.

Uno de los portadores de texto que mayor repercusión tuvo para la categoría, fueron los textos multimodales, pues partieron de la novedad, lo que atrajo la atención de los estudiantes y se convirtieron en una herramienta clave de intervención específicamente para los estudiantes que no han adquirido el código lecto-escritor, quienes consecuentemente a su condición presentan falencias y desventajas en las pruebas y actividades que corresponden a la escritura.

Aún en algunos estudiantes existe la concepción de que el acto de leer se refiere específicamente a oralizar o decodificar un código escrito, por lo que se preocuparon específicamente por este aspecto dejando de lado la interpretación y reconocimiento de información implícita y explícita como lo indicaba uno de los criterios de evaluación.

QUINTA CATEGORÍA: ASPECTOS ACTITUDINALES

Criterios de evaluación:

- Aprovecha el tiempo que se otorga para el desarrollo de las actividades.
- Hace una lectura comprometida de los textos asignados.
- Trabaja en equipo de forma colaborativa demostrando ser propositivo durante la actividad.
- Realiza aportes válidos durante el desarrollo de la clase demostrando interés por las temáticas planteadas
- Participa de forma activa y constante en las propuestas de cada actividad.

En esta predominó la motivación, permanencia y participación activa de los estudiantes. El uso de la secuencia arrojó una serie de resultados positivos como el aprovechamiento del tiempo para las actividades, la permanencia y asertividad en la realización de estas y el fortalecimiento de las intervenciones propositivas y críticas por parte de los estudiantes. Se destaca el fortalecimiento del trabajo en equipo.

La elección del material cautivó la atención de los estudiantes pues es claro que la literatura tiene la capacidad de atraer, encantar, cautivar y por supuesto enseñar. Así lo expone Palomares, M. (2015: 34):

” el texto literario no es empleado de una manera trivial, como un simple pretexto para la enseñanza de la lengua y tampoco con la exclusiva finalidad de transmitir a los estudiantes conocimientos de historia literaria (nombres de autores, obras, movimientos, periodos literarios...), sino como un recurso

didáctico que permite enseñar lengua y literatura de manera simultánea”.

Es el texto literario pues protagonista en esta categoría acompañado de la mano del maestro quien en todo su proceso lo rumió junto a sus estudiantes en búsqueda de todos los elementos intrínsecos que este contiene.

SEXTA CATEGORÍA: FANTASÍA Y REALIDAD

Criterios de evaluación:

- Se evidencia una motivación del estudiante a la lectura.
- Los textos y obras planteadas resultan atractivas y motivadoras
- Aborda aspectos reales y realiza una crítica a cualquier aspecto de manera creativa.
- Entiende la importancia de la fantasía, lo maravilloso, lo extraño y lo real, en el desarrollo y comprensión de la literatura y por ende del acto de leer.

La motivación continua jugando un papel primordial para el acercamiento a la lectura, lo que propicia contextualizar los hechos de la cotidianidad con lo que los textos literarios les presentan. Los tres grupos demostraron a gusto y placer ante las actividades programadas.

La diferenciación entre hechos reales y fantasiosos comenzó a vislumbrarse desde la primera sesión donde se caracterizaban los héroes en relación con los superhéroes y las características propias de cada uno. Desde sus vivencias, rescataron héroes locales y rescataban algunas profesiones como propias de esta categoría. En relación con la figura de la madre, reconocían a la perfección que en la realidad sería una heroína y que aunque tiene capacidad de realizar varios oficios a la vez no podrían atribuírsele poderes propios de la fantasía.

Finalmente, Fajardo (2004: 238) citando a Colasanti afirma que:

La literatura traspasa cualquier edad, forma y contenido. Es un contenido denso, una sólida reflexión sobre la vida y nuestro estar en el mundo. Un contenido que nos lleva a reflexionar. Es una forma que, siendo muy cuidada, no revela el trabajo intenso que la genera, pero, por el contrario, resulta llena de frescura. La forma puede ser, en sí, un viaje.

Viaje que logró establecer ese puente indisoluble entre la fantasía y la realidad en la que constantemente los niños están inmersos.

PRUEBA DE SALIDA

Los resultados de la prueba de salida en los tres grados, deja entrever que, si bien es cierto que los estudiantes comprueban mejorías en los componentes y en otros casos permanencia, hay ciertos factores que demuestran que, la prueba en sí, no puede considerarse como mero instrumento de medición para los resultados. Es necesaria una trazabilidad en todo el desarrollo de la secuencia, partiendo de factores como la motivación, el deseo, el contexto y las condiciones ambientales, físicas y sociales al momento de presentar dicha prueba.

Las preguntas de corte semántico fueron las que mayor apropiación demostraron en el contraste de la prueba de entrada y salida. Esto debido a que, desde el trabajo regular en el aula, ha sido el aspecto al que mayor trascendencia se da desde los primeros años escolares. De la misma manera, el componente pragmático logró una permanencia, en los aciertos y desaciertos. Mientras que el nivel sintáctico en los tres grupos fue el menor.

Por otro parte, el nivel sintáctico, referido a la microestructura: complementos en la oración, la concordancia entre una palabra y otra, la estructura de las frases y oraciones y el reconocimiento de ciertos elementos de la oración que se usan en la sustitución, predicción o enlace, ha obtenido los resultados más bajos en permanencia ante la primera prueba. Este tipo de análisis requiere el desarrollo de estrategias metacognitivas y subhabilidades como: localización de detalles, habilidades de inferencia simple y habilidades de inferencia compleja (Bauman, 1985).

Es decir, el proceso de comprensión de lectura, debe tener unas mediaciones no solo en el uso del lenguaje, sino en la abstracción de información por medio de diferentes técnicas, para que los sujetos tengan la disponibilidad y las herramientas necesarias para escudriñar en el texto lo que no está a la vista, a su alcance, pero que indiscutiblemente está en capacidad de realizar. En este aspecto la figura del maestro, desempeña el rol principal en cuanto a que es él, quien debe propiciar dichos elementos que el estudiante desconoce; como predecir, observar y explicar que en sí son elementos a los que hace alusión Solé (2001) dentro de las estrategias propias para la comprensión.

En general, puede decirse que esta comparación de resultados demuestra que a partir del dominio no solo de un tema, sino de unas técnicas de estudio y análisis de textos y la contextualización de este con la realidad, los avances en una prueba escrita pueden ser significativos. Siempre va a ser cuestión de análisis y debate el reconocimiento de las individualidades y la visión particular que cada sujeto pueda tener del mundo. Sin embargo, ante un tipo de pruebas como las elaboradas, que precisamente desde el MEN, buscan estandarizar el aprendizaje,

es necesario ampliar esta visión y aportar a la literatura y a la lectura de textos en general otro sentido y motivaciones que llevan finalmente a cumplir con este tipo de propósitos.

En la siguiente gráfica, se pueden observar lo analizado previamente:

Gráfico 1. Comparación de pruebas grado segundo.



CONCLUSIONES

El desarrollo de cada una de las sesiones no corresponde a los resultados finales que aporta la prueba de salida. Es decir, el trabajo realizado en cada una de ellas fue mayor a lo que arroja la gráfica como resultado final. La prueba por sí sola, no es referente para asegurar que un estudiante tiene niveles avanzados de comprensión lectora. Comparando las pruebas de entrada y salida, los tres grupos lograron mejorar en los aciertos de la prueba, lo que evidencia que el conocimiento del tema, el bagaje cultural, el reconocimiento de vocabulario y el uso de estrategias mejora la comprensión lectora.

El acto de leer por sí solo constituye un acto de disfrute para los estudiantes. Es elemental guiar este proceso y establecer el propósito que se tiene con la lectura, pues la cultura de los estudiantes de la muestra responde de manera más asertiva a la comprensión cuando se hace desde lo oral que desde el cuestionario escrito. Así mismo, quienes no han adquirido el código lecto-escritor permanecen en desventaja frente a este tipo de pruebas escritas en relación con los demás.

En la medida que se comprende un texto puede decirse que hay un aprendizaje, pues la lectura proporciona elementos informativos como ocurre con textos no literarios como el cartel y la invitación aportando significados en proporción a la intención comunicativa del autor.

Si bien es cierto que es importante que el lector tenga un objetivo claro a la hora de la lectura, es menester reconocer que la lectura por placer propicia acercamientos a la cultura.

Un lector activo, estaría en capacidad de enfrentarse a diferentes tipos de textos que requieran procesos o ejercicios cognitivos más elaborados, caso tal, los que poseen un estructura expositiva o argumentativa. Como en cualquier otra tipología textual, el lector debe disponer una serie de estrategias mentales que apoyarán el alcance del objetivo que finalmente es la comprensión del texto. Dichas estrategias de lectura en palabras de Solé (1992: 59) son “procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos”. Es pues el docente el encargado de enseñar estas estrategias para que no sean utilizadas únicamente de forma inconsciente o automática sino que haya una verdadera intención en el acto.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, J.F. 1985 “La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales” en *Infancia y Aprendizaje* N°31/32, pp. 89-105.
- Duran, T. 1998 *Leer antes de leer* (España: La Galera).
- Fajardo, L. P. 2017 “Ana Z y la literatura de fantasía en la infancia. Un acto de descubrimiento” en *Infancias Imágenes* N°16(2), pp. 326-329.
- González García, J. 2007 “La transición de los tipos de información en la comprensión de cuentos” en *Educación XXI* N°1(10), pp. 139-157.
- Palomares, M. y Montaner, B. 2015 “Tópicos de la fantasía épica en la literatura infantil y juvenil. Un recorrido por la construcción narrativa de Mago por casualidad de Laura Gallego” en *Tejuelo* N|21 (Murcia), pp. 9-29.
- Pereira Pérez, Z. 2011 “Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta” en *Revista Electrónica Educare* N°15 (enero-Junio). Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>> ISSN
- Sánchez, M., E. y García, R., H. 2014 “Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual” en *Aula* N°20 (Salamanca), pp. 83-103.
- Solé, I. 1992 *Estrategias de lectura* (Barcelona: Editorial GRAÓ).
- Solé, I. 2001 *Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (Caracas: Ed. Laboratorio Educativo).

LA CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA HISTÓRICA, UNA APUESTA INVESTIGATIVA EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN JURÍDICA

Margarita Irene Jaimes Velásquez*

INTRODUCCIÓN

La formación para ejercer el derecho ha sido tradicionalmente teórica desconociendo un proceso de aprendizaje activo en el que el estudiante practique, analice y pueda cuestionar la realidad con argumentos sociales. Para superar ese escollo, la investigación socio-jurídica se constituye en una valiosa fuente de posibilidades para la transformación del pensamiento en tanto permite conocer, analizar y dar soluciones a problemáticas sociales, políticas y económicas del entorno que lo rodea.

En esa perspectiva, la construcción de la memoria histórica se convierte en una herramienta para la sensibilización del estudiantado respecto a la realidad que le circunda. De igual modo, es un pretexto para acercar al estudiante a los problemas jurídicos que acarrea el

* Es Abogada de la Universidad del Atlántico, doctoranda en Política y Gobierno de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Maestra en Educación de los Derechos Humanos del Centro Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe -CREFAL (México). Especialista en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario con estudios en Derechos Humanos en el Instituto Raoul Wallenberg de la Universidad de Lund (Suecia), estudiante del programa de Derechos Humanos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Costa Rica). Docente investigadora adscrita a GICSER en la línea de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe. Correo electrónico: margarita.jaimes@cecar.edu.co

conflicto armado y las múltiples especificidades de cada víctima. Esta aproximación a la otredad desde una perspectiva de los derechos humanos les permite situar la norma en clave diferencial y comprender como se interrelacionan los derechos, las subjetividades y los procedimientos normativos.

En el desarrollo del escrito se expondrán los resultados de la experiencia vivida por el grupo de estudiantes del semillero *Conflicto, Derechos y Paz*, adscrito al Grupo de investigación GICSER de la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe en la ciudad de Sincelejo (Sucre) que se trazó como meta visibilizar las voces de las víctimas del conflicto armado en el departamento de Sucre a través de ejercicios de memoria histórica con diversas comunidades, aplicando estrategias a partir de la metodología investigación acción-participación.

La relevancia de este ejercicio está determinada porque tradicionalmente la memoria histórica ha sido desarrollada por otras disciplinas, como la antropología, la sociología, la psicología o la filosofía. De ahí que los aprendizajes de esta apuesta desde el enfoque jurídico se constituyen en una puerta para la discusión al interior del estudio del derecho.

¿Cuáles son los aportes que la investigación y formación en memoria histórica a los estudiantes de las ciencias jurídicas? Para responder esta inquietud se hace necesario exponer cuáles son los fundamentos de la educación como disciplina, revisando posteriormente como se desarrolla la enseñanza del derecho en Colombia, para explicar brevemente lo que es la pedagogía de la memoria histórica a fin de dar paso a la experiencia del semillero Conflicto Derechos y Paz de la Facultad de Derecho.

FUNDAMENTOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA JURÍDICA

La educación tiene como finalidad primordial el desarrollo del individuo y el respeto por los derechos humanos de la otredad (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) postura que es recogida por la Constitución Nacional de 1991 (art.67) cuando establece que la educación “formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” que desarrolla la Ley General de Educación (1994) al plantear que los objetivos comunes de todos los niveles de formación son:

- a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes,
- b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos entre mu-

chos otros que buscan garantizar la convivencia pacífica entre los ciudadanos y ciudadanas (art. 13)

Ahora, la educación es derecho-deber dotado de una función social (Defensoría del Pueblo, 2003) que debe garantizar la participación de todos y todas en la vida pública y privada a fin de lograr justicia social. En este sentido, educar impone a las instituciones educativas la obligación de ofrecer un servicio de calidad y respetar la libertad de cátedra. (Sentencia T-588 de 1998, Corte Constitucional, p. 13)

Según Martha Nussbaum (1999) la crisis de la educación está fundamentada en qué se le asigna un papel preponderante para el crecimiento económico en detrimento del componente humanístico. Cada vez más se educa para la producción y no para la socialización y la vida en comunidades solidarias. La educación en un contexto de globalización no propende por sujetos capaces de interpretarse para transformar y garantizar el acceso de oportunidades bienes y servicios.

En cuanto al formato, tradicionalmente el modelo de enseñanza de las ciencias jurídicas en las aulas de las facultades de Derecho del departamento de Sucre ha sido la clase magistral en la que el discente asume un rol pasivo, debido a que los conocimientos son impartidos por el docente. Este modelo se caracteriza por su verticalidad expresada en una relación de poder en la que los alumnos asumen roles subordinados (Witker, 2002; citado por García Fernández, 2015)

Este modelo desconoce los presaberes de los estudiantes y los aportes críticos que estos puedan hacer a los conocimientos impartidos. Esta relación de poder, lejos de generar empoderamiento y autonomía en el individuo, le convierte en un reproductor de un modelo autoritario que no reconoce la otredad en toda su dimensión humana, aislándole de su condición natural de persona que interactúa en una sociedad diversa y cambiante.

Ahora bien, el modelo pedagógico tradicional no es dinámico como lo son los fenómenos sociales que finalmente son reglamentados en las normas jurídicas, de manera que la enseñanza basada en textos jurídicos y su interpretación exegética o sistémica impide al profesional del derecho desarrollar habilidades empáticas con la inmensa realidad social que le circunda e identificar los elementos sociológicos que inciden directa o indirectamente en el caso (Jaimes, 2015)

Explica el profesor Monroy Cabra (2010) que la falta de regulación clara sobre la materia facilita que no haya progresos transformadores en la pedagogía que se imparte en las diversas facultades de derecho del país. Según el autor, esto deriva en que haya poca investigación jurídica y socio jurídica, aunado a la escasa interdisciplinariedad

(humanista, ética e investigativa) que explican los por qué se forma para el litigio y no al jurista.

LA INVESTIGACIÓN SOCIO-JURÍDICA COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE SOCIAL COGNITIVO Y EL VÍNCULO EDUCACIÓN Y MEMORIA.

Como se ha mencionado con anterioridad, la formación en las facultades de derecho se concentra en las normas jurídicas desde la cátedra magistral, excluyendo el aprendizaje activo en el que el estudiantado practique, analice y cuestione la realidad con argumentos propios. De ahí que, una posibilidad para el cambio es la investigación socio jurídica que aporta medios para la transformación del pensamiento memorístico de las normas, en tanto, ofrece oportunidades para conocer, analizar y dar soluciones a las problemáticas sociales, políticas y económicas de la nación.

Ponce de León (citado por Torregrosa y Torregrosa, 2012) expone que:

La investigación científica del Derecho es un proceso de indagación tendiente a buscar clarificar la verdad jurídica, satisfacer la necesidad de justicia y seguridad jurídica y resolver los problemas socio jurídicos mediante el método científico y demás métodos y técnicas adecuados al objeto de la investigación para el bienestar del hombre (2005: 173-174).

Cuando hablamos de investigación en el campo jurídico se plantea que el objeto de la investigación jurídica es el derecho (Witker, 2009) a fin de formar para ampliar el criterio jurídico. Para ello puede acudir a la investigación dogmática, documental o teórica, ampliamente desarrollada en esta área del conocimiento, o se puede acudir a la investigación de campo en la que se observen las realidades sociales, políticas, económicas, psicológicas y emocionales a fin de analizar el impacto del cuerpo jurídico vigente en la vida de las personas. Para que estos resultados tengan validez requieren de análisis interdisciplinarios que le den contenido a la realidad observada. Es decir, se requiere explicar el fenómeno en profundidad desde una perspectiva crítica explicando su punto de vista respecto al estudio (Cortes Camarillo, 1997).

La experiencia del conflicto armado que ha vivido el pueblo colombiano ha marcado la vida de muchas personas, como también, al sujeto colectivo. Las graves violaciones a los derechos humanos de la que fueron víctimas más de 8 millones de personas en los últimos 30 años exigen repensar el modelo de sociedad y las instituciones que la conforman. Se colige entonces que, la educación requiere ser transformada para construir un modelo educativo que piense en el otro o la otra como su igual

sin ignorar el lado oscuro de la humanidad. Esto quiere decir que es requisito inevitable comprender lo que ha ocurrido: ¿por qué pasó?, *¿cómo interpela esa historia el presente y para el futuro* de la nación?

Autores como Adorno (1998: 81) convocan a la institución de la educación para que el horror de la segunda guerra mundial no se repita, por ello, sugería educar sujetos de derechos consientes de los horrores del pasado capaces de garantizar la no repetición de los hechos, dicho en sus palabras, “crear un clima espiritual, cultural y social que no permita la repetición”.

La memoria histórica es una categoría de análisis que busca el cómo y el cuándo se recuerda o se olvida un tiempo presente en clave de futuro. El ejercicio de recordar y olvidar es un proceso que a pesar del carácter particular sucede en el marasmo de interacciones sociales, “de modo que rememorar el pasado requiere incluir el contexto que lo gestó” (Londoño y Carvajal, 2015: 129).

De ahí que la memoria se constituye en un acto de justicia y un homenaje a las víctimas de la violencia. Igualmente sirve para conocer que esconden los discursos oficiales. Martha Nussbaum (1997) explica que la dimensión narrativa de la cultura y los hechos transcendentales que la transforman promueve el enfoque humanístico al ser un contrapeso de la información especializada y profesional.

La pedagogía de la memoria busca la apropiación de la historia reciente, con definiciones en torno a la neutralidad en el posicionamiento de lo observado. El sujeto debe darle significado a su encuentro con el pasado, de manera que se reconozca en el proceso a fin de que construya conocimiento propio y proponga transformaciones a la realidad observada.

LA EXPERIENCIA DEL SEMILLERO CONFLICTO, DERECHOS Y PAZ

El semillero *Conflicto, Derechos y Paz* del Grupo de Investigación Giscer, adscrito a la Facultad de Derecho de La Corporación Universitaria del Caribe-CECAR tiene una trayectoria en ejercicios de memoria histórica de 5 años en el departamento de Sucre. A la fecha se han realizado ejercicios con la comunidad de Pichilin (Morroa), primera masacre¹ ocurrida en los Montes de María por los paramilitares, mujeres desmovilizadas de las estructuras armadas regulares e irregulares y personas con orientaciones e identidades de género no hegemónicas. De igual manera, los estudiantes del semillero son parte del grupo de documentadores de archivos de derechos humanos del departamento de Sucre. Actualmente apoya a la Universidad de Sucre en la construcción del informe de memoria sobre el

1 Masacre ejecutada por Salvatore Mancuso, jefe paramilitar Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) el 4 de diciembre de 1996.

conflicto al interior de la Universidad, que hará parte del informe general que la Plataforma de Universidades Públicas del Caribe Colombiano entregará a la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad

La indagación se ha realizado desde la metodología Investigación-Acción Participación- IAP- (Fals Borda, 1979) en tanto permite conocer y actuar. Además, facilita la interacción desde las experiencias de vida de los otros y las otras recorriendo por sus saberes y sus interpretaciones del mundo. Por otro lado, esta metodología busca transformar la práctica social y educativa (Latorre, 2007).

En otra dimensión, la IAP sirve de plataforma para el empoderamiento ciudadano desde una perspectiva de reivindicación de derechos. La metodología se aborda a la luz de la caja de herramientas Recordar y Narrar el conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica (Sánchez, 2009) a fin de facilitar y comprender los diversos modos de empoderamiento de las voces silenciadas y subordinadas en el ámbito de la memoria, recogiendo no solo las violaciones específicas, sino también sus capacidades como actores sociales capaces de transformar su entorno. De igual manera, ha sido el vehículo para activar el aparato institucional (local, regional y nacional) a fin de dar cumplimiento a los estándares legales y jurisprudenciales en materia de atención y reparación integral a las víctimas desde un enfoque participativo.

Los obstáculos encontrados han sido muchos, algunos superados, otros no tanto. El principal reto/obstáculo ha sido (porque aún persiste en los nuevos integrantes) la ignorancia de los estudiantes frente al contexto de violencia vivido en la región, especialmente en su espacio próximo. Ello ha requerido realizar rastreos documentales propios del derecho, informes del Centro Nacional de Memoria Histórica (Basta ya, mujeres y guerra, esta guerra no era nuestra, entre otros) investigaciones periodísticas, videos, realización de encuentros con otras experiencias locales y participación en espacios académicos sobre el tema.

Lo anterior describe la ausencia del análisis contextual en las aulas de clases, es decir, el cuerpo docente no ha podido trasladar la casuística del derecho a las realidades de la región. Aunque ya ha sido debatido el tema de la clase magistral y el papel pasivo del estudiantado frente al docente en el modelo de enseñanza del derecho, es necesario indicar que, aun en ese modelo clásico de la formación, a manera de cultura general, es necesario trasladar las exposiciones magistrales a casos actuales, casos que por estar en contextos de violencia imponen retos en la aplicación de la norma. No obstante, cabe la pregunta ¿el cuerpo docente desconoce la realidad de la región? Y en caso de conocerla ¿por qué omite transmitirla? Estas y otras preguntas han surgido en el devenir de este ejercicio con el semillero.

Por lo anterior encontramos de suma relevancia continuar con el trabajo en construcción de memoria histórica en el aula de clases, ya que es una oportunidad para conocer la experiencia de vida de otras personas desde la perspectiva del restablecimiento de derechos de las víctimas. Al respecto una estudiante registró en su diario de campo:

“Investigar en memoria histórica me ha parecido muy interesante, las víctimas relatan hechos, a veces, distintos a lo que nos venden muchos libros e historias. En materia de la invisibilización que han sufrido las personas con orientación sexual e identidad de género no hegemónicas con ocasión al conflicto armado, me ha dejado varios aprendizajes puesto que nunca se me pasó por la mente lo que han sufrido a lo largo del tiempo estas personas, y los derechos que se les ha sido violados simplemente por ser diferentes. Estar enterada de todo esto, y a su vez, investigar por qué ocurre todo, nos cambia la perspectiva de como mirábamos anteriormente las cosas” (Semillerista, Yulieth Paniza. Proyecto Discurso y control. “La violencia contra las personas con orientaciones e identidades de género no hegemónicas en el marco del conflicto armado en Sucre”, 2018).

La transformación del lenguaje coloquial y técnico por uno que reivindique la dignidad y el ejercicio de los derechos de las personas es un gran progreso. Este ha sido otro obstáculo superado, los estudiantes, antes de pertenecer al semillero, conocen y utilizan ampliamente la terminología y figuras jurídicas propias del derecho civil, el penal, el administrativo y el laboral, pero no tanto el de derechos humanos. Si bien, el pensum de la Facultad incluye el estudio de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, este, solo se imparte en un semestre, no obstante ser el enfoque diferenciador del programa. Esto trae como consecuencia que haya poca apropiación del lenguaje incluyente y con enfoque de derechos humanos. Valga precisar que una gran mayoría de abogados y docentes consideran el lenguaje de los derechos humanos un absurdo (Jaimes, 2015)

Este obstáculo se ha superado mediante el estudio sistémico de las teorías de los derechos humanos desde las perspectivas éticas, políticas y normativas. Como se observa, el trabajo en memoria histórica con estudiantes de derecho requiere una formación previa en derechos humanos que reconozca la alteridad. Igualmente, requiere una preparación minuciosa en materia de contexto que les ayude a comprender como puede influir el territorio, su geografía e idiosincrasia en los escenarios de violencia. Así mismo, deben conocer los intereses de los actores armados regulares e irregulares en el territorio. Esta información propia de otras

disciplinas siempre será nueva para los estudiantes de derecho dado que la formación recibida en las aulas adolece de análisis sociales y políticos.

Cabe mencionar que, para realizar estos ejercicios, la dirección del semillero realizó alianzas con profesionales en sociología, antropología, ciencias políticas, filosofía, psicología y trabajo social a fin de ampliar el marco interpretativo del estudiantado. Ello explica por qué con cinco años de trabajo, solo se ha culminado un ejercicio de memoria, mientras los otros dos se encuentran en ejecución.

Lo anterior evidencia que solo a través del trabajo articulado con otras disciplinas la abogacía encuentra la fórmula para valorar amplia y exhaustivamente los daños sufridos por las víctimas, identificando los impactos diferenciales de un hecho doloso y las complejidades de cada caso en su resolución. De otro lado, la interdisciplinariedad le aporta herramientas conceptuales importantes para comprender la función del contexto en el ejercicio de la violencia armada y las formas en que ella afecta el proyecto de vida de una persona.

La memoria también opera como un medio para identificar y reconocer la exclusión histórica de ciertos sectores sociales en relación con las políticas sociales del Estado. Tal como se refleja en otro comentario, otra semillerista

“La Memoria Histórica juega un papel fundamental en el derecho como un aliado estratégico, ya que, la búsqueda de la verdad a partir de los relatos se contrapone de cierta manera a esa verdad oficial, que se nos ha mostrado con la intención de ocultar lo que realmente ha sucedido. por lo que, he sostenido que en Colombia una de las grandes fallas existentes en medio de la violencia, es la falta de reconocimiento por parte de las entidades públicas y el Gobierno, quienes se han encargado de disfrazar los hechos, sus consecuencias y con ello los verdaderos perpetradores, a través de maniobras que revictimizan.

Es entonces, allí donde la abogacía intentar devolver, utilizando todos los métodos jurídicos aceptables, la confianza en el Estado como un paso en el camino hacia la reconciliación de una sociedad que ha vivido el conflicto armado interno, basándose en el derecho a la verdad, la justicia, la reparación y la garantía de no repetición. El marco jurídico de memoria histórica se cimienta en dichos derechos, donde las víctimas cuenten a viva narren su historia, y reciban reconocimiento legal del que son acreedoras” (Semillerista Andrea Candamil. Proyecto “La militancia de las mujeres en los grupos armados. Historias en clave de género”, 2017)

Es importante describir que la experiencia investigativa en memoria histórica es atractiva para muchos y muchas estudiantes de la Facultad, no obstante, se requiere estar dispuesto a vaciarse de contenidos e interpretarse como sujeto de derechos, para dar el salto a esta modalidad de aprendizaje. El estudiante de este semillero debe estar en capacidad de cuestionar y cuestionarse frente a la realidad que observa.

La realidad observable no puede ser transformada desde la mirada única del acceso a la justicia de la víctima, todo lo contrario, esa es la puerta de entrada a la atención integral para el restablecimiento de los derechos, por lo que se requiere el concurso de otras acciones encaminadas a satisfacer el ejercicio de los derechos de la persona en cuestión. Ello requiere desaprender para aprehender, es decir, exige tomar decisiones frente a la función social del derecho y abandonar la práctica clientelar del litigio; por esta razón, se intuye que muchas personas interesadas que ingresaron al semillero no continuaron.

También están quienes ingresan anhelando hacer trabajo de campo, suponiendo que el ejercicio consiste únicamente en el traslado a la comunidad para indagar sobre una masacre o sobre los hechos victimizantes sufridos por las personas. Esto ocurre porque muchos docentes de las asignaturas de investigación jurídica o socio jurídica no tienen experiencia en metodologías de las ciencias sociales y, por tanto, no explican a los estudiantes los criterios de confiabilidad y validez que requiere este tipo de investigación, pero, sobre todo, no instruyen respecto a las responsabilidades frente a los sujetos de indagación.

Para lograr los mínimos de responsabilidad con la otredad, se requiere una alta formación ética y humanística. Como se dijo, al ser una educación centrada en el poder del conocimiento del docente, el reconocimiento de la otro o la otra, no es el soporte ético encaminado a la transformación del entorno, pues no existe empatía ni comprensión de la simbología de los demás. Por ello, se requiere que las facultades de derecho promuevan estrategias de formación horizontales que permitan desde el aula construir sujetos de derechos capaces de interpretarse en una relación con sus pares (Jaimes, 2015).

Lo más difícil de este ejercicio ha sido acomodarse a nuevas estrategias de investigación y de interpretación, lo que significa desaprender cada día para alimentarse de nuevos contenidos y para desmitificar la función del derecho en la conciencia colectiva (estudiantes, docentes y comunidad). La pedagogía de la memoria, aún en construcción para este semillero, alude a nuestra condición humana en una relación dialógica en la que las historias de otros nos interpelan políticamente.

Nussbaum (1997) señala que la justicia debe basarse en la teoría del bien (compasión, respeto por la diferencia) de ello deviene que la ponderación de la norma debe ser desde la realidad de la víctima, en

un escenario en que prime la humanidad y el respeto por el pasado de las personas sin cuestionarlas.

Por otro lado, muchos investigadores socio-jurídicos esperan de estas investigaciones resultados relacionados a la eficacia de las normas en la vida de las personas, lo que denota el poco conocimiento en materia de memoria histórica y su función en los procesos de justicia de transición a la paz. Para el equipo y semilleristas, ha significado entenderse parte del proceso que busca desentrañar las verdades desde las voces de las víctimas en una relación horizontal. De modo que, la memoria suscita la identificación y la empatía con la realidad del otro, que, además, confronta, crítica y cuestiona los marcos valorativos de quienes participan en su construcción.

El trabajo con las comunidades ha expuesto las situaciones complejas y en ocasiones, contradictorias de la realidad local, ese aprendizaje incluye comprender que todas las expresiones sin importar su forma de manifestación deben tenerse en cuenta, porque todas contienen verdades e interpretaciones de lo ocurrido y, por ende, son válidas en los ejercicios de reconstrucción de memoria histórica.

El semillero se entiende sujeto de cambio que se resignifica en la interacción con los demás. Se han desarrollado habilidades que la educación formal del derecho no enseña y no promueve, como entender que los silencios hacen parte de la realidad y de los recuerdos y que esos silencios en ocasiones explican el daño que las palabras no pueden.

La memoria es un ejercicio que nos cuestiona como colectividad y como individuos, porque si bien, los hechos son importantes en los análisis académicos o normativos, también es de suma importancia conocer quiénes eran las víctimas, que vacíos dejaron, que sueños se truncaron y que esperanzas se perdieron con el olvido y la desidia de la sociedad y del Estado.

“Estar en un semillero, y en especial este, nos ayuda a entender y luego confrontar con argumentos lo que nos cuentan, saber por qué ocurre esto y no lo otro, buscar alternativas de solución, crear una conciencia distinta, no olvidar lo que en realidad sucedió para no caer en el error de repetirlo, sino más bien, abrir caminos para la verdad”. (Semillerista Yoandres Mercado. Proyecto “Las Palabras Silenciadas. Un ejercicio de Memoria Histórica” en Pichilín, 2016).

Por otro lado, el ejercicio de memoria histórica también representa un crecimiento académico y ético para los participantes en ambas orillas del proceso. En efecto, además de aprender a interrelacionar la sociología al derecho, los semilleristas debieron acercarse a estrategias de

investigación en las que el centro de la indagación no es la norma como tradicionalmente se ha enseñado, sino, los individuos en su relación con el entorno y la justicia.

Los sinsabores y las mieles saboreadas en el ejercicio permiten afirmar que quienes desean hacer procesos de memoria histórica deben estar dispuestos a abandonarse para ser de otros, deben salirse de su rol cotidiano de estudiante de derecho para ser uno más de la comunidad, alguien que entiende que también está aprendiendo y aprehendiendo con cada nueva experiencia.

Por otro lado, las etapas formativas previas a los ejercicios con las víctimas reducen las posibilidades de acción con daño, por lo que las consideramos absolutamente necesarias para fortalecer la confianza y la comprensión del ejercicio con estudiantes de derecho, de manera que, la experiencia de campo consolide los aprendizajes teóricos previos.

Por otro lado, hacer memoria histórica con estudiantes de derecho, se torna en una experiencia significativa y retadora por la rigidez en el proceso formativo y los sesgos relacionados con la centralidad en la norma. Debido a esto, es recomendable integrar a la formación investigativa del estudiantado metodologías de las ciencias sociales o antropológicas que les ayude a reconocer otras formas de analizar el derecho. Al respecto una semillerista expuso

“En el semillero hemos podido comprender situaciones que problematizan con los derechos humanos tomando a éstos como enfoque, y como método de investigación, las historias de vida para construir relatos de memoria cuyos resultados pueden aportar a la comprensión de la realidad social para la interpretación y desarrollo de normas más acorde con las necesidades de la población víctima de hechos injustos”. (Semillerista Andrea Candamil. Proyecto “La militancia de las mujeres en los grupos armados. Historias en clave de género”, 2017).

La Facultad de Derecho de CECAR ha realizado esfuerzos importantes para fortalecer la investigación socio-jurídica con enfoque de derechos humanos, verdad y garantías de no repetición, sin embargo, solo mediante la transformación de la práctica docente y la inclusión de investigaciones de aula en estas materias se logrará la transformación del ejercicio profesional del derecho.

Este tipo de investigación propicia la integración grupal y el trabajo colaborativo siendo este el camino para la convivencia democrática en el aula de clases. De otro lado, la experiencia investigativa fomenta la reflexión grupal y personal en torno a los problemas y las opciones de solución de la realidad observada.

Lo anterior exige que el cuerpo docente se apropie de las herramientas metodológicas de la investigación las ciencias sociales a fin de propiciar elaboraciones críticas de las normas que generen transformaciones sociales desde análisis de la realidad las dinámicas que transversalizan las relaciones humanas y sus complejidades.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Los aportes de la memoria a las ciencias jurídicas son diversos, en primera medida, prepara al futuro profesional para analizar los problemas jurídicos desde análisis contextuales de la realidad, acorde a ello y como segunda medida, favorece la sensibilidad del profesional frente a las complejas realidades que debieron afrontar las víctimas en el marco del conflicto armado interno.

En cuanto al ejercicio de la abogacía permite comprender el valor y la legitimidad del testimonio y el relato de víctimas como reveladores de una realidad existente provenientes de actos humanos violentos inaceptables de manera categórica, contribuyendo a forjar un enfoque más social, investigativo y realista de los conflictos y actos humanos.

Y en esa medida la asunción del sufrimiento como categorías de una *razón compasiva* que obligan a plantearse una posición ética y moral en cuanto a la violencia como forma de resolución de los conflictos (violencia en todas sus formas) que son cuestiones no aisladas del derecho, el cual cada vez más se ha ido especializando en la resolución de conflictos que surgen dentro de la comunidad valiéndose de la equidad y la justicia como principios y no como fin o aspiración última.

La memoria histórica es un acto político que permite a las víctimas contar sus vivencias y experiencias alrededor de lo ocurrido, de tal manera que puedan circular dentro de la esfera pública no solo la versión de los vencedores, de las instituciones del Estado y otros actores sino que el testimonio de vida de los vencidos también cuente como insumo importante para forjar la base sobre la cual se decida construir una realidad diferente, es decir, construir una comunidad en paz y reconciliada sin prescindir de la memoria del pasado.

Mientras que los otros tipos de investigación jurídica tienen como fundamento y objeto de estudio la norma y sus impactos en la sociedad, la memoria histórica amplía el universo de interpretaciones del profesional del derecho, quien ya no se limita a la verdad formal o jurídica, sino que avanza a nuevas interpretaciones basadas en la persona humana y los entramados sociales, políticos y económicos que explican la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. 1998 *Educación para la emancipación* (Madrid: Ediciones Morata).
- Congreso de la Republica 1994 *Ley General de Educación* (Bogotá: Imprenta Nacional).
- Constitución Política de Colombia 1991) “Artículos: 1 a 67” (Bogotá: Imprenta Nacional).
- Corte Constitucional 1998 “Sentencia T- 588. Magistrado Ponente Eduardo Cifuentes Muñoz”. s/d.
- Cortes Camarilo, G. 1997 “Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. Nueva época. V.1 (1) 77-82 Recuperado de <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/111/pdf>
- Defensoría del Pueblo 2003 *Derecho a la educación. Serie Red de Promotores de Derechos Humanos* (Bogotá: Imprenta Nacional).
- Fals Borda, O. 1979 “El problema de como investigar la realidad para transformarla”. Recurado de <http://dns.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000411.pdf>
- García Fernández, D. 2015 “La metodología de la investigación jurídica en el siglo XXI”. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3983/24.pdf>
- Jaimes Velásquez, M. 2015 “El teatro y la educación en derechos humanos. Una estrategia para analizar la educación formal en la facultad de derecho de CECAR” en *Reencuentro* N° 70 (México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco) pp. 148-160 (diciembre). Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34046812010.pdf>
- Latorre, A. 2007 *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (Barcelona: Grao).
- Londoño, J. G. y Carvajal, J. P. 2015 “Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula” en *Ciudad Paz-Ando* N°8(1), pp. 124-141.
- Monroy-Cabra, M. 2010 “Reflexiones sobre la enseñanza del derecho en Colombia” en *Estudios Socio-Jurídicos* N°1(1), pp. 162-180. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/151/0>

- Monroy Cabra, M. 1999 “Reflexiones sobre la enseñanza del derecho en Colombia” en *Estudios Socio-Jurídicos* N° (1), pp. 162-180. Recuperado en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-05791999000100008&lng=en&tlng=es
- Nussbaum, M. 1997 *Justicia poética* (Santiago de Chile, Andrés Bello).
- Nussbaum, M. 2010 *Sin fines de lucro* (Buenos Aires, Katz Editores).
- Organización de las Naciones Unidas 1948 *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (s/d).
- Organización de las Naciones Unidas 1976 *Pacto Internacional de Derechos Económicos, sociales y culturales* (s/d).
- Sánchez, G. 2009 *Recordar y Narrar el conflicto, Herramientas para reconstruir memoria Histórica* (Bogotá: Comisión Nacional de Reparación y la Reconciliación).
- Taylor, S y Bodgan, R. 1984 “La observación participante en el campo” en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. (Barcelona: Paidós Ibérica).
- Torregrosa Jiménez, N. y Torregrosa Jiménez, R. 2012 La Investigación Socio-jurídica una función prioritaria en la formación de los abogados y abogadas del Siglo XXI en *Verba Iuris* N°28 (Bogotá) pp. 13-15 (julio-diciembre).

FUENTES PRIMARIAS

- Semillerista Andrea Candamil 2017 “Diario de campo. Proyecto La militancia de las mujeres en los grupos armados. Historias en clave de género”
- Semillerista Carlos Ordoñez 2017 “Diario de campo. Proyecto La militancia de las mujeres en los grupos armados. Historias en clave de género”.
- Semillerista Yoandres Mercado 2016 “Diario de campo. Proyecto Las Palabras Silenciadas. Un ejercicio de Memoria Histórica en Pichilín”.
- Semillerista, Yulieth Paniza 2018 “Diario de campo. Proyecto Discurso y control. La violencia contra las personas con orientaciones identidades de género no hegemónicas en el marco del conflicto armado en Sucre”.