



Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP

Educación rural

Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI

Autores y Autoras

Andrés Javier Bustos Ramírez; Adriana Consuelo Ramírez Aguirre;
Diana Carolina Hernández Machuca; Luz Dary Moreno Cruz; David Stiven González González;
Gerardo Riveros; Edna Jeannette Acuña Supelano; Nicaela del Pilar Sánchez Álvarez;
Plácido Cifuentes Rodríguez; Rafael Cortés Salamanca; Alexander Rubio Álvarez



**Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP**

Educación rural

Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Andrés Javier Bustos Ramírez; Adriana Consuelo Ramírez Aguirre; Diana Carolina Hernández Machuca; Luz Dary Moreno Cruz; David Stiven González González; Gerardo Riveros; Edna Jeannette Acuña Supelano; Nicaela del Pilar Sánchez Álvarez; Plácido Cifuentes Rodríguez; Rafael Cortés Salamanca; Alexander Rubio Álvarez.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaria de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá

© IDEP

Director General	Alexander Rubio Álvarez
Subdirector Académico(e)	Mary Simpson Vargas
Asesores de Dirección	Oscar Alexander Ballén Cifuentes Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez Ruth Amanda Cortés Salcedo
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero
Equipo de implementación del programa	
Líder general de implementación	Luis Alejandro Baquero Garzón
Asesora académica y pedagógica	Nancy Palacios Mena
Líder de sistematización	Luz Adriana Gamboa Fajardo
Líder de conexión	Juan Guillermo Londoño
Edición, corrección de estilo, diseño y diagramación	Taller de Edición Rocca SAS

Publicación resultado del programa “Maestros y Maestras que Inspiran”, una apuesta para la educación del siglo XXI, adelantada desde la línea Educación rural, por los autores de este texto, con el acompañamiento del siguiente equipo:

Mentor (a)	Andrés Javier Bustos Ramírez
Asistente de línea	Laura Juliana Silva Aguilar

ISBN digital 978-628-7535-05-3

Primera edición, 2022

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida calle 26 No. 69D-91, oficinas 805 y 806, Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife.
Teléfono +57 (601) 263 0603 - Teléfono móvil +57 (314) 488 9979.
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Educación rural

Aportes desde el saber pedagógico
para la educación del siglo XXI

Autores y autoras

Andrés Javier Bustos Ramírez; Adriana Consuelo Ramírez Aguirre;
Diana Carolina Hernández Machuca; Luz Dary Moreno Cruz;
David Stiven González González; Gerardo Riveros;
Edna Jeannette Acuña Supelano; Nicaela del Pilar Sánchez Álvarez;
Plácido Cifuentes Rodríguez; Rafael Cortés Salamanca;
Alexander Rubio Álvarez

Contenido

Prólogo	5
ALEXANDER RUBIO ÁLVAREZ	
Introducción	7
Narración, escucha y reflexión, una apuesta en la escuela por decolonizar el pensamiento	9
ANDRÉS JAVIER BUSTOS RAMÍREZ	
Cien lenguajes: una oportunidad para potenciar la alfabetización inicial a través del mundo escrito	21
ADRIANA CONSUELO RAMÍREZ AGUIRRE	
Familias lectoras, cuando los libros llegan a la montaña	35
DIANA CAROLINA HERNÁNDEZ MACHUCA	
Saber de montañas, montañas de saberes	45
LUZ DARY MORENO CRUZ DAVID STIVEN GONZÁLEZ GONZÁLEZ GERARDO RIVEROS EDNA JEANNETTE ACUÑA SUPELANO	
Leer, más allá de un ejercicio académico, es un acto político: un acercamiento a Familias lectoras	59
NICAELA DEL PILAR SÁNCHEZ ÁLVAREZ	
El despojo del derecho a la educación en las escuelas rurales de difícil acceso por las políticas públicas educativas	75
PLÁCIDO CIFUENTES RODRÍGUEZ	
Campos de pensamiento, como una estrategia para estimular la formación integral	91
RAFAEL CORTÉS SALAMANCA	

Prólogo

“Maestros y Maestras que Inspiran”, qué maravilloso saber que esta colección de libros de cada una de las once líneas que conforman este programa, son fruto de su bella labor como docentes de la educación pública en los cientos de colegios que se encuentran ubicados en las veinte localidades de Bogotá. Gracias por aceptar la invitación a escribir y compartir sus experiencias para que puedan incentivar a otros maestros y maestras. La palabra poderosa que se convierte en un mantra es “inspirar”, que significa tocar el alma con acciones, gestos y formas de ver el mundo, presente en cada acto que se hace en el día a día.

Gracias por su tiempo dedicado al proyecto, por sus horas de descanso invertidas en seguir aprendiendo y compartiendo con los demás. Gracias por sus desvelos, por el esfuerzo que representa dar un poco más en medio de una pandemia, de la alternancia y de un proceso de adaptación a una nueva realidad.

Gracias, querido equipo IDEP, maestros y maestras mentores y a cada una y cada uno de ustedes, quienes ahora son autoras y autores que le aportan al conocimiento desde la pedagogía y la didáctica en estos libros.

Que sus textos nos llenen de motivación para todos los que somos docentes, con una perspectiva de iluminar caminos distintos llenos de posibilidades para los niños, niñas y jóvenes de la ciudad.

Estamos gestando este nuevo movimiento pedagógico desde las tres íes que les propongo, la inspiración, la investigación y la innovación.

Vittae, pranha y *ki*, es decir, energía vital presente para todo lo que hagamos. Mi abrazo desde el alma para todos y todas ustedes.

Gracias.

Alexander Rubio Álvarez
Docente, Director del IDEP

Introducción

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, consciente de la necesidad de generar una apuesta de formación de docentes acorde a las buenas prácticas de política educativa y necesidad de visibilizar la labor maravillosa de los docentes del distrito, crea “Maestros y Maestras que Inspiran”.

Es un programa de acompañamiento a docentes en ejercicio, cuyo objetivo principal es potenciar las habilidades y competencias para la enseñanza y el desarrollo pedagógico a partir de la investigación, inspiración e innovación pedagógica de los maestros del distrito. En el presente libro se compilan los textos de maestros inspiradores, que reflexionan sobre su práctica pedagógica y han promovido acciones de investigación e innovación para la transformación educativa en sus contextos escolares desde la línea de Educación rural. Los textos vienen antecedidos por un capítulo introductorio a cargo de la o el mentor. Agradecimientos a cada uno de los maestros y maestras del programa “Maestros y Maestras que Inspiran”. Gracias por seguir inspirando con su ejemplo.

Narración, escucha y reflexión, una apuesta en la escuela por decolonizar el pensamiento

Andrés Javier Bustos Ramírez¹

La investigación educativa, así como la memoria, los derechos humanos, y otros escenarios en los que se determina el devenir de las comunidades, es un campo en disputa. Moral Santaella (2006, p. 148) asegura que existe un movimiento positivista en el que se pone en tela de juicio la utilidad de los procesos de investigación cualitativa. Este movimiento sustenta sus ataques argumentando que los enfoques cualitativos no se fundamentan en la recolección de evidencias y que sus hallazgos carecen de veracidad científica. Con estos ataques, los defensores del positivismo pretenden mantener su hegemonía como paradigma investigativo, y hacerse ver como la única forma válida de crear y validar el conocimiento.

Los procesos educativos, la investigación pedagógica, y la práctica docente alrededor del mundo se han desarrollado, primordialmente, en el marco del pensamiento eurocéntrico positivista por medio del cual se privilegió una forma de conocimiento, la de la comprobación científica,

¹ Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, magíster en Literatura y Licenciado en Inglés. Ganador de la beca FLTA de la comisión Fulbright, así como de los programas becarios del centro de español de la Universidad de los Andes y del Ministerio de Educación Nacional para el desarrollo de sus estudios posgraduales. Miembro de la Red de Maestras y Maestros Investigadores CHISUA, así como cofundador y coordinador del Seminario de Educación Rural Latinoamericana (SER Latinoamérica). Fue seleccionado en el programa “Maestros y Maestras que Inspiran”, del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) como uno de los cuarenta y cinco maestros inspiradores de Bogotá (2020), y en la actualidad es mentor de la línea de Educación rural de ese mismo programa. Es maestro universitario y maestro de las Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

por encima de las demás. El concepto positivismo² se entiende como una de las formas de comprender la realidad más características del siglo XIX. Esta forma de aproximarse al conocimiento, nacida en un contexto particular, el europeo, se extendió a latitudes muy distantes, con características geográficas y sociales diferentes a las de Europa, y se impuso como la única forma válida de comprender los fenómenos cognoscentes que determinan no solamente la forma en la cual los sujetos comprendemos la realidad, sino también, consecuentemente, las maneras como actuamos en ella. Con esta imposición del positivismo eurocéntrico se relegó a la mitología, y por esa vía a la falsedad, a una serie muy diversa de maneras de comprender la realidad, y de actuar en ella, existentes en Latinoamérica, o en África, con lo cual se impuso, también, la idea de atraso y de inferioridad de las poblaciones habitantes de estos territorios, así como la consecuente superioridad europea y norteamericana, heredera y multiplicadora del pensamiento europeo.

Respecto a esto, Acevedo Leal explica que: “El programa moderno se sustenta en la máxima *cogito ergo sum*³ –pienso luego existo–, postulándose la razón como garantía del ser, (...) yo pienso, por lo tanto, soy” (2014, p. 96). Así, la razón como centro de la comprensión y de la validación del conocimiento, que pregona el pensamiento eurocéntrico, se constituyó en el fundamento del pensamiento positivista y excluyó otras formas de conocimiento como la creación artística, la práctica, la exploración de las dinámicas sociales y relacionales de los sujetos, la narración, entre muchas otras. De la mano del positivismo vino la industrialización, la producción en masa, y el consumismo, consecuencias de dicha manera de entender la realidad a partir de la división entre el sujeto que conoce y el objeto que es conocido y dominado por el sujeto. El sujeto capaz de comprender, y por tanto capaz de dominar el medio en el que habita, y

² Este término fue acuñado por Augusto Comte. Se fundamenta en cuatro principios. El cientificismo, en el que se argumenta que la ciencia es la única vía que nos permite descubrir la realidad por medio de la observación empírica. El fragmentarismo, por medio del cual se sostiene la existencia de una escisión entre la persona que observa y la realidad observada, dejando de lado posibles relaciones entre los dos. El determinismo, que sustenta que el devenir de la existencia está regido por leyes invariables. Y, finalmente, el naturalismo con el cual se reduce lo sobrenatural a lo natural. Para profundizar acerca de este tema revisar la propuesta de Paredes, G. y Castellanos, C. (2011) en “Principios filosóficos del pensamiento positivista de Auguste Comte”.

³ Acuñada por Descartes en el siglo XVII. Con esta máxima se sentaron las bases de lo que se llamó el pensamiento racionalista moderno.

posibilitado para explotarlo hasta los límites que el mismo sujeto conocedor y dominante determine.

El pensamiento eurocéntrico positivista, característico y determinante de la modernidad se enquistó en la vida cotidiana de los diversos grupos sociales y permeó las dinámicas desarrolladas al interior de las instituciones, incluida –y predominantemente– en la institución escolar. Respecto a ello, Acevedo (2014) afirmó que:

La modernidad nos legó una concepción de institución educativa que construye el conocimiento a través de la implementación de una episteme que separa el sujeto que conoce del objeto conocido. En la relación sujeto-objeto se endiosa al segundo poniéndoselo como el fundamento del conocer. Dada esta separación, el sujeto domina y manipula el objeto, dándose sustento y vigencia a una razón instrumental que adapta la realidad a la satisfacción plena de las necesidades humanas (p. 100),

y poniendo en un plano muy inferior las relaciones cordiales entre los humanos y los demás seres vivos no humanos, más concretamente, la relación entre los humanos y la naturaleza. Con el pensamiento positivista en la relación humano-naturaleza se justifica la dominación del humano –sujeto racional dominante– sobre las diversas formas de vida; y a su vez, se justifica la dominación del sujeto humano racional sobre los otros seres humanos, aquellos que estos consideren no racionales, o que se encuentren por fuera del espectro de la racionalidad.

En esa separación sujeto-objeto, o también, si se quiere, sujeto-naturaleza, que se ha enquistado en la vida social y que ha sido reproducida por la institución escolar, ha perdido la naturaleza porque ha sido explotada hasta límites inconcebibles. Pero también ha perdido el sujeto. Acevedo (20214) aseguró que:

El modelo racionalista del cual surgió el positivismo como forma exclusiva de validación del conocimiento ha logrado tal separación entre el sujeto cognoscente y la naturaleza, que se impuso una comprensión defectuosa en la que el hombre ya no cabe dentro de lo natural, porque se ha constituido en un sujeto que depende de la explotación de la naturaleza para garantizar el consumo de lo artificial. Perdiendo su espacio en el mundo natural, el sujeto toma características de artificial, se cosifica.

En el contexto escolar, la mencionada cosificación o pérdida de humanidad del sujeto, en este caso del sujeto-maestro, habiéndolo desubicado de su

posición dentro de lo natural, y posicionándolo al interior de las dinámicas del orden del sistema mundo imperante, hace que las interacciones al interior de la escuela se constituyan en prácticas de reproducción de la cosificación o deshumanización. En ese sentido el maestro Lucio Gil (2019) afirma que “la deshumanización de la profesión docente implica una ‘distorsión de la vocación de ser más,’ volviéndonos cómplices no solo de una educación deshumanizadora, sino que también cómplices de la pérdida de sentido y autenticidad de la educación” (p. 215). De esta manera, siendo el sujeto-maestro un sujeto deshumanizado, la institución escolar se constituye en un espacio adecuado para la reproducción de dicha deshumanización, lo cual resultará en la consecuente deshumanización de la sociedad, escenario adecuado para la perpetuación del orden social que favorece al sistema-mundo imperante.

Lucio Gil, como lo hizo Martín Baró en la segunda mitad del siglo pasado, en su propuesta acerca de la psicología liberadora, afirma que algunas prácticas escolares, incluidas las formas de comunicación, más concretamente el uso tecnificado del lenguaje, así como los procesos evaluativos que parten del maestro cosificado-deshumanizado, tienen una relación directa con el devenir de la existencia de los estudiantes:

Las formas de clasificación, transmisión y evaluación del conocimiento educativo, reflejan el poder y su distribución, así como los principios de control dados. La práctica pedagógica que favorece los intereses de las clases dominantes se transmuta en mecanismo de dominación y violencia simbólica, imponiendo arbitrarios culturales que favorecen los intereses de clase. De esta forma, niños y niñas de extracción popular y étnica, con códigos culturales propios, no comprenden los códigos elaborados de directores y maestros (...) convirtiéndolos en actores del fracaso y la reproducción más eficiente de un modelo económico excluyente (Lucio Gil, 2019, p. 215).

Esa cosificación del sujeto-maestro ha hecho que los maestros y las maestras se alejen del sentido real de su responsabilidad al interior de la sociedad y ha logrado reducir el ejercicio de la enseñanza al manejo de técnicas y tecnologías para la transmisión conceptual y cultural “obviando lo más importante: el sentido; significado de la filosofía que les debe inspirar y de la perspectiva epistemológica que los debe dirigir” (2019, p. 214): la educación como una posibilidad de la transformación social.

Esta forma de pensamiento, verificable exclusivamente a partir de la experimentación científica, ha logrado desplazar propuestas de conocimiento

que se desarrollaron por miles de años en el territorio latinoamericano (y en otros territorios) como los saberes de las comunidades originarias referentes, por ejemplo, a las propiedades curativas de diversas plantas medicinales –salud propia–; a la indivisibilidad entre los sujetos, los seres animados e inanimados y los territorios en los habitan; a la asunción de roles específicos al interior de la sociedad –educación propia–, por ejemplo, el desarrollo de diversos saberes desde la infancia como sustento del funcionamiento comunitario, tales como la partería, la construcción de malokas, la medicina tradicional, la cacería, el arte indígena, entre otros; a la comprensión de los sistemas productivos cíclicos –economías propias– en las que lo que se produce hace parte de la pervivencia física e inmaterial de las comunidades, lo que garantiza la protección de los recursos naturales. Estos asuntos pocas veces son objeto de estudio en el marco del positivismo, puesto que no son aceptados como conocimientos, ya que no responden a las formas de verificación permanentes y absolutas de paradigmas como el positivista. Mèlich (2004) afirmó que esa tendencia hacia la unificación del pensamiento se impone sobre la pluralidad del saber, la unidad del logos trae consigo comprensiones totalitarias de la realidad tendientes a la unicidad y a la homogenización del pensamiento y relega solamente a la contemplación todo lo que se le oponga.

Sin embargo, en diversos momentos de la historia, la escuela ha respondido al llamado de la utopía de la transformación y ha servido como un escenario facilitador de cambios sociales demandados por las comunidades. Frabboni y Pinto (2006, p. 16) hacen referencia a algunos movimientos juveniles que tuvieron lugar en la segunda mitad del siglo XX, como la denominada Beat Generation y posteriormente el movimiento hippie, que respondieron a los terribles escenarios de violencia sucedidos en las décadas anteriores. Esa congestión social en la que se encontraba el mundo causó un cuestionamiento profundo en el pensamiento pedagógico que desembocó en una reflexión acerca de la función de la escuela que, hasta ese momento, parecía responder amablemente a las diversas formas de dominación hegemónicas. Estas discusiones sociales permearon a la escuela y motivaron procesos de transformación de sus concepciones acerca de sí misma, pero al mismo tiempo, la escuela asumió esas discusiones sociales como propias y las ayudó a profundizar, lo que contribuyó a la realización de transformaciones en la sociedad.

La escuela, y la investigación educativa pueden aportar en la construcción de escenarios de encuentro de las diversas comprensiones del mundo, en los que ninguna se imponga sobre las otras, en las que se respete y

se valore la riqueza de la variedad y las diferencias. En 2009 Kincheloe y Tobin resaltaron la necesidad del surgimiento de voces alternativas y nuevos puntos de vista para enfrentar la supremacía del *crypto* positivismo en los sistemas del conocimiento. Nuevas formas de aproximarse a la comprensión del mundo que funcionen como un dique capaz de contener esa manera racionalista imperante de entender la realidad, y a su vez, capaces de enfrentar los efectos que el pensamiento eurocéntrico ha tenido en la vida en el planeta. Dussel (1978), por su parte, resaltó la necesidad de desligarse de las formas universales del pensamiento, puesto que estas giran exclusivamente en torno a la razón y niegan el pensamiento local, y todo aquel pensamiento que se diferencie de lo eurocéntrico.

Fellner, Kwah y Waldman (2020), en defensa de los enfoques de investigación cualitativa, afirman que todo lo existente en el mundo son fenómenos susceptibles de cambio, puesto que nada es absoluto ni permanente. El conocimiento tampoco lo es. Este es cambiante. Surge de formas dinámicas en los encuentros relacionales entre los sujetos que aprenden, el contexto particular en el que se desarrollan y las experiencias variadas de la vida. El pedagogo latinoamericano Freire ya había puesto de presente la necesidad de vincular el conocimiento con el contexto social e histórico de los sujetos, así como la urgencia de hacerse consciente de las situaciones particulares en las cuales cada individuo se desarrolla para poder transformar las fuerzas que nos alejan de nuestra propia humanidad, cuando afirmó que “la lectura del mundo siempre precede a la lectura de la palabra y leer la palabra implica leer continuamente el mundo”⁴ (1983, p. 13).

Kincheloe y Tobin (2009), por su parte, afirmaron que, enmarcados en el paradigma positivista, la mente se separa del cuerpo, así como de los fenómenos que acontecen en el mundo social, situación que alcanza al mundo investigativo. En ese contexto parece pertinente la propuesta de Moral Santaella (2006) en torno a la necesidad de explorar diversas estrategias que hagan frente a paradigmas de la investigación como el positivista/realista o el post-positivista. En esta búsqueda la institución escolar, que ha servido para positivizar y reproducir la positivización del conocimiento, debe jugar un papel fundamental. Se requiere una escuela que sea capaz de cuestionarse, y de cuestionar las dinámicas que ha

⁴ En el cuerpo del texto se incluyó la traducción hecha por el autor, acá la cita en el idioma original: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

reproducido, y que sea capaz de construir y proponer nuevas dinámicas que respondan a las necesidades particulares de este tiempo que vive la humanidad. Según Acevedo “los propósitos y fines de la educación deben orientarse a la formación de seres humanos que propendan por la preservación de la vida humana, en coexistencia con otras especies (animal y vegetal) y desde una dimensión planetaria” (2014, p. 98). Por lo anterior, se hace necesario reflexionar acerca del problema de la educación y de la investigación educativa. Estos son algunos cuestionamientos que pueden orientar esa reflexión: ¿cuáles son los fines de la educación para el siglo XXI? ¿Responden esos fines a las dinámicas sociales, a las relaciones entre los sujetos, y entre los sujetos y el ambiente natural del cual hacen parte? ¿Hacia dónde deben orientarse los programas educativos escolares a todos los niveles?

Un acercamiento desde el sur global al problema de la educación

Para responder, de alguna manera, a los interrogantes planteados en el apartado anterior es pertinente estudiar propuestas transformadoras que interpelen la forma de comprensión de la realidad que se ha erigido como la única válida, pero que se caracteriza por su desconexión con las realidades sociales que viven las comunidades en los territorios. Una alternativa a ese poder hegemónico se encuentra en las pedagogías críticas del sur. Al respecto, Mejía (2011) asegura que:

Hablar de educación y pedagogía crítica desde América Latina es hablar de una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido, se trata de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollan en nuestra realidad, buscando una identidad y un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta hacia otras culturas busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades (p. 27).

Las pedagogías críticas latinoamericanas reconocen que las diversas formas de conocimiento tienen su origen en las interacciones entre los sujetos, y entre estos y el mundo particular en el que habitan. Para Mejía (2020):

los conocimientos son productos sociales resultado del largo camino de hominización, en el cual se ha configurado la naturaleza humana desde sus capacidades,

las cuales le van a permitir aprehender el mundo bajo ciertas y particulares determinaciones y habilidades, que son el resultante del conocimiento anterior y los elementos materiales que permitieron su emergencia. Es decir, ellas son materializadas en un sujeto que en sus habilidades lógico-cognitivas posibilitaron el conocimiento, en cualquiera de sus versiones: saberes, sabidurías, es un componente clave para entender las relaciones de lo humano y la naturaleza, y de las interacciones sociedad-naturaleza (p. 50).

Con esto, desde la perspectiva de las pedagogías críticas latinoamericanas se hace frente a la dicotomía planteada por la propuesta eurocéntrica hegemónica que, como se mostró al comienzo, establece una separación entre el sujeto y la naturaleza, entre el sujeto observador y los objetos observados, entre los sujetos que tienen determinado tipo de información y los que no lo tienen, en fin, se enfrenta la dicotomía que divide y categoriza a los sujetos, y que se impone como una forma imperante de conocer el mundo y de actuar en él.

La posibilidad de narrar y escuchar para construir conocimiento, una apuesta desde la investigación

Dentro de las propuestas alternativas en el campo de la investigación que hacen frente al positivismo se encuentra el método autobiográfico narrativo. En este método, aplicado al problema de la enseñanza, el educador y sus prácticas pedagógicas toman un papel preponderante porque les permite a los sujetos-maestros la producción de nuevos conocimientos basados en sus prácticas y en sus experiencias. Como resultado de la aplicación del método autobiográfico narrativo, es posible aumentar el número de agentes sociales involucrados en las investigaciones pedagógicas al interior de la escuela, lo que puede redundar en la formación de una masa crítica emergente que, según la maestra María da Conceição Passeggi (2016), comienza a ser considerada como una nueva fuerza paradigmática, con tendencia a democratizar los cuerpos productores de conocimiento.

Una forma de enfrentar las viejas comprensiones del mundo tiene que ver con la posibilidad de narrar lo vivido, y de narrarnos a nosotros mismos. Según Mèlich (2004) “como no narraba la experiencia, el viejo pensamiento no necesitaba al otro. El Yo o el Absoluto tenían bastante consigo mismos” (p. 46). Un pensamiento fundamentado exclusivamente en la razón niega las oposiciones y las pluralidades; frente a esto, el ejercicio de la narración requiere necesariamente de la interacción con otros, así

que toma distancia de las comprensiones absolutas y categoriales que sustentaban el viejo pensamiento, “pensar, en efecto, es algo solitario, pero narrar no. Narrar supone siempre, ineludiblemente, dirigirse a otro, narrar es narrarle a alguien, a alguien concreto. Narrar es dar testimonio de la experiencia vivida” (p. 46). La narración es un ejercicio colectivo porque convoca a una multiplicidad de voces y lo que resulta de esta “no es un relato construido en solitario ni el reflejo de una voz lineal, sino un espiral polivocal, producto de la intersubjetividad” (Arias, A. y Salgado, 2015, p. 172).

El método autobiográfico narrativo, enmarcado en la investigación cualitativa, por su carácter dialógico permite abordar diversos problemas que, “aunque parezcan individuales, son fundamentalmente colectivos” (Anctil, P., 2019, p. 8). La narración, como se mencionó antes, es un asunto alejado del Yo Absoluto porque requiere del ejercicio de la escucha y le ofrece al individuo “la posibilidad de dar su testimonio subjetivo” pero paralelamente “implica una toma de conciencia para esta persona de su propia existencia en el universo social” (Anctil, P., 2019, p. 9), lo cual genera variaciones en las comprensiones de la realidad de los sujetos que intervienen en la investigación. Conocer lo que hacen los demás nos enseña nuevas posibilidades de acción, pero reflexionar en torno a lo que hacemos, frente a lo que hace el sujeto-maestro en el aula permite crear nuevas significaciones en nuestras prácticas. En ese sentido investigar a partir de la narración es un proceso que implica contar, escuchar y escucharse, reflexionar y tomar acción frente al fenómeno que se estudia. Así, es un enfoque que se centra en la experiencia y se fundamenta en el testimonio del sujeto involucrado en el proceso investigativo.

Ante el innegable impacto negativo que ha tenido el pensamiento positivista de la modernidad en la vida en el planeta, ante su modelo de producción económica que abusa de la extracción de los recursos naturales y los agota insaciablemente, ante su imposición de una epistemología que oblitera comprensiones diversas de la realidad, y ante su estímulo de las exclusiones en términos de raza, de género, de edad y de clase social; en la actualidad se constituye una nueva forma paradigmática de comprender el mundo que se le opone y que transita de “una dependencia de los gobiernos nacionales a un reconocimiento cada vez mayor del potencial de

las ciudades y comunidades para incubar nuevas formas de vida”⁵ (Facer, K., 2019, p. 4). También la educación y la investigación educativa deben transitar ese camino. Se hace necesario “prestar atención a la riqueza del ahora significa hacer conexiones entre uno mismo, los demás y las múltiples historias contemporáneas superpuestas que se están desarrollando en diferentes temporalidades en la actualidad”⁶ (Facer, K., 2019, p. 7), aprender de lo que hacemos, de lo que hacen nuestros pares, de lo que hacen quienes son diferentes a nosotros, y entender esas acciones como formas válidas de conocer, interpretar y saber vivir en el mundo. Eso es lo que hacen los maestros y las maestras de la línea de Ruralidad del programa “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021, cuyas experiencias se cuentan en este libro.

Referencias

Acevedo Leal, J. (2014). Un paradigma dominante: el positivismo educativo. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 4(1), 95-102.

Anctil, P. (2019). Transitando lo cotidiano: método autobiográfico en estudios de género en Bucaramanga, Colombia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 2-19.

Arias Cardona, A. M. y Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.

Dussel, E. (1978). *Filosofía y ética latinoamericana*. Universidad Santo Tomás.

Facer, K. (2019). Storytelling in Troubled Times: What is the Role for Educators in the Deep Crises of the 21st Century? *Literacy*, 53(1), 3-13.

⁵ En el cuerpo del texto se incluyó la traducción hecha por el autor, acá la cita en el idioma original: “from a dependence on national governments to an increasing recognition of the potential of cities and communities to incubate new ways of living”.

⁶ En el cuerpo del texto se incluyó la traducción hecha por el autor, acá la cita en el idioma original: “Paying attention to the richness of the meanwhile means making connections between self, others and the multiple contemporaneous overlapping stories that are unfolding in different temporalities at the present time”.

- Frabboni, F. y Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1983). *A importância do ato de ler em tres artigos que se completam*. Cortez Editora.
- Kincheloe, J. y Tobin, K. (2009). The Much Exaggerated Death of Positivism. *Cultural Studies of Science Education*, 4, 513-528.
- Lucio Gil, R. (2020). Violencia simbólica y formación docente transformadora: P. Freire y la pedagogía del oprimido. En Torres, R. y Lozano, D., *La formación de docentes en América Latina, perspectivas, enfoques y concepciones críticas* (pp. 211-242). CLACSO.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Editorial Magisterio.
- Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde nuestra América*. Ediciones desde abajo.
- Moral Santanella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- Paredes, G. y Castellanos, C. (2011). Principios filosóficos del pensamiento positivista de Auguste Comte. *Revista ACADEMIA*, X(19).
- Passeggi, M. (2016). Narrativas da experiencia na pesquisa-formacao: do sujeito epistémico ao sujeito biográfico. *Roteiro, Joacaba*, 41, 67-86.

Cien lenguajes: una oportunidad para potenciar la alfabetización inicial a través del mundo escrito

Adriana Consuelo Ramírez Aguirre¹

Conociendo la escuela rural

La experiencia investigativa que se expone en este texto nace de la práctica laboral desarrollada por tres años (2015-2018), en la localidad de Sumapaz, allí se desarrollaron experiencias pedagógicas que generaron reflexiones sobre el papel del maestro en la escuela rural, reflexiones que surgen de la estadía permanente en el territorio. Posteriormente estas cavilaciones sobre el quehacer del profe en la ruralidad se encaminaron al Colegio Rural El Destino donde actualmente se lleva a cabo el proyecto, allí se implementan nuevas experiencias pedagógicas que permiten fortalecer y ajustar lo que se venía trabajando desde el Sumapaz.

Conocer la localidad de Sumapaz y ahora ser parte de la localidad de Usme rural, posibilitó la comprensión de qué significa enseñar en territorio rural. Es imprescindible comprender los contextos sociofamiliares y geográficos e intervenir de una manera adecuada desde la escuela para llegar a la vida de los estudiantes sin desconocer su realidad. Fue el reconocimiento de esta realidad lo que me permitió comprender que las niñas y niños de Usme rural requieren del desarrollo de prácticas pedagógicas que promuevan la alfabetización inicial desde su propio contexto.

“Cien lenguajes” es la profundización de las experiencias adelantadas en contextos rurales que toman forma en un aula de preescolar de la

¹ Licenciada en Educación Especial; magíster en Pedagogía de la Universidad de La Sabana; maestra de preescolar Colegio Rural El Destino. Contacto: adryramirez26@gmail.com

localidad de Usme, particularmente en el Colegio El Destino, un espacio escolar rural ubicado en el kilómetro 8 vía San Juan de Sumapaz, el cual se encuentra ubicado cerca del centro de salud de la vereda El Destino, cerca de la represa de la Regadera y cerca al Batallón de Instrucción y Entrenamiento No. 13. A estos lugares cercanos, se le suman muchas veredas aledañas con sus fincas que le permiten al Colegio El Destino ser un escenario no solamente educativo, sino también comunitario, ya que se convierte en un espacio de encuentro de familias campesinas donde participan de diferentes actividades.

El proyecto inicia en el año 2019, con la apertura de un grupo de veinte estudiantes de cuatro años de edad, este grupo se convierte en el precursor del proyecto “Cien lenguajes”. En definitiva, iniciar este proyecto en un territorio de ruralidad y de vida de campo fueron las excusas perfectas para empezar a cambiar la manera de ver y experimentar en sí mismas las prácticas pedagógicas, las cuales a lo largo de la trayectoria de un docente pueden ser replanteadas y así entender que para enseñar será necesario no dejar de aprender.

¿Por qué “Cien lenguajes”?

El docente de un territorio rural debe iniciar un camino de saberes a construir que permitan vislumbrar y reflexionar un panorama distinto al del territorio urbano. En este sentido, lo primero que se observa y se recapita al inicio del proyecto “Cien lenguajes” son las pocas posibilidades de ambientes letrados en el contexto rural². En cuanto a los hogares se puede afirmar que son mínimos también estos elementos, encontrando que existen pocos portadores de textos³ en casa, como revistas, cuentos, o libros de texto y, aunque en la cultura campesina se han desarrollado procesos orales maravillosos a lo largo de la historia, en los hogares de la gran mayoría de estas familias no eran evidentes procesos de prácticas orales, como aprendizajes de canciones del territorio o narración de historias.

De allí, surge la propuesta de trabajar en el aula de preescolar con experiencias que brinden oportunidades de participación en lectura, escritura,

² No están expuestos a vallas publicitarias, no hay transporte público, centros comerciales o lugares que les brinden información.

³ Concepto acuñado por la profesora Rosa Julia Guzmán, investigadora en educación de la Universidad de La Sabana.

oralidad y literatura que paulatinamente los lleven a ser lectores y escritores felices y competentes, lo cual depende indudablemente de qué tan expuestos estén a distintos elementos de la alfabetización, en este sentido afirma Jolibert (1991, p. 13) que no se trata de realizar procesos de aprestamiento en estos primeros grados, se trata de que lean el mundo a través de la cotidianidad y que a través de la interacción con los textos descubran por sí mismos gozos, ventajas y dificultades que estos pueden proporcionarles.

Es precisamente lo anterior lo que se empieza a facilitar en el grupo de niñas y niños de preescolar, y es cuando se detectan diferencias marcadas entre algunos estudiantes, observando que estas diferencias dependen del acompañamiento que ha vivido ese niño o niña en relación con la lectura y la escritura. En ese sentido, el alfabetismo emergente tendría relación directa con la alfabetización inicial. Con respecto a lo anterior, Guzmán, Ghitis y Ruiz afirman que: el primero es un proceso paulatino que hace parte del ambiente y de la cultura que lo rodea, mientras que el segundo es un proceso escolarizado de la lectura y la escritura, pero los dos coexisten en la escuela (2018, p. 42). Somos los maestros y maestras quienes deben promover acciones pedagógicas para que esta relación sea un hecho consciente que potencie los procesos de lectura, escritura y oralidad de las niñas y niños de “Cien lenguajes”.

Esta situación lleva a pensar en el problema como una situación que debe ser abordada desde lo que afirma Castedo, M. (1995) “alfabetizamos para lograr niños conscientes de un mundo atravesado por la escritura, poderosos por ser capaces de dominarla y felices por ser capaces de disfrutarla” (p. 6), puesto que desde los primeros años de vida debemos mostrar a nuestras niñas y niños el mundo escrito, haciéndolos sentir capaces y felices de lograr a su ritmo los procesos de alfabetización inicial.

Preparando la transformación

Durante el camino de la docencia, y el reconocimiento de las niñas y de los niños como sujetos de derechos, surgen preocupaciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula. Posiblemente, maestras y maestros pensando en sus estudiantes y en sí mismos, se han preguntado: ¿por qué algunos estudiantes se les dificulta hablar? ¿Qué los motiva a aprender? ¿Qué falta para que sean más participativos? ¿Por qué no realizan preguntas? ¿Por qué repiten que no pueden o que no saben? ¿Qué debo hacer como docente para transformar esta situación? ¿Cómo

puedo dar mayores oportunidades de aprendizaje? ¿Cómo involucro a la familia? Reflexionar en torno a estas preguntas permite repensar como docentes la práctica en el aula, a través de un diálogo interno o con pares y es el comienzo para mejorar todo lo pedagógico y didáctico que suceda en el aula.

Con el ánimo de optimizar procesos de enseñanza y aprendizaje en la alfabetización inicial, se inició una preparación a la transformación del saber pedagógico mediante un ejercicio investigativo en el aula, a partir de la observación, del análisis y la reflexión de la práctica misma. Utilizando como metodología la investigación acción⁴. Por medio de “Cien lenguajes” se busca investigar para tomar injerencia en los procesos de lectura, escritura y oralidad en niñas y niños de preescolar. Se utilizó un enfoque cualitativo que permitió explicar y describir algunos fenómenos observados en el aula que posteriormente fueron interpretados para así proponer unas fases a desarrollar en el proyecto, las cuales se explican a continuación:

Juego de las ferias y fiestas de Usme	Juego de la librería	Conociendo mi colegio
Se instalaron en el aula varios stands de compras para que los estudiantes realizaran una lista de compras.	Se mostró un video de lo que es una librería, posteriormente en el aula de clase se colocaron mesas y, en cada una se dispusieron libros para ser ojeados y revisados por todos los estudiantes, finalmente deben responder algunas preguntas de acuerdo con los libros observados.	Conociendo mi colegio: se invita a los niños a realizar una caminata por las instalaciones del colegio.

- i. Diagnóstico del aula: se aplicó mediante tres actividades que permitieron analizar el uso del lenguaje en la cotidianidad.

⁴ Según afirma Parra (2002) la investigación acción es probar estrategias en la práctica, detectando los puntos que deben cuestionarse y a partir de allí mejorar.

- ii. Caracterización de las familias: información relacionada con el contexto donde viven, y con las maneras de acercarlos o relacionarlos con el lenguaje, información que se recoge mediante entrevistas a las familias.

- iii. Experiencias de “Cien lenguajes”: se diseñó una estrategia de 10 experiencias que promueven la animación a la lectura, la escritura, la oralidad, haciendo uso de la literatura y de rutinas de pensamiento como herramientas para desarrollar y hacer visible el pensamiento mediante la alfabetización inicial. Estas experiencias que hacen parte de la fase 3 se explicarán con más detalle en el apartado sobre currículo y pedagogía.

Buscando oportunidades de participación y aprendizaje

Los seres humanos desde su nacimiento pueden comprender muchos lenguajes, es por ello que un bebé recién nacido reacciona a ciertos estímulos del ambiente que le permiten interactuar con el mundo, razón por la cual ciertos comportamientos se vuelven repetitivos ya que el bebé comprendió que obtiene una respuesta cuando actúa de cierta manera. De esta manera se permite comprender que, con el pasar de los años, las niñas y los niños desarrollan progresivamente su pensamiento desde las interacciones con el mundo y con el lenguaje, lo cual se refleja en lo que afirma Ritchhart, Church y Morrison (2014): “Como docentes interesados en que nuestros estudiantes, aprendan y comprendan, debemos tener dos metas claves: crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento” (p. 63) la afirmación anterior nos indica que las niñas y los niños tienen un gran potencial por desarrollar, pero son las oportunidades que brindemos en la escuela las que determinarán en gran medida que el pensamiento sea visible mediante el lenguaje.

El proyecto “Cien lenguajes” se convierte en una oportunidad de participación de niñas y niños del territorio rural, y es a partir de las necesidades observadas que se plantea el siguiente objetivo general: explicar cómo una estrategia basada en procesos de animación a la lectura y la escritura, incide en el proceso de alfabetización inicial en niños y niñas de preescolar de un colegio rural de Usme. De allí se trazan los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar los procesos de alfabetización inicial en niños de preescolar de un colegio rural de Usme a partir de una estrategia basada en procesos de animación a la lectura y a la escritura.
- Identificar cómo los procesos de alfabetismo emergente inciden en los procesos de alfabetización inicial en niños de preescolar de un colegio rural de Usme.
- Identificar estrategias y acompañamiento de la red familiar que permitan potencializar procesos de alfabetización inicial.

Trabajar en el logro de los objetivos que se mencionan, tendrá fuerte injerencia en la solución del problema evidenciado en el año 2019 cuando se recibieron veinte estudiantes de aula de preescolar, ya que brindar oportunidades de aprendizaje no solamente mediante distintas experiencias que promuevan el lenguaje y el pensamiento, sino también exponiéndolos a diferentes situaciones que les permitan desarrollar dichos procesos, serán la contribución para mejorar procesos de alfabetización inicial a la vez que se construye saber pedagógico.

Una mirada de “Cien lenguajes” desde lo curricular y lo pedagógico

De acuerdo con lo que afirma Díaz Barriga (2003) en uno de sus artículos académicos sobre currículo, el cual nos permite reflexionar sobre este término, aludiendo que al conceptualizar se corre el riesgo de delimitarlo pues, el currículo es un amplio campo disciplinario que está conformado por saberes de múltiples disciplinas y no se enmarca solo en aspectos de la enseñanza (p. 10).

Como resultado del análisis anterior es preciso explicar que “Cien lenguajes” hace parte de la estrategia curricular de la institución “Nuestro territorio un escenario para ser, sentir, pensar, aprender, vivir y transformar” y en esta perspectiva los múltiples saberes que transversalizan dicha estrategia se vivencian en cada una de las experiencias del proyecto. Se aclara en este apartado que “Cien lenguajes” hace parte de la estructura escolar curricular como un proyecto de metas de calidad⁵ que se ha construido

⁵ Proyectos escolares que se desarrollan en el marco de escuelas y colegios rurales.

desde hace dos años y que ha transformado desde lo pedagógico en el transcurrir del tiempo.

A continuación, se describe las experiencias que se planearon para “Cien lenguajes” y que hacen parte de la tercera fase, cada una de ellas con objetivos individuales:

- i. Mi nombre es: busca conectar la emoción con la escritura, a través del reconocimiento de su propio nombre que refleja su identidad.
- ii. Exposiciones: el objetivo es crear comprensiones en los niños y niñas sobre el uso de la oralidad para comunicar pensamientos a partir de la síntesis de ideas.
- iii. El cartero simpático: busca comunicar emociones o necesidades a través del formato de carta.
- iv. Lista de compras: en ambientes de aprendizaje, como tiendas o sitios de comercio los niños escriben la lista de sus compras.
- v. Personajes fantásticos: a partir de conversaciones sobre mitos y leyendas de su región, crean personajes y dialogan sobre ellos. Para luego crear sus propias historias.
- vi. Soy un gran lector: busca promover procesos de lectura, mediante la interacción de diferentes portadores de textos.
- vii. Soy un gran escritor: el objetivo es realizar producción textual a partir de distintas situaciones presentadas.
- viii. Murales: busca que las niñas y niños comprendan que, a través de gráficos y carteles, los seres humanos nos podemos comunicar.
- ix. El círculo de la palabra “soy una voz”: a partir de charlas guiadas por preguntas orientadoras, los niños y niñas comprenderán la importancia de opinar o hacer visible su posición.
- x. Tejiendo historias con abuelas y abuelos: busca promover la oralidad y la escritura a partir de conversaciones con sus abuelos.

Cada una de las experiencias que se plantearon y que se han establecido durante el caminar del proyecto, son evaluables desde la observación principalmente, pero es el impacto que ha tenido en la familia lo que ha permitido que “Cien lenguajes” se convierta en un proceso de lenguaje significativo.

Cien mundos por descubrir desde las interacciones familiares y sociales

Lo que hace que este proyecto imprima un valor agregado a la experiencia escolar, es el reconocimiento de la familia como un aliado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El contexto rural permea todas las acciones de la escuela, situación que se ve reflejada en la apropiación por parte de niñas y niños de las manifestaciones sociales y culturales de su territorio. De acuerdo con lo anterior, se podría decir que el proyecto “Cien lenguajes” tiene en cuenta el enfoque sociocultural que planteó y analizó Vygotsky quien en su momento afirmó que los niños y las niñas aprenden en la interacción con el otro, así lo confirma Rodríguez Arocho (2018) cuando afirma que “la mente se conforma y transforma en el curso de prácticas e interacciones sociales que son mediadas por herramientas creadas en la historia cultural para enfrentar las condiciones del ambiente y la educación juega un rol fundamental en este proceso...” (p. 3), “Cien lenguajes” permite en sus experiencias que las niñas y los niños usen su voz para aprender a partir de la convivencia y de la interacción desde lo familiar y lo social y, de esta manera adquieran herramientas para enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana haciendo uso de su pensamiento y su lenguaje.

En estas interacciones sociales se generan entornos que les van a permitir a las niñas y a los niños descubrir muchas posibilidades de aprendizaje de la lectura y la escritura, ello gracias a conversaciones, diálogos, interacciones con su cultura campesina y su territorio, escritura de sus pensamientos y muchas otras acciones encaminadas al desarrollo del lenguaje desde su uso cotidiano. En medio de este proceso lingüístico, se configuran funciones mentales como la observación, la solución de problemas, la descripción, la clasificación y de manera general se da un desarrollo del pensamiento que les permitirá descubrir muchas realidades a partir de las interacciones con su familia y con el mundo.

El lenguaje como herramienta para expresar mi pensamiento

“Cien lenguajes” centra su atención en el lenguaje como herramienta para conocer el mundo, mediante acciones pedagógicas que potencian a la vez la expresión y construcción del pensamiento.

Las diversas experiencias y situaciones que enfrentan el niño y a la niña en un mundo escrito les permitirá, de manera natural descubrir y vivir la funcionalidad e importancia del lenguaje en la vida del ser humano, y cada encuentro con la lectura, la escritura o la oralidad produce en ellos emociones, ideas o pensamientos que conectarán con su realidad y, en este sentido el lenguaje se convierte en una herramienta para conocer el mundo. Afirma Lerner en el capítulo 2⁶ de su texto *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* que el docente debe asumir algunos desafíos en la enseñanza de la lectura y la escritura, entre la que se encuentra que los niños logren manejar con validez o eficacia distintos escritos cuya utilización son necesarios para la vida (2001, p. 41), lo anterior nos lleva a reflexionar sobre el papel del maestro como mediador de saberes, ofreciendo oportunidades de calidad en el aula.

En concordancia con lo anterior “Cien lenguajes” rompe paradigmas desde el mismo momento en que posibilita visibilizar la voz del contexto rural a través de las voces de las niñas y los niños de preescolar, pero también lo hace cuando reconoce las diferencias de su cultura histórico social y cultural, mediante experiencias que involucran diálogos de saberes con sus familias y con la comunidad en general.

Sentido del currículo para “Cien lenguajes”

- “Cien lenguajes” nos demuestra que cuando se realizan procesos de animación a la lectura y la escritura, mediante la interacción con la literatura a la vez que se promueven acciones pedagógicas para comprender el lenguaje como una construcción de sentido social que a la vez estimula procesos básicos de pensamiento.
- En lo que respecta al desarrollo de la alfabetización inicial en el preescolar, se han realizado reflexiones teniendo en cuenta las

⁶ Capítulo 2 “Llamado para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura”.

políticas públicas establecidas, concluyendo que “Cien lenguajes” ha demostrado que, darle un sentido de uso cotidiano y social a la lectura, la escritura y la oralidad establece conexiones en el pensamiento del niño y la niña.

- Existe una forma de interpretación sobre el currículo⁷, en la que se considera que este se limita a diseñar o ajustar mallas curriculares de acuerdo con temáticas y contenidos, esta posición frente a lo que se conceptualiza como currículo va en contravía con lo que ha desarrollado “Cien lenguajes” y es vivir el currículo desde la experiencia y el contexto mismo, validando las políticas públicas a partir de las necesidades y características del entorno.
- El docente es quien diseña y provee las oportunidades de aprendizaje, “Cien lenguajes” brinda un panorama amplio de posibilidades con sus experiencias de tal manera que cuando el niño interactúe con diferentes portadores de texto, produzca sus propios escritos, lea en voz alta su cuento preferido o participe de un diálogo en el círculo de la palabra podrá hacer visible, lo que pensó que tal vez no podía hacer.
- Se deben incluir de manera específica en el currículo, las estrategias para que las familias cumplan también un papel protagónico en redes de apoyo y formación de niñas y niños.
- El proyecto “Cien lenguajes” inicia su vinculación en una red académica⁸, que fortalece el diálogo de saberes en encuentros académicos, a la vez que continúa transformándose como proyecto de investigación dentro de la red.

Construcciones personales y sociales desde la mirada de “Cien lenguajes”

- “Cien lenguajes” permite comprender que es necesario sistematizar de alguna manera esos saberes que surgen, para que de esta

⁷ Afirma Díaz Barriga que el concepto de currículo es polisémico, y que casi siempre debe estar acompañado de un adjetivo que ayude a su conceptualización (oculto, formal, vivido y procesual), cada uno de estos adjetivos permite comprender el sentido de currículo (2003, p. 3).

⁸ Red Lenguaje –Nodo Bogotá– Colectivo Sembrando Palabras.

manera el conocimiento pedagógico fluya en diferentes espacios y encuentre retroalimentación y diálogo.

- Las experiencias de “Cien lenguajes” fortalecen procesos de comprensión en las niñas, niños, sobre el uso de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales que ayudan a comprender mejor el mundo que los rodea.
- “Cien lenguajes” demuestra que sí es posible vincular a las familias no solamente desde la corresponsabilidad, sino desde una sensibilización hacia los procesos de lectura y escritura.
- Encontrar compañeros o maestros aliados para constituir comunidades o semilleros de formación no es una tarea fácil, en el proyecto “Cien lenguajes” los diálogos de saberes se obstaculizan por diferentes razones⁹, en consecuencia se requiere buscar estrategias.
- Los diálogos de saberes que se dan al interior de un colectivo de docentes que pertenecen a redes profesionales y, las acciones académicas que de allí surgen, construyen caminos seguros para optimizar los procesos del desarrollo cognitivo y comunicativo de niñas y niños.

Maestras y maestros como voces cercanas

Durante el desarrollo del programa “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021 se refleja una evidente calidad humana en cada uno de sus integrantes, cada encuentro de docentes permitió aprendizajes e interacción de saberes desde las voces cercanas de compañeros. En cada uno de los componentes que integran el programa como son el de formación, sistematización, mentoría y conexión los maestros líderes realizaron un trabajo colaborativo en el amplio sentido de permitir espacios para la reflexión y la renovación de conocimientos, estos maestros fueron puentes y voces que durante el camino acompañaron el proceso de quienes sueñan por una mejor educación para niñas, niños y jóvenes de Bogotá y del país.

⁹ Disponibilidad de tiempo de docentes, poca empatía con la estrategia utilizada en “Cien lenguajes”, paradigmas arraigados.

Acierto

El acierto que se genera en el proceso de la experiencia pedagógica “Cien lenguajes” es que la maestra debe convertirse en un puente entre las familias y los procesos del niño o niña, de tal manera que se brinden oportunidades de aprendizaje también al interior de las familias. En este sentido, la participación de las familias debe ser un factor determinante en los procesos de alfabetización inicial. En concordancia con lo anterior Rugerio y Guevara (2015), afirman que el contexto familiar aporta a la alfabetización en tres formas: primero a través de experiencias compartidas en el entorno familiar, segundo a través de materiales disponibles en el hogar, y tercero que se viva un clima emocional y de motivación (p. 27). En este sentido, la familia cumple un papel fundamental no solamente proporcionando cuentos, sino compartiendo en familia con los libros permitiéndoles a sus hijos e hijas ser ellos mismos en el encuentro con los libros.

Reto: el proyecto “Cien lenguajes” tiene como desafío, demostrar a la comunidad educativa (familia, estudiantes, docentes) del Colegio Rural El Destino, que transitar desde el preescolar a los grados de ciclo 1 (primero y segundo de primaria) debe ser un camino donde primen las buenas relaciones con la lectura, la escritura y la oralidad, relaciones enmarcadas en el amor por la literatura y en la comprensión del uso del lenguaje.

Proyección: “Cien lenguajes” quiere posicionar sus experiencias pedagógicas en el Colegio Rural El Destino, y en otros colegios rurales, de tal manera que la comunidad educativa comprenda que desde los primeros años se potencia la lectura, la escritura y la oralidad. También busca comunicarlo en distintos eventos académicos con el fin de evidenciar que la alfabetización inicial es un proceso que se desarrolla brindando oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula, siendo la familia el principal aliado. Los resultados que se esperan son básicamente dos: bajar índices de pérdidas de año en los primeros grados escolares y fundamentar el lenguaje desde el desarrollo del pensamiento.

Recomendaciones

Permitirle a los niños y niñas encontrarse con diferentes portadores de texto no solamente con cuentos infantiles, sino crear ambientes de aprendizajes adecuados en el aula que inviten a los niños y niñas a leer y escribir, animar a la oralidad y al diálogo crítico y reflexivo, posibilitar

el diálogo entre pares dentro del aula para fomentar la argumentación, usar siempre palabras de amor y motivación nunca palabras que los imposibiliten, estimular el uso de la pregunta de tal manera que sea parte de la cotidianidad, usar palabras nuevas y adecuadas en clase que permitan fortalecer el vocabulario, planear las experiencias pedagógicas siempre teniendo en cuenta la realidad de las niñas y aportar para una educación de calidad, debe fundamentarse en el cambio de paradigmas conductistas, permitir el trabajo colaborativo y por último y tal vez lo que da fundamento a todo lo anterior, es necesario e ineludible que las maestras y maestros sigamos aprendiendo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sin dejar jamás de lado el tema que atraviesa dicho proceso y es la afectividad.

Triada pensamiento, lenguaje y empatía

Apostarle a la enseñanza del ser humano, es apostarle a la tranquilidad y la felicidad de muchos de ellos, esta apuesta es posible gracias al trabajo de maestras y maestros que enseñan desde la conciencia misma y, que comprenden que la acción cognitiva de pensarse debe ser enseñada, orientada, explicada y guiada, pero es una acción que debe ser atravesada por dos elementos importantes que la complementan o la favorecen y es la empatía y el lenguaje. Pensamiento, lenguaje y empatía fundamentan el proyecto “Cien lenguajes”.

Frase inspiradora

Ofrecer diversas oportunidades de aprendizaje y desarrollo a los estudiantes más pequeños del colegio, exponiéndolos al mundo escrito será la mejor manera de que descubran sus potencialidades.

Referencias

- Josset, J. (1991). Formar niños lectores. *Lectura y Vida*, (4). Editorial Dolmen.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Revista Lectura y Vida*, 3.
- Richhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Editorial Paidós.

- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5.
- Wanda, C. y Rodríguez, Arocho, W. (2018). *La alfabetización desde una perspectiva crítica: los aportes de Vygotsky, Freire y Martín Baró*.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Rugiero, J. y Guevara, Y. (2014). *Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil*. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salmón, A. (2014). Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura. En Guzmán, R., *Lectura y escritura, cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp. 74-83). Universidad de La Sabana.
- Guzmán, R., Ghitis, T. y Ruiz, C. (2018). *Lectura y escritura en los primeros años. Transiciones en el aprendizaje y desarrollo*. Universidad de La Sabana.

Familias lectoras, cuando los libros llegan a la montaña

Diana Carolina Hernández Machuca¹

Introducción

En una lejana y fría montaña del páramo de Cruz Verde, donde la neblina besa la tierra cada día y la lluvia refresca la mañana, queda ubicado el Colegio Gabriel García Márquez IED. Entre frailejones y helechos poco a poco se han cimentado barrios y veredas legales y de invasión en este territorio natural. En consonancia con el aumento de la población se hace evidente la carencia de recursos, inversión y oportunidades de acceder a la cultura y al bienestar. En este contexto crecen nuestros estudiantes, entre la majestuosidad de las montañas y el olvido del Estado. En este lugar no van a encontrar parques, hospitales, ni un centro de desarrollo comunitario, mucho menos bibliotecas y teatros. Para llegar deben tomar la antigua vía al Llano que se desmorona como el recuerdo de aquella importante autopista que no hace muchos años sirvió a la ciudad.

Hace cinco años atrás, vimos cómo estas desventajas sociales afectaban el rendimiento académico de nuestros estudiantes, no comprendíamos muy bien por qué se les dificultaba tanto aprender a leer y a escribir. Entonces tuvimos que mirar más allá de la reja, hacia la montaña y entrar a los hogares para descubrir que los libros no estaban al alcance de sus manos, que la lectura no hacía parte de sus dinámicas familiares y que los hábitos lectores no se habían forjado en los primeros años de vida de nuestros estudiantes, ni en los de sus madres, ni de sus padres.

¹ Lenguaje, ciencias, matemáticas, sociales, artes. Maestría, Diana Carolina Hernández Machuca. Docente SED. Colegio Gabriel García Márquez IED. Contacto: anaid8707@gmail.com

En este terreno creció el proyecto “Familias lectoras”, como un reto por brindarles a nuestros estudiantes de primaria y a sus familias la oportunidad no solo de leer, sino de hacerlo juntos y poder llevar a casa libros que no podían incluir en su canasta familiar. Fue así como empezamos a enviar a las casas libros-álbum para que fueran leídos en familia durante el fin de semana, con la intención de propiciar una experiencia lectora compartida, de encuentro, de diálogo, de compañía, de significado alrededor de las imágenes y las palabras. Así comenzó a entretenerse esta historia.

Problematización

La lectura es sin duda un proceso fundamental del ser humano que se construye a lo largo de su vida. Este inicia desde muy temprana edad, pues las personas conocen y leen el mundo que los rodea desde sus primeros meses de vida. Es posible afirmar como Borda (citado por Mayorga y Madrid, 2014) que:

Durante esta etapa inicial los niños aprenden a través de la interacción con los adultos y las personas que los rodean, con los que conviven mutuamente. La familia es un entorno donde las actividades cotidianas que en ella se realizan tienen un significado y un valor, y, en consecuencia, educan.

Al reconocer la importancia y el impacto que genera el acompañamiento familiar en el proceso de formación de los niños y las niñas, surge la necesidad de vincular a las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos, en este caso en particular de la lectura y la escritura. En un primer momento, identificamos que nuestros estudiantes de primaria no pueden acceder a los libros porque no cuentan con estos en casa, no tiene una biblioteca pública cercana, sus padres no son lectores frecuentes y no acostumbran a leerles. Por consiguiente, se hace necesario buscar algunas estrategias que permitan el acercamiento del núcleo familiar a la lectura y los libros, en busca no de responder con una tarea escolar, sino de generar hábitos familiares lectores y escritores que propicien experiencias significativas y fortalezcan las relaciones socioafectivas entre padres, hijos y demás miembros familiares.

En este sentido desde el proyecto “Familias lectoras” se propicia el encuentro de las familias con el libro-álbum o libro infantil. Estos libros van a las casas de los estudiantes los viernes y regresan al colegio los lunes. En el transcurso del fin de semana se espera que los niños y niñas junto con sus familias lean el libro que han llevado, que compartan esta

experiencia, que tengan la oportunidad de disfrutar no solo de la lectura, sino además del encuentro en familia en torno al libro.

Es el libro-álbum, el alimento literario elegido debido a sus particularidades estéticas y lingüísticas. La conjunción entre las imágenes y los textos cortos permite a los pequeños lectores y sus padres abordar la lectura de esta obra, sin necesidad de tener el dominio total del código lingüístico formal. Las ilustraciones evocan a otras lecturas y propician la construcción de nuevas historias desde el código visual. Tal como afirman Valencia y Real (2014): “Nos encontramos ante un género que no solo exige la lectura de texto e ilustración, sino además, la competencia para integrar la información que unas y otras proporcionan para la construcción de sentido”. La conjunción entre imágenes y textos cortos propicia el desarrollo de diferentes lecturas e interpretaciones que motivan al estudiante tanto a descifrar el código escrito como el código gráfico-visual, al estar acompañados de sus padres o de un adulto en este proceso, se construye un andamiaje lector que potencia tanto las habilidades lingüísticas de los estudiantes como el significado de la experiencia lectora.

Sobre las habilidades sociales, el encuentro de la familia en torno a la lectura del libro propicia la aproximación corporal, intelectual y sentimental, fortaleciendo vínculos que afectan la formación del niño y la niña como persona. La lectura en familia de los libros tipo álbum es una estrategia que puede afianzar el desarrollo potencial de los niños y niñas no solo en cuanto a sus habilidades lectoras y escritoras, sino además sociales.

Planteamiento de una solución pedagógica

Leer en familia

*La lectura es muy importante para el aprendizaje,
pero también es muy importante desarrollar en
los niños/as el placer por dicha lectura.
La familia es el contexto que posibilita la expansión,
expresión y desarrollo de la subjetividad de todos sus miembros.*

Pérez Serrano, 1998

Es innegable la importancia de la familia en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, siendo esta la primera institución en la que se forma el ser humano. A través de la cotidianidad, rutinas y actividades del hogar, los individuos forjan su personalidad, desarrollan sus concepciones éticas

y morales resultado de las interacciones con el contexto que les rodea. La relación familia-escuela incide directamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes siendo este un factor a considerar en el éxito o fracaso escolar. Justamente en esa búsqueda por restituir y fortalecer esta relación se instaura “Familias lectoras”.

El hábito lector se instaura en la medida en que adquiere significado el ejercicio de la lectura en nuestra vida cotidiana. El lector se forma cuando puede transitar por las sendas del lenguaje y sus primeros pasos, indiscutiblemente, los da en el seno familiar, es allí donde escucha las primeras palabras, donde aprende a descifrar los significados de diversos códigos, donde debería tener el primer contacto con los libros. “Dar de leer” a los más pequeños puede contribuir a construir un mundo más equitativo y a brindar a todos las mismas oportunidades de acceso al conocimiento y a la expresión desde el comienzo de la vida (Reyes, 2007).

Cuando se les “da de leer” a los pequeños, se les brinda la posibilidad de ingresar no solo al mundo de la cultura escrita, sino además al mundo de la cultura en general. En este sentido, los niños y las niñas, como sujetos de lenguaje en formación, podrán acceder, desde la lectura, a una gran diversidad de experiencias lingüísticas y estéticas que potenciarán su apropiación de la lengua en contexto, el reconocimiento de sí mismo y de otros mundos posibles.

De acuerdo con los estudios de Snow, Burns y Griffin (1998), los niños y las niñas que han tenido experiencias que fomentan y motivan la lectura en la infancia temprana y están expuestos al alfabetismo en uso cotidiano, pueden desarrollar de manera más efectiva sus habilidades lectoras. Por esta razón, es imprescindible posibilitar el desarrollo de dichas experiencias significativas de lectura en los estudiantes y sus familias. Leer en familia, es leer de manera compartida, es acompañar al infante en la construcción de su andamiaje lector. En este proceso, el adulto es un mediador que propicia o no, el encuentro entre los libros y los niños, pero a su vez el adulto es también un lector, que se construye en su encuentro personal o colectivo con los libros.

La lectura compartida se puede definir como una interacción en la que se establece el campo de atención intersubjetiva, el adulto y el niño, centrados en un mismo aspecto, a partir del acto o evento de compartir la conversación que se teje cuando se lee un libro (Flórez y Sepúlveda, 2004). La conversación e interacción que surge de estas experiencias

significativas propician, tanto la potenciación de los aprendizajes como el fortalecimiento de los vínculos afectivos entre los participantes. Dentro de las ventajas o beneficios que pueden generarse con la lectura compartida se destacan los siguientes:

- La lectura conjunta les permite a los primeros lectores reconocerse e identificar el mundo que les rodea, resolver inquietudes y generar otras nuevas.
- En esa lectura con el otro, se construye el significado tanto de la experiencia de leer como de su entorno inmediato. Se aprende a leer en compañía de los otros, de la familia, de la misma manera como en compañía de estos se aprendió a caminar y a comer.
- Cuando los padres acompañan a sus hijos en sus lecturas, pueden reconocer de manera más consciente no solo sus aprendizajes académicos, sino también sus aprendizajes sociales, culturales y afectivos, sus ideas, opiniones e invenciones, pero a la vez sus dificultades, preguntas y miedos.

La lectura como práctica social, conjunta y compartida fortalece el vínculo afectivo inicial y por lo tanto las relaciones de apego. Puede crear lazos entre personas de distintas generaciones y lo más probable es que estos lazos perduren, puesto que se instauran en las interacciones tempranas de los niños (Diatkine, 1990). El fortalecimiento de los vínculos familiares se origina a través de la cercanía, el diálogo, el compartir de experiencias y saberes propiciados por la lectura entre padres, hijos y demás miembros del hogar.

La lectura compartida promueve el desarrollo lingüístico, comunicativo, cognoscitivo y afectivo de los niños y las niñas, pero, además, convoca a la vinculación de los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos, en el reconocimiento de su responsabilidad en la formación lectora de los niños, en la necesidad de “dar de leer” y de vincular la lectura en las actividades de crianza. Para que esta lectura genere experiencias significativas y formativas, no debe ser entendida como una tarea escolar, una imposición u obligación, por el contrario, debe cumplir con las siguientes tres condiciones propuestas por Reyes (2003): 1. No puede reducirse solamente a un ejercicio mecánico de descifrar mensajes compuestos de letras; 2. Debe ser una situación agradable y formar parte de las acciones

cotidianas de contacto y comunicación entre adultos y niños y, 3. Debe ser una práctica continua y sistemática en el hogar.

Cuando la experiencia lectora se forja respetando estas condiciones existe una mayor probabilidad de que el niño y niña pueda convertirse en lector. En la misma medida que la lectura conjunta, la lectura en familia permite desarrollar el hábito de leer de manera significativa y contextualizada, como una práctica social en la que todos aprendemos, tanto adultos como niños y niñas a ser lectores. De acuerdo con todo lo anterior, desde la estrategia de “Familias lectoras” se busca brindar las herramientas e insumos necesarios para orientar a las familias en la construcción de hábitos lectores desde casa. Nuestro propósito general es propiciar un espacio de lectura en familia que permita reconocer el impacto, en aprendizajes y relaciones socioafectivas, entre los integrantes del núcleo familiar.

Metodología

Durante estos cinco años, dentro de la estrategia se han desarrollado las siguientes etapas: caracterización, implementación, encuentros, institucionalización y emergente. Cada una de estas ha surgido como respuesta a los retos y necesidades de la implementación y evaluación de la estrategia con más familias y cursos participantes. Este proceso se ha desarrollado desde un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción-participación. Este diseño metodológico es una dialéctica entre investigador, comunidad y conocimiento que se retroalimenta constantemente y que cambia en su conjunto, en sus interacciones, en sus saberes, en sus prácticas y en sus reconocimientos; propiciando un espacio para la transformación a partir de la observación, la reflexión y la acción.

A continuación, se detallan las etapas implementadas con sus respectivos objetivos y resultados.

Etapa	Objetivo	Resultados
Caracterización	Caracterizar el contexto de la práctica de lectura en las familias del grado 1° del Colegio Gabriel García Márquez IED.	Implementación de cuestionario y sistematización de las respuestas en relación con acceso, concepciones de lectura y trayectoria lectora.

Etapa	Objetivo	Resultados
Implementación	Implementar una estrategia de intervención que propicie el encuentro entre libro, estudiante y familia.	Planeación y pilotaje de la propuesta de intervención. Primeros libros enviados a casa.
Encuentros	Desentrañar los significados de la experiencia de leer en familia a través del encuentro con sus actores.	Grupos focales de padres y madres de familia. Grupos focales de estudiantes. Categorización de significados.
Institucionalización	Institucionalizar la estrategia desde la apropiación del rol del adulto, padres y/o docentes, como mediadores y formadores de lectores.	Ampliación de la participación de cursos, docentes y familias en el nivel de básica primaria. Espacios de formación docente.
Emergente	Garantizar el acceso a la lectura en familia a través de video libros y audiolibros narrados por los docentes durante la estrategia “Aprende en Casa”.	Apertura del canal de YouTube. Vinculación de estrategias digitales y audiovisuales.

Conclusiones

Desde los objetivos alcanzados, estos se han desarrollado en su orden metodológico y su seguimiento y evaluación han permitido generar nuevos retos a la innovación. En cuanto a la implementación, el envío de los libros a casa tiene una gran acogida tanto por los estudiantes como por sus familias, quienes reclaman los viernes poder llevar a sus hogares un libro para compartir en familia.

La fase de Encuentros permitió recoger las apreciaciones de los participantes tanto directos como indirectos (estudiantes-padres y docentes) sobre el proceso que se desarrolla en la estrategia y desentrañar los significados y categorías que develan la trascendencia del leer en familia. Sobre la institucionalización, este es un proceso que ha generado gran impacto tanto en acceso, como en la participación de la comunidad educativa.

Finalmente, la fase Emergente, ha sido una transición que ha permitido buscar otros formatos para continuar acercando a los estudiantes y sus familias al libro y la lectura. Esta ha tenido mucha acogida por parte de las familias, quienes refieren disfrutar de los videos libros una y otra vez.

Leer en familia ha transformado las relaciones socioafectivas, en lazos de unión, amor, paciencia y comunicación, entre los miembros que integran el grupo familiar. Se ha fortalecido el rol de los padres, como mediadores, promotores y motivadores en los procesos de lectura y escritura de sus hijos.

Forjar una cultura de la lectura en el ámbito familiar y escolar requiere no solamente del acceso a los libros, sino a la vez de brindar herramientas a los adultos mediadores para que propicien la lectura tanto en los hogares como en el aula de clase, más allá del desciframiento del código hacia una experiencia de encuentro y construcción de significados. Por esta razón, no concebimos la lectura instrumentalizadamente para aprender categorías gramaticales o temáticas, esta no es la finalidad, sino por el contrario, brindar la posibilidad de la experiencia del acto de leer de manera compartida.

Reflexiones finales

Leer el contexto permite llevar la escuela más allá de las aulas y comprender en muchas ocasiones cuáles son las realidades de nuestros estudiantes y sus familias, de tal suerte que como maestros podamos retornar a intentar transformarla de una u otra manera. En muchas ocasiones no comprendemos por qué no obtenemos los resultados esperados en las dinámicas pedagógicas e insistimos en seguir enseñando lo mismo de la misma manera, sin considerar las particularidades, necesidades y contextos que llegan al salón de clase.

En este proceso del programa “Maestros y Maestras que Inspiran” me he cuestionado constantemente como docente, a través de la reflexión de mi práctica y discurso. He podido ampliar mi visión sobre el territorio rural y la importancia del maestro investigador en estos escenarios olvidados por el Estado. Siento un mayor compromiso al poder trabajar con la comunidad del páramo de Cruz Verde y a la vez una gran responsabilidad con este escenario de aprendizaje que debería ser más reconocido desde la escuela.

Desde el proyecto de “Familias lectoras”, seguiremos insistiendo en posibilitar el acercamiento de los niños, niñas y familias a los libros, en este territorio rural, como una estrategia de empoderamiento y acceso equitativo a la cultura desde la lectura compartida en los hogares. Persistiremos en la idea de que los libros lleguen a las casas y que en torno

a estos visitantes se entretejan experiencias y significados sobre el acto de leer juntos.

Frase inspiradora:

La lectura en familia es una oportunidad para aprender juntos, para conocernos, para recordarnos, para construir los significados del acto de leer.

Referencias

- Diatkine, R. (1990). Desarrollo psíquico y transmisión cultural. *Revista Enfance*, 3(1), 25-32.
- Flórez, R. Torrado, M. C. y Arias, N. (2006). Leer en familia: horizonte conceptual. *Fundación para el Fomento de la Lectura, Fundalectura* (ed.). *Leer en familia en Colombia. Reporte de investigación y experiencias*, 19-49.
- Flórez, R. y Sepúlveda, A. (2004). La lectura compartida: escenario de encantamiento y aprendizaje. *Memorias del 6º Congreso Nacional de Lectura para Construir Nación*. Fundalectura.
- Pérez. (2011). *La influencia de la familia en el hábito lector. Criterios de selección de recursos para la lectura y alfabetización informacional*. CEVEL.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria*. Editorial Norma.
- Reyes, Y. (2003). Lectura en la primera infancia. Cuando leer es mucho más que hacer tareas. *Nuevas hojas de lectura*, 3, 20-29. Fundalectura.
- Snow Burns, M. y Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academic Press.
- Valdes, C. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *REDIE*.
- Valencia y Real. (2014). Práctica docente y libro álbum, un aporte a la educación literaria. *Infancias Imágenes*, 13(1), 115-120.

Saber de montañas, montañas de saberes

Luz Dary Moreno Cruz¹
David Stiven González González²
Gerardo Riveros³
Edna Jeannette Acuña Supelano⁴

Introducción

*Rescatando saberes y reconociendo conocimientos
no se hace necesario sacrificar la vida ni despojar
los dones de la tierra, ni construir tensiones y conflictos
y mucho menos justificar prácticas de expropiación
con modelos descentrados de estas realidades.
Estas reflexiones nos ponen ante la necesidad de territorializar
el conocimiento para entender sus alcances,
fundamentos y pertinencia...*

Hostede (2013)

-
- ¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Especialista en Administración de la Informática, especialista en Gerencia de Instituciones Educativas. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Docente vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio Campestre Jaime Garzón sede Adelina Gutiérrez-Auras IED. Contacto: ldmorenoc@educacionbogota.edu.co
 - ² Licenciado en Educación Básica con énfasis en Entrenamiento Deportivo. Docente vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio Campestre Jaime Garzón sede Adelina Gutiérrez-Auras IED. Contacto: dsgonzalezg@educacionbogota.edu.co
 - ³ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Magíster en Educación. Docente vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio Campestre Jaime Garzón sede Adelina Gutiérrez-Auras IED. Contacto: griveros@educacionbogota.edu.co
 - ⁴ Socióloga. Especialista en Resolución de Conflictos. Docente vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio Campestre Jaime Garzón sede Adelina Gutiérrez-Auras IED. Contacto: ejacuna@educacionbogota.edu.co

Colombia se encuentra al filo de una oportunidad como sociedad de pensarse y construir relaciones que generen el ambiente apropiado para superar décadas de ruptura del tejido social, resultado del conflicto armado de más de cuarenta años. Los acuerdos de paz firmados por el Gobierno colombiano con el grupo guerrillero de las FARC y la mesa de negociación con el ELN, pese a la incredulidad reinante, son verdaderos escenarios que ponen a la sociedad en un contexto propicio para construir y transformar las estructuras que permitieron crecientes condiciones de desigualdad que abocaron el surgimiento de grupos ilegales armados.

En este proceso de construcción y transformación todos, como sociedad, tenemos la responsabilidad de participar en las estrategias que sean necesarias y pertinentes para evitar el resurgimiento de esa guerra fratricida. Bajo esta perspectiva surge de la comunidad del corregimiento de Betania, localidad de Sumapaz, la inquietud por hacer de este territorio un potencial de reconciliación con todos los que coexisten en él.

La construcción de memoria y conciencia colectiva se convierte en el elemento fundamental para la reconciliación social. Reconciliar los espacios de interacción cotidiana de las poblaciones, el cambio de imaginarios que de una u otra forma debilitan las personas y los entornos, desarrollar y potenciar las capacidades territoriales desde un reconocernos y valorarnos es una tarea ardua que requiere la sinergia y la voluntad de todos los actores.

La iniciativa “Montañas de saberes”, tiene como principal objetivo aportar herramientas que contribuyan al fortalecimiento y creación de tejido social acorde al momento histórico que vive el Sumapaz, territorio estigmatizado por la permanencia de grupos armados ilegales durante varios años, haciendo que el contexto sea parte del ámbito epistemológico y la construcción de saberes no solo académicos, sino territoriales.

Teniendo como soporte inicial el acompañamiento de la Fundación Alpina, el proyecto basa su accionar en la construcción de memoria y conciencia colectiva a través de encuentros intergeneracionales, cuyo eje central es el rescate y resignificación de saberes, el conocimiento e identidad territorial y la formulación de sentidos de vida colectivos, como símbolo de resiliencia y desarrollo desde una visión socio ecosistémica.

Tejer la urdimbre relacional que soporte los cambios necesarios en la construcción de sentido colectivo y social para el desarrollo, ha de estructurarse

desde la confluencia de sinergias presentes en el territorio. La iniciativa también busca constituirse en uno de los nodos relacionales que permitan un fluir permanente en la formación de un territorio que potencie sus capacidades y oportunidades para todos.

Es así como la iniciativa “Montañas de saberes” crea lazos comunicativos entre los diferentes tipos de poblaciones presentes en el espacio cotidiano sumapaceño, entre las cuales se priorizan los niños, niñas y jóvenes de las escuelas con la población adulta presente en el Centro Día el Verdegal del Centro Poblado de Betania, con el objetivo base de estructurar –desde las diversas interacciones– a sujetos y agentes socializadores que se potencian mutuamente alrededor de su capacidad de saber y aprender para la deconstrucción, construcción y transformación territorial.

Las diferentes actividades desarrolladas en el marco del fortalecimiento de la memoria colectiva, la construcción del proyecto de vida, y la Cátedra del Pensamiento Campesino, parte esencial del proyecto “Saber de montañas, montañas de saberes”, son partícipes los estudiantes de la sede Adelina Guti parte importante del fortalecimiento de los procesos de reconciliación en la construcción de una sociedad más equitativa y en paz. Esperamos seguir fortaleciendo los procesos de educación rural que, más allá del momento coyuntural e histórico, pretende un accionar constante que funcione como productor de conocimiento y proyectos de desarrollo con pertinencia e identidad rural sumapaceña y como ejemplo para otros territorios rurales en clave de paz, reconciliación y no repetición del conflicto armado.

Problematización

La localidad 20 Sumapaz es la zona donde se encuentra el Colegio Campesino Jaime Garzón IED, institución educativa donde se desarrolla el proyecto “Saber de montañas, montañas de saberes”, es un escenario rural donde converge la cultura campesina, diferencial entre vereda y vereda, teniendo en cuenta que se divide geográficamente en tres corregimientos que son Betania, Nazareth y San Juan, cada uno con una característica diferente; como su organización social comunitaria que es más fuerte en la cuenca del río Sumapaz que en la cuenca río Blanco donde nace esta propuesta que hace una articulación de la cátedra del pensamiento campesino con las diferentes áreas del conocimiento, y con la necesidad de fortalecer el liderazgo, la formación política y organización social de esta comunidad.

La Cátedra del Pensamiento Campesino es un espacio de fortalecimiento de la escuela de liderazgo juvenil campesino, enmarcado en la formación política, educativa y social de los estudiantes del corregimiento de Betania la sede Adelina Gutiérrez y Auras. Esta propuesta se desarrolla a partir de las falencias que tiene la comunidad y que se ven permeadas por el desconocimiento de la normatividad ambiental, la desorganización social comunitaria, la formación política, y el sentido de vida individual y colectivo, que no permite un plan de vida a nivel territorial, esto con la característica de ser una de las reservas de agua más importantes que tiene el país y por poseer el ecosistema páramo más grande del mundo.

En el proceso metodológico se utilizó la investigación acción participativa, la sistematización de la información, el manejo y análisis de datos para buscar alternativas de cambio que permitan crear consciencia individual y colectiva de la importancia de reconciliarnos como sociedad, entre individuos y con el medio que nos provee la posibilidad de coexistir, es de gran importancia resaltar el reconocimiento del territorio como eje fundamental de los intereses comunitarios y la defensa del espacio, con tantos enemigos a nivel gubernamental, de multinacionales que esperan la desorganización y su división comunitaria para aventajar sus procesos de expropiación y apropiación del páramo más grande del mundo y así mercantilizar sus recursos naturales.

Hace cuatro años se da a conocer la estrategia pedagógica de formar líderes sociales campesinos con la necesidad de defender el territorio, destacando el reconocimiento de este escenario rural y de aprendizaje a nivel global, con conversatorios para fortalecer habilidades y competencias comunicativas, posturas críticas e interdisciplinariedad con las áreas del conocimiento, trabajo con las familias y las organizaciones comunitarias, al igual que la articulación en torno a los elementos cultura, liderazgo y gobernanza del agua los saberes multidisciplinares, interdisciplinares y curriculares a partir de los ejes principales de la propuesta de pensamiento campesino que se desarrolla en la propuesta de “Montañas de saberes”.

La propuesta “Saber de montañas” da cuenta de una de las problemáticas que tiene la comunidad educativa de la sede Adelina Gutiérrez y Auras, que está centrada en el reconocimiento y defensa del territorio, apropiándose de los saberes que hacen parte del mismo, como la pedagogía de la montaña (Partner, 2018) que se propone como una educación necesaria para todos los seres vivos que cohabitamos este hermoso ecosistema denominado montaña, que va desde el valle hasta la cima de la montaña,

es nuestra responsabilidad como educadores democratizar el acceso a esta educación que debe ser la base de nuestra conciencia con el medio ambiente que nos cobija.

Planteamiento pedagógico

El proceso del pensamiento base de la propuesta “Montañas de saberes” y escuela de liderazgo juvenil campesino; tiene como objetivo principal el reconocimiento del territorio que comprende la región del Sumapaz, en relación con su historia, cultura, riqueza ambiental y sobre todo de su potencial humano que ha surgido a lo largo de la historia de esta región. Desde hace aproximadamente una década se empezó a consolidar la propuesta pedagógica desde la escuela de Sumapaz, con el propósito de fortalecer aspectos de identidad, arraigo, conocimiento y defensa de este territorio. Inicialmente se realizó un proceso de diálogo, concertación y construcción participativa de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, proceso en el cual se consolida la propuesta con sus respectivas etapas, temáticas, actividades y estrategias de implementación.

En su desarrollo logramos posicionar algunas propuestas encaminadas a fortalecer elementos de la identidad y la cultura campesina, entre las cuales podemos referir algunas de ellas:

- En el marco del día de la familia de nuestros colegios dentro de las actividades culturales y artísticas desarrollamos el Festival de Música Campesina, donde logramos la vinculación de diferentes grupos nativos y otros de la región circunvecina. Esta actividad tiene la intención de fortalecer ese aspecto tan importante en la vida campesina como lo es la expresión a través de las canciones propias y en su mayoría inéditas.
- Además, realizamos en septiembre la Feria Pedagógica, con la participación de la comunidad educativa a través de diferentes escenarios que representan temáticas relacionadas con la identidad campesina de la cultura sumapaceña, resaltando la riqueza ambiental, por ser el páramo más grande del mundo, también se muestra su gastronomía, saberes ancestrales, exposición de objetos antiguos y se realizan actividades lúdicas y científicas.
- El 31 de octubre posicionamos el reconocimiento a la niñez y juventud campesina, a través de actividades que involucran, juegos

tradicionales, oficios y otras prácticas y saberes propios del campesinado de Sumapaz. Esta actividad ha venido reemplazando el llamado Halloween, en el Colegio Campestre Jaime Garzón, ubicado en la cuenca del río Blanco. Al igual, en el Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela se realiza el Festival de la Ruana. Esta actividad además tiene la intención de descontaminar el ambiente y la cultura campesina afectada con extranjerismos que en nada le ayudan y sí afectan bastante en su identidad.

- Durante el año escolar desarrollamos diferentes actividades por medio del componente de emisora escolar, donde potenciamos las habilidades comunicativas, pero también posibilitamos procesos de intercambios de conocimiento por medio de la creación de escenarios que hemos llamado Encuentros Intergeneracionales, a los cuales vinculamos a estudiantes, docentes y líderes y lideresas reconocidos en la región. Con la intención principal de que haya transferencia de historia viva de esos liderazgos hacia las futuras generaciones.
- Además, a solicitud de la comunidad educativa, logramos dar la discusión tanto en Consejo Académico como en el Consejo Directivo, de la cual surgió el aval para que se implementará una asignatura desde el área de Sociales que llamamos Cátedra e Identidad Campesina, la cual se incluye desde el grado 1° hasta grado 9°, con el propósito de fortalecer la formación integral de nuestros estudiantes, especialmente en lo que tiene que ver con su territorio, su identidad, historia, cultura, riqueza natural e intercambio de saberes aprovechando el significativo número de liderazgos de la región. Esta propuesta de pensamiento campesino también tiene la intención de contribuir a la formación de pensamiento crítico, autónomo, e identitario de los y las estudiantes.
- En la siguiente tabla (Tabla 1) se presentan las preguntas orientadoras como base de las actividades curriculares y pedagógicas que se articularan con la Cátedra de Pensamiento Campesino.

Tabla 1. Preguntas orientadoras para las actividades curriculares y pedagógicas

1°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familia sumapaceña I. 2. El agua fuente de vida. 3. Pensamiento campesino I. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las costumbres y tradiciones de la familia sumapaceña? 2. ¿Qué principios y valores nos enseñan las familias sumapaceñas? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué importancia tiene el agua para nuestro territorio? 2. ¿Cómo debemos cuidar el agua? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué nuestro colegio se llama Jaime Garzón? 2. ¿Qué significa ser Garzonista?
2°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familia sumapaceña II. 2. Nuestra tierra una gran riqueza. 3. Pensamiento campesino I. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué actividades se basa la economía y cuáles son las fuentes de ingresos de las familias de Sumapaz? 2. ¿Cuáles son las problemáticas de las familias campesinas? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la importancia y uso de la tierra en Sumapaz? 2. ¿Cómo debemos cuidar nuestro territorio? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Jaime Garzón fue alcalde local de Sumapaz? 2. Lecturas Garzonistas
3°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización comunal I. 2. Trabajo comunitario. 3. Pensamiento campesino II. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué son, quiénes las conforman y qué función desempeñan las Juntas de Acción Comunal? 2. ¿Cómo está conformada la Junta de Acción Comunal (JAC) de mi vereda y de las demás veredas de la cuenca del río Blanco? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué papel desempeña la organización comunal en la defensa de los recursos del territorio? 2. ¿Cómo el cooperativismo se convierte en alternativa de trabajo comunitario? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es ser sumapaceño? 2. ¿Cuáles son los elementos que definen la cultura e identidad sumapaceña?

4°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización comunal II. 2. Liderazgo y defensa del territorio. 3. Pensamiento campesino II. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo la organización social y comunitaria es un elemento de desarrollo en la localidad? 2. ¿Qué es, quiénes las conforman y qué función desempeña ASOJUNTAS? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los líderes comunales destacados en el territorio? 2. ¿Cuál es el rol de las comunidades en la defensa del agua, tejido social y comunitario? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los valores y saberes sumapaceños? 2. Lecturas en y desde Sumapaz.
5°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tenencia y defensa del territorio I. 2. Derechos del campesinado. 3. Pensamiento 4. Campesino III. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es un territorio rural? 2. ¿Cuáles son las características del territorio sumapaceño? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los derechos de los campesinos? 2. ¿Me identifico como campesino y por qué? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles elementos definen la identidad colombiana? 2. ¿Qué es ser colombiano?
6°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tenencia y defensa del territorio II. 2. Soberanía y seguridad alimentaria. 3. Pensamiento 4. Campesino III. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quiénes y de dónde provenían los primeros habitantes del territorio sumapaceño? 2. Historias de abuelos-sabiduría ancestral. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo hacemos deconstrucción de la relación del campesino con la tierra? 2. ¿Cómo apporto al cuidado y defensa de mi territorio? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Existen pensadores o un pensamiento colombiano? 2. ¿Cómo podemos identificar la cultura y folclor colombiano?
7°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tenencia y defensa del territorio III. 2. Gobernanza del agua. 3. Pensamiento. 4. Campesino III. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Cómo se dieron las luchas agrarias por la tenencia de la tierra? 6. ¿Cuáles fueron los principales líderes agrarios de Sumapaz? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo las comunidades sumapaceñas han asumido la defensa del territorio y del agua? 2. ¿Cuáles han sido las principales organizaciones ambientales en Sumapaz? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quiénes han sido los campesinados colombianos destacados? 2. Lecturas campesinas: Hildo Torres, El indio Rómulo y otros.

<p>8°</p>	<p>1. Organización social, ambiental y comunitaria I. 2. Liderazgo comunitario. 3. Pensamiento campesino IV.</p>	<p>1. Formas organizativas autónomas. 2. Zona de reserva campesina, plan de manejo ambiental y productivo.</p>	<p>1. ¿Cómo podemos construir la línea de tiempo de la organización administrativa en Sumapaz? 2. Cartografía de las organizaciones y de los actores en Sumapaz.</p>	<p>1. ¿Qué es ser latinoamericano? 2. ¿Cuáles son las principales características del pensamiento latinoamericano? 3. ¿Quiénes han sido los pensadores campesinos latinoamericanos destacados?</p>
<p>9°</p>	<p>1. Organización social, ambiental y comunitaria II. 2. Liderazgo Juvenil. 3. Pensamiento campesino IV.</p>	<p>1. ¿Cómo logramos la participación incidente de los niños y jóvenes en espacios comunitarios? 2. ¿Qué rol puedo desempeñar como joven en las organizaciones del territorio?</p>	<p>1. ¿Cuáles son los espacios participativos creados desde la institucionalidad? 2. ¿Qué es el liderazgo juvenil y cómo lo fortalecemos?</p>	<p>1. ¿Cuáles han sido los movimientos campesinos en América Latina? 2. Lecturas campesinas latinoamericanas.</p>
<p>10°</p>	<p>1. Proyectos de vida en el territorio I. 2. Liderazgo y emprendimiento I. 3. Pensamiento campesino V.</p>	<p>1. ¿Cuáles son las problemáticas ambientales, sociales, comunitarias y económicas de Sumapaz?</p>	<p>1. ¿Cuál es la normatividad vigente en materia ambiental que rige para Sumapaz? 2. Desde nuestra reflexión crítica, ¿cómo son las políticas rurales?</p>	<p>1. ¿Cuál fue el pensamiento político de Jaime Garzón? 2. ¿Cómo hacer investigación campesina?</p>

11°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyectos de vida en el territorio II. 2. Liderazgo y emprendimiento II. 3. Pensamiento campesino V. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué proyectos productivos familiares eco sostenibles puedo implementar? 2. ¿Cómo puedo consolidar mi proyecto de vida en el territorio? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las organizaciones productivas comunitarias de Sumapaz? 2. ¿Cómo puedo generar iniciativas productivas? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál fue el pensamiento político de Jaime Garzón? 2. ¿Cómo analizar la crisis mundial del agua desde nuestro territorio?
-----	---	--	---	---

Fuente: elaboración propia.

Evaluación de resultados

La propuesta de “Saber de montañas, montañas de saberes” evalúa cómo los territorios están constituidos por elementos geográficos, ambientales, culturales, sociales, políticos y económicos, históricamente producidos por la vida de las personas en un lugar. Sus historias o experiencias trenzan finos lazos de convivencia o tensión en función de los intereses que a veces son influidos por lo económico, cultural o político. Esas memorias hacen el territorio, lo vuelven una habitación fría o cálida para los miembros y permiten hacer sentido de su identidad colectiva e individual, fabrica sus relaciones sociales estables en el tiempo o fragmentadas y desarrolla una historia general de una comunidad humana, a ello le llama el antropólogo francés Marc Auge “lugar”, este concepto de lugar articulado a un espacio geográfico lo denominamos “territorio”.

Un territorio es un tejido entonces de vidas compartidas en una geografía particular, enfrentadas o consensuadas, al final es una memoria vivida y vívida en el colectivo como en los individuos. Por ello una pedagogía del territorio a través de la memoria es una decisión natural, máxime si los territorios son sensibles a memorias del conflicto armado con sus precisiones, afiliaciones, y daños particulares. Allí elaborar la memoria con los habitantes permite reflexionar y objetivar fragmentaciones descoyuntamientos de la vida de aquellos que han presenciado o sufrido los impactos de la guerra, y pueden a las nuevas generaciones halarles y engancharles en un sentido de arraigo e identidad colectiva más lejano en el tiempo pasado, y más proyectarle en el futuro posible a través del testimonio o registro de la experiencia en el territorio.

El testimonio precisa didácticamente esta pedagogía, es el medio técnico, el instrumento con el cual se materializa un recuerdo del conjunto de la memoria colectiva, hacer memoria es testimoniar lo acaecido desde la perspectiva de quien lo vivió, tal testimonio puede ser oral o documental, oral porque el depositario de la experiencia lo cuenta de viva voz, que una vez registrado se vuelve documento, y documental por ser la fuente viva no existente, con lo cual todo registro sonoro, visual, audiovisual, escrito arquitectónico, pictórico etcétera, ese documento testimonial.

La memoria social y colectiva, hacemos esa diferencia como una diferencia de escala; es decir, lo social es el conjunto total de las personas de la sociedad colombiana, no necesariamente reconocida entre sí, y lo colectivo como los grupos de pares o comunitarios que incluye a sus generaciones pasadas, pero que pueden dar cuenta de un reconocimiento inmediato entre sí. Tal construcción de territorio de paz es articulable pedagógicamente vía la memoria.

En ese sentido, construir un territorio es inscribir las memorias que lo habitan haciendo consciente para sus habitantes los propios procesos del territorio mediante el testimonio de sus historias vitales. Hacer pedagogía de los acuerdos como primer paso para lograr un marco de paz territorial, es entonces contextualizar en el presente de los territorios sus propias memorias testimoniales con los acuerdos de La Habana. Hacer sentido de los acuerdos es vincular la memoria social y colectiva de los territorios, con las lógicas del conflicto armado Gobierno-FARC que llevaron a tales acuerdos, porque la memoria es una activación del pasado en el presente, en función del futuro. Ello garantiza el fortalecimiento de la identidad colectiva en un territorio en el que hay desconexiones entre memorias generacionales.

Por último, este proceso de elaboración de las memorias territoriales para la construcción de un marco de paz, involucra el encuentro entre los actores colectivos e individuales del espacio social, cuyas conversaciones en foros, asambleas, conferencias, ágapes, en suma encuentros colectivos en general, desarrollen un conjunto de principios de regulación del territorio en un marco de desarrollo de los conflictos en paz, donde el conflicto se pueda bailar, cantar, jugar, enfrentar, disputar o pugnar, sin la eliminación o sometimiento del otro en fuerzas desiguales y asimétricas, en suma una ética el conflicto no su eliminación es lo que busca una pedagogía de la construcción de territorios de conflictos en paz.

Reflexiones finales

- En un contexto donde la desesperanza acerca de las posibilidades de sobrevivencia y de realización personal como campesinos y campesinas, parece instalarse cada vez más entre las poblaciones de las veredas de la cuenca de río Blanco en Sumapaz, la propuesta de “Saber de montañas” como una apuesta por la proyección en el territorio de los y las jóvenes que participan en esta experiencia.
- Ha sido una invitación a un proceso interdisciplinar para poner en diálogo las disciplinas y recoger los saberes del territorio, es relevante que la escuela sea el centro de acopio de ese saber, que se estructura desde las disciplinas.
- Los esfuerzos por articular la experiencia en espacios como “El día del campesino” y la “Feria agroambiental”, contando con la cotidianidad de los padres y madres que participan de la escuela de educación de adultos.
- Que la experiencia se convierta en un espacio de conservación e investigación alrededor de la gobernanza del agua, semillas y suelos, que esté articulado al colegio y a las veredas también ubicadas en el páramo más grande del mundo, Sumapaz.
- Reconocer el páramo y las problemáticas ambientales, sociales, económicas y políticas parece brindar una posibilidad de vinculación consciente con el mismo; también de imaginar alternativas de solución a los conflictos latentes, desde una participación activa en las acciones que se proponen desde la experiencia en la institución educativa y de cara a escenarios de discusión comunitaria acerca del ordenamiento del territorio.

Referencias

Gay, S. H. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu Editores.

Hostede, R. (2013). Un paisaje con muchas dimensiones. En I. d. Humbold, *Visión socioecosistémica de los páramos y la alta montaña colombiana: memorias del proceso de definición de criterios para la delimitación de páramos* (pp. 153-164). Bogotá.

Nussbaum, M. C. (2016). *Crear capacidades; propuesta para el desarrollo humano*. Planeta Colombia.

Partner, P. (2018). *Minga ONG educación*. Minga ONG Educación. <https://www.mingaedu.org/single-post/2018/03/03/ong-minga-pedagog%C3%ADa-de-monta%C3%B1a-proud-partner-2018-de-leave-no-trace>

Leer, más allá de un ejercicio académico, es un acto político: un acercamiento a Familias lectoras

Nicaela del Pilar Sánchez Álvarez¹

En América Latina cuando recuperamos la democracia también recuperamos el uso de la palabra y entonces recuperamos este derecho al saber y al conocimiento que viene necesariamente a través de la lectura.

Gardinelli

Introducción

¿Qué impacto puede tener la lectura en familia? ¿Cómo puede esta práctica de leer juntos impactar la vida de las familias? Son algunas preguntas que han dado lugar al proyecto de “Familias lectoras”. Este proyecto se ha desarrollado durante cinco años en el Colegio Gabriel García Márquez IED, ubicado en el sector de Tiguaque, la localidad quinta de Usme, al sur de Bogotá, muy cerca al páramo de Cruz Verde a unos 3.150 metros de altura. Donde nace la lluvia y amanece más temprano que en el resto de la ciudad. Esta es una comunidad que se encuentra agobiada por el desempleo, la falta de servicios de saneamiento básico y el bajo ingreso económico para sobrevivir, la falta de vivienda propia o en muchos casos el hacinamiento, la invasión y la construcción de las viviendas con materiales como paroy, zinc, piso de tierra, entre otros.

¹ Docente de Lenguaje, Ciencias, Matemáticas, Sociales, Artes. Doctorado. Vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio Gabriel García Márquez IED. Contacto: nikysanchez02@gmail.com

Al Colegio Gabriel García Márquez IED confluyen estudiantes de los barrios aledaños como Villa Rosita, Juan José Rondón, Villa Diana, San Pedro, Tocaimita y la zona rural de los Soches, cuya estratificación social oscila entre 0 y 1. Con familias integradas por padres, hijos, abuelos, tíos, primos, constituyéndose como familias extensas. En muchos casos los niños y niñas solo están a cargo de un familiar adulto.

La propuesta se originó en 2016, año en que me deconstruía una vez más como maestra de grado 1°. En ese momento, tener el apoyo y acompañamiento de la familia para sacar adelante el grupo era fundamental. Este no era el caso porque muchos padres no acompañaban este proceso por diversas razones, entre ellas porque no sabían leer ni escribir y además porque no poseían libros, ni el hábito de leer en casa. Durante el desarrollo de la experiencia hemos trascendido por cinco etapas: 1. Caracterización; 2. Implementación; 3. Encuentros; 4. Institucionalización, y 5. Emergente. Con el objetivo de propiciar un espacio de lectura en familia que permita reconocer los significados, los aprendizajes y las relaciones socioafectivas entre los integrantes del núcleo familiar. No obstante, cada fase se reconfigura en la siguiente a partir de las reflexiones que surgen al finalizar cada una.

El presente texto recoge una primera reflexión sobre el concepto de leer y lo debate debido al uso instrumentalizado de este en la práctica escolar. También se plantean definiciones de lectura desde otras perspectivas y se expone cómo esta práctica se realiza en un lugar distinto a la institución: en la familia. Además, se cuestiona el propósito de las políticas públicas de lectura, que resultan insuficientes para comunidades rurales como la de Tiguaque. Seguidamente, se describe el desarrollo del proyecto “Familias lectoras” y trae a discusión los resultados obtenidos en cada fase. Culminando con la reflexión acerca de la lectura como un acto político.

Problematización

Fundamentalmente, la lectura es considerada como un ejercicio académico que desarrolla habilidades necesarias para el desempeño escolar y se considera una destreza que toda persona puede fortalecer a lo largo de su vida. En ese sentido, la tarea de iniciación al mundo de la lectura le ha correspondido mayormente a la escuela, que históricamente lo ha instrumentalizado, objetivando los distintos tipos de textos que utiliza para la enseñanza de distintas áreas del conocimiento.

Inicialmente, resulta pertinente definir qué es leer y desde dónde se vincula el concepto. Aunque existen innumerables conceptos de lo que significa leer, aquí solo se establecen algunos que convergen con la discusión. “Se piensa que leer es comprender el texto, en el sentido de descubrir su clave, olvidando que no todos los textos están hechos para ser comprendidos de esa manera” (Silva, R., 2003). En contradicción, la forma en que se orienta la lectura en la escuela busca principalmente encontrar las claves de información que estos recrean haciendo de este un ejercicio homogéneo y homogenizante al pretender que todos respondan de la misma manera, reproduciendo la información por igual.

“El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo matriz de la lectura, no está solo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998). Este concepto se refiere a la manera dinámica en la que interactúa el lector, el texto y el contexto, es decir, aquí se amplía el protagonismo de significados debido a que cada lector conlleva en sí mismo una experiencia, una vida, una cultura que se hace presente en la comprensión distinta a los otros y, por lo tanto, leer es la expresión de interacciones y significaciones distintas en una persona, por esto, reafirmar que los textos no pueden ser comprendidos de la misma manera.

Por su parte (Freire, 1999) sugiere que: “Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite, al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse, a sí mismos”. En la medida en que la lectura se convierte en la expresión de significaciones, conlleva a que el lector haya hecho juntamente con el texto la lectura de su propia realidad para como lo diría Freire, transformarla y transformarse a sí mismo.

En este sentido, hay varios aspectos que influyen en el ejercicio de la lectura, uno de ellos se relaciona con los tipos de textos que se escojen para leer, generalmente sugeridos por la industria de las editoriales, quienes a su vez asesoran a los maestros, incluyendo así, el ejercicio de leer en la cadena del mercado como consumo de información. Retomando a Mèlich (2019) “leer es siempre leer de otro modo, porque no hay lectura definitiva. En la lectura puede haber un punto de partida, pero no de llegada”. Aunque el instrumentalizar la lectura ha sido un aspecto innegable para la enseñanza y el aprendizaje a través del uso de técnicas que lleven al lector

a encontrar los elementos formales de un texto, es necesario considerar que no hay una única forma de leer.

Es precisamente aquí donde nace el primer debate, la forma en que se aborda la lectura en la escuela requiere de un ejercicio que le facilite al lector desde temprana edad encontrar significados, los significados del mundo del lector. Freire (1999) refiere lo siguiente: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél, lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente” (p. 94). En la medida en que se faciliten las construcciones de realidades y significados a través de otras formas y otros espacios para leer, no únicamente desde el texto, planteándose interrogantes, debatiendo y contrastando, podrán emerger dinámicas de lectura en la que el texto trascienda al hipertexto de la realidad misma del lector.

Del mismo modo, el acto de leer no debe limitarse exclusivamente al espacio escolar, es necesario posibilitar la interacción para acceder a la lectura en lugares como la familia. Tonucci (1989) expresa que: “escuchar al adulto que lee (...) es una experiencia importante y fundamental para todos los niños que mañana querrán leer”. En este escenario los niños, aunque no “leen”, decodificando el código alfabético, logran hacerlo de otras maneras a través de imágenes, de descripciones y palabras, se vinculan al mundo de los libros al recrear en las voces de los adultos personajes, lugares y aventuras.

Un segundo debate surge a partir de la falta de acceso a la lectura. En Bogotá, más de 16.800 personas que habitan padecen problemas de pobreza multifactorial, quienes entre otros aspectos carecen de escolarización. Esto se evidencia desde lo expresado por Ibáñez y Velásquez (2018): “Los mayores retos de reducción del analfabetismo se concentran en las zonas rurales y rurales dispersas que reportan en el Censo Nacional Agropecuario de 2014, una tasa del 12,6%”. Cabe aclarar que el concepto de analfabetismo definido y rebatido por la UNESCO, desde mediados del siglo XX hasta cerca de los años noventa, pasando de un concepto de analfabetismo absoluto al de analfabetismo funcional, este último: cuando se expresan las necesidades de aprendizaje básico para aquellos grupos sumidos en la pobreza y en la marginación social y para aquellos otros que necesiten esa educación básica permanente como consecuencia de los “progresos de la tecnología” (Del Castillo, 2005). Es necesario precisar que las altas cifras de analfabetismo expuestas por el MEN no se refieren

a un tipo específico de analfabetismo. No obstante, cualquiera que esté presente en nuestras zonas rurales, genera desigualdad reflejada en el atraso cultural, social y económico de sus contextos locales y los aísla del pleno ejercicio de sus derechos como ciudadanos.

Desde mediados del siglo XX en Colombia, los gobiernos se han propuesto desde sus políticas públicas, reducir el nivel de analfabetismo, hoy medio siglo después esto se traduce en que los contextos rurales aledaños a las grandes ciudades, tienen familias que no han tenido la experiencia de leer o de que alguien les haya leído alguna vez. Allí la lectura no es ni siquiera una práctica para acceder a la información, ni al entretenimiento. Es necesario anotar que Bogotá cuenta con cerca de veinticuatro bibliotecas públicas y 391 bibliotecas escolares distritales, dotadas y estructuralmente organizadas y recientemente el Gobierno de la ciudad lanzó el Plan de Lectura, escritura y oralidad: “Leer para la vida 2021-2023”, que plantea dar acceso a los libros en condiciones de igualdad para todos los bogotanos y mejorar los índices de lectura. Igualmente se propone la vinculación de las bibliotecas de cobertura territorial y digital, la capacitación de maestros y bibliotecarios.

Al otro extremo de la propuesta de los planes de gobierno de la ciudad, existen realidades reveladoras del insuficiente alcance de los programas de expansión de la lectura, pues la gestión de recursos no llega a todos los estratos y contextos locales en condiciones de necesidad no solo económica, sino también cultural causada por la falta de acceso a los libros como bienes materiales. “Los libros en primer lugar, pero no solo los libros y si esos bienes están al alcance de todos, y si en el nivel de las decisiones políticas hay leyes, planes, modelos de gestión, etcétera, que faciliten la práctica y circulación social de la lectura” (Montes, 2017, p. 368). De igual manera en el Plan Iberoamericano de Lectura, celebrado en 2004 se expresó que:

Promocionar la lectura y la escritura es una tarea no solo de la escuela, es compartida con el resto de la sociedad y podría ser una prioridad para el Estado vincular asociaciones de profesionales, sindicatos, medios de comunicación, editores, empresarios, padres de familia y todas las organizaciones e instituciones de la sociedad civil. Un acto en que participen activamente niños, niñas, jóvenes, padres de familia, tutores, maestros, asociaciones comunales, entre otros. Que garantizar el acceso a los libros de literatura en todos los espacios de la ciudad, incluyendo las zonas rurales, permita ejercer el acto de leer como pleno derecho y por ende

la libertad de expresión y de pensamiento, la construcción de sentido, la postura crítica frente a realidades que merecen ser transformadas por sus mismos actores. Esto nos lleva a preguntarnos si: ¿el acto de leer puede configurarse como un acto político?

Solución pedagógica

La escuela es el referente que tradicionalmente ha facilitado el acceso a los libros y al aprendizaje de la lectura. Y a la par, la familia en su rol educativo está presente en este proceso para orientar y acompañar a los niños y las niñas en la etapa de iniciación a la lectura. Aun así, en comunidades marginadas de zonas urbanas y rurales de ciudades como Bogotá, los padres no tienen formación escolar y carecen de recursos para visitar centros culturales y/o comprar libros para que los hijos lean en casa, el acompañamiento en el proceso de lectura no es tarea fácil.

Abordaje epistemológico de “Familias lectoras”

Experiencia que nace en la práctica social de la lectura en familia, fundada a partir del encuentro con los demás miembros de su hogar. Al respecto, Ocampo (2020) refiere que:

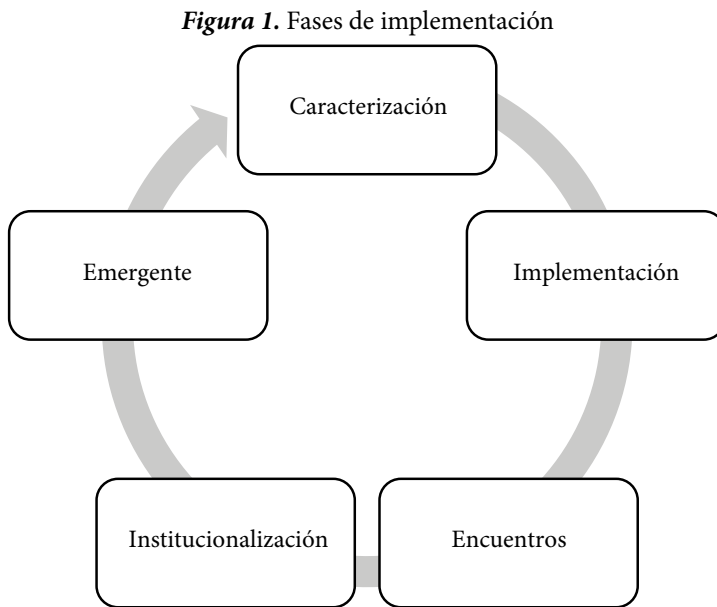
El estudio de la lectura como práctica sociocultural reclama una ecología de saberes, esto es, la creación de sistemas intelectuales que ofrezcan la posibilidad de garantizar alternativas viables para redistribuir el derecho a la educación y a la lectura con justicia y, ante todo, acorde con lo que cada persona y grupo social requiere –énfasis (re)distributivo y significado complejo de igualdad y equidad–.

Así desde “Familias lectoras”: “redistribuir el derecho a la educación y a la lectura con justicia”, tiene como propósito brindar acceso a la lectura y dar participación a las familias, dando lugar a la lectura como vínculo social porque en el encuentro con el libro se tejen relaciones encadenadas por los roles de quienes en las voces de los personajes se encuentran para leer. Así mismo, el paradigma que fundamenta este proyecto, corresponde a la investigación cualitativa: “Pretende captar el significado de las cosas (...) su objetivo es la captación y reconstrucción de significado” (Ruiz, 2007). Metodológicamente corresponde a la Investigación Acción Participación (IAP) una vez que es: “un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes” (Rahman y Fals Borda, 1989, p. 213, citado

en Urbano, P., Gómez, A. y Martínez, A., 2018). Por consiguiente, la propuesta en esencia hace de la lectura un momento de encuentro, desestructurado que facilite la emergencia de significados más allá de las letras y las imágenes, desde la lectura de su propia realidad, evocada a partir de la experiencia de leer.

Fases de implementación

El proyecto de “Familias lectoras” está conformado por cinco fases que han dado lugar al camino metodológico que no está predeterminado, ha surgido desde las mismas acciones tejidas y reflexionadas durante cada fase, en una dinámica de interacción constante entre las familias, los libros y los significados de las experiencias que dan paso a un nuevo momento, logrando la pertinencia hacia el contexto mismo de los actores.



Fuente: elaboración propia.

- i. **Caracterización:** en un primer momento, reconocer el contexto de lectoescritura de las familias del grado 1° del Colegio Gabriel García Márquez IED. Fue un derrotero que se llevó a cabo a través de un cuestionario con ocho preguntas, el cual permitió adentrarnos en el contexto lector de las familias, obtener información sobre el acceso a los libros, los hábitos de lectura y las

experiencias de lectura de los padres y madres de familia durante su infancia y conocer de los padres la experiencia de acercamiento a la lectura en su infancia.

- ii. **Implementación:** de acuerdo con lo hallado en la etapa anterior, para el acceso a la lectura se buscó una estrategia de intervención que propiciara el encuentro entre el libro, estudiante y familia. Consistió en que los niños llevaban semanalmente el libro álbum a casa y en el encuentro familiar disfrutaban de la lectura.
- iii. **Encuentros:** este fue un espacio de encuentro a través de grupos focales de padres y estudiantes, para desentrañar los significados de la experiencia. En consecuencia, para 2018 el proyecto se había mantenido con tan buena acogida y había arrojado experiencias realmente significativas que decidimos expandir la propuesta para que más familias se integraran al proyecto.
- iv. **Institucionalización:** en aras de hacer de esta experiencia, un proyecto institucional que brindara mayor acceso, se socializó con los demás maestros el camino recorrido hasta el momento, logrando la participación de otros grados escolares, las familias y los docentes, generando un mayor impacto en los entornos familiares del sector, sensibilizando a los adultos mediadores del proceso lector, padres y maestros sobre la importancia del acto de leer en familia y del acceso a los libros en estos primeros años escolares, se orientaron talleres para maestros y para los padres de familia.
- v. **Emergente:** esta fase se originó como respuesta al momento de incertidumbre generado por la pandemia. La humanidad entera se confinó, los aprendizajes se desmitificaron de los planteles educativos y la familia se encargó de las dinámicas académicas en casa. Con el propósito de garantizar el acceso a la lectura y al acto de leer compartido en familia, conllevó a los maestros a leer libros álbum, digitales o físicos, desde los escenarios cotidianos, se graban y se enviaban en MP4 para que las familias los leyeran, los escucharan y los vieran en dispositivos electrónicos como celulares y computadores.

El valor pedagógico del proyecto lo imprimen múltiples experiencias y significados que se propician en el momento en que se sucede el acto

de leer en familia. En palabras del MEN el saber pedagógico sucede continuamente cuando la comunidad educativa indaga el sentido de su quehacer, las características de las personas a las que les enseña, así mismo la pedagogía conduce al maestro a observar los procesos que suceden en su entorno escolar y a buscar cómo intervenirlos de manera crítica e innovadora. En este sentido el valor pedagógico del proyecto se arraiga en la práctica reflexiva del maestro, desde la primera fase ha buscado mirar hacia el contexto para indagar, reconocer y diseñar acciones que vinculen las realidades que emergen en cada momento, pero además ese saber pedagógico se ha fortalecido de manera crítica, una vez que conoce los significados de la realidad, los interpreta y busca para transformarla.

La correspondencia y continuidad entre cada una de las etapas ha conllevado a que la evaluación del proyecto sea de carácter continuo, formativo, reflexivo y democrático, debido a que el cierre, es el punto de partida para iniciar la otra. Anualmente con maestros se realiza el DOFA y con grupos aleatorios de padres de familia se recogen los relatos de los significados que deja la experiencia de leer juntos. Con los estudiantes este proceso se realiza cuando entregan el libro, comparten su experiencia de leer en familia, junto con sus significados.

Los resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados surgidos fase a fase y que han dejado un aprendizaje fundamental:

Reconocer el contexto lector de las familias, conllevó a un ejercicio de reflexión que fue más allá de obtener unos datos, al problematizar la realidad conllevó tomar acciones desde la cotidianidad. En este sentido la IAP permitió no solo encontrar un problema, sino actuar sobre este, con acciones que se desarrollan en la cotidianidad de las familias y el aula.

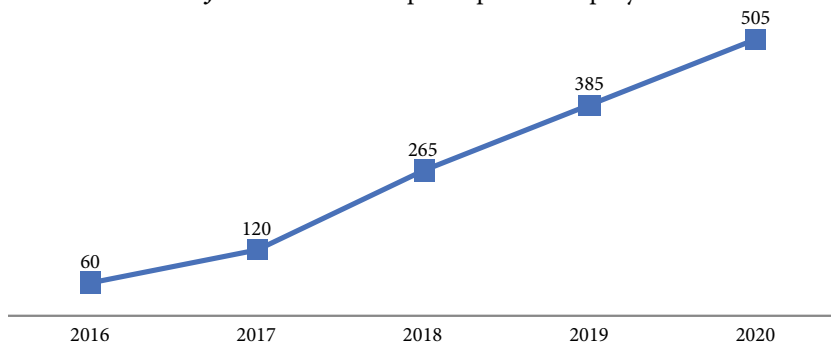
El acto de leer en familia ha generado se ha convertido una práctica social. No obstante, para que esta práctica se arraigue, como lo menciona Bourdieu (2003) “lo que caracteriza un bien cultural, es que se trata de un producto como los otros, más la creencia misma de ser producida” (p. 169). Es necesario que la escuela como garante de derechos, continúe propiciando este tipo de prácticas y que se convierta en un bien cultural de la misma comunidad educativa. Haciendo que el acto de leer sea acto político, que se configura en la interacción sin exclusión, donde los

saberes y los significados se conjugan dando paso a la participación de las personas que integran el núcleo familiar, sin exclusiones.

La construcción del saber desde lo cotidiano, “hay situaciones y necesidades de lectura que no se pueden reducir a una competencia de lectores tomados por un mercado social, sino que están profundamente enraizadas en experiencias individuales y comunitarias” (Silva, R. 2003). Precisamente, el acto de leer como una experiencia social que se disfruta en familia dejó construcciones del saber, generadas por la emergencia de significados que surgieron a partir de los grupos focales en los que se consideró la lectura como una actividad productiva, como actividad que enseña y que sirve para mejorar la escritura y la lectura en sí misma. Los anteriores significados, aunque son la síntesis de las experiencias relatadas por los actores (padres y estudiantes), se encuentran enmarcados aún en un concepto utilitario que corresponde a la tradición de la enseñanza de leer, concebida como una práctica escolar que sirve para aprender específicamente sobre algún tema. Lo anterior, requiere que el acto de leer en familia trascienda esta concepción tradicional en busca de descolonizar el saber: “El derecho a conocimientos alternativos es un derecho a alejarse del conocimiento-regulación hacia la dirección del conocimiento emancipación” (De Sousa Santos, 2010, p. 177). Por lo cual, pasar de un concepto instrumental regulado y dirigido por la escuela, al acto político de leer en familia, que conlleve a desarrollar la capacidad de reflexionar, dirimir, leer de otros modos y con otros sentidos será un derrotero por conquistarse culturalmente en la educación de familias rurales que conforman nuestro entorno.

Las cifras de acceso a material de lectura incrementado cada año:

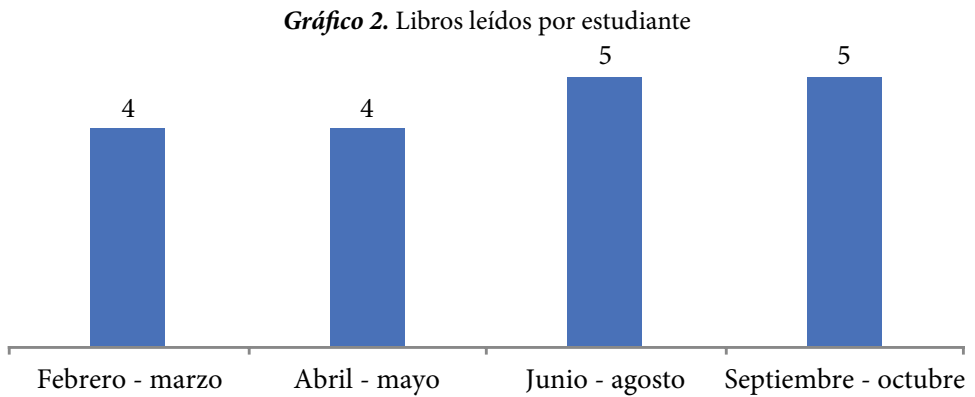
Gráfico 1. Estudiantes participantes del proyecto



Fuente: elaboración propia.

Debido a que nuevos estudiantes ingresan a la estrategia anualmente y por lo tanto sus familias, teniendo en cuenta que cada familia está integrada en este sector entre tres y cinco personas más, eso triplicaría el número de personas que participan indirectamente. Por consiguiente, el proyecto ha logrado brindar acceso a familias, que, si bien no brinda soluciones a factores de pobreza económica, ha facilitado que por lo menos dos veces al mes llegue a cada hogar un libro para leer juntos. Esto no solo contribuye a mayor participación de la comunidad en la actividad de lectura, disminuye las brechas de desigualdad social y educativa.

El número de libros leídos por estudiantes (FL), rebasa las cifras nacionales:



Fuente: elaboración propia.

En promedio, los estudiantes que hacen parte del proyecto, en ocho meses efectivos de clase, se leen con sus familias un libro quincenal (dada la rotación del material). Estos datos contrastan significativamente con lo expresado por el DANE en el año 2014, cuando en uno de sus datos expresó que los colombianos que leían habitualmente en promedio accedieron a 5.1 libros al año. En contraste, el acceso a los libros en “Familias lectoras” ha logrado triplicar esta cifra, con un promedio de dieciocho libros leídos por año.

Pese a las cifras anteriores, la falta de acceso sigue siendo un derecho pendiente. Durante la pandemia se continuaron enviando a casa video libros con el ánimo de mantener la posibilidad del encuentro para leer en familia. En contraste, de nuevo, la falta de acceso en muchas familias que no contaban con dispositivos tecnológicos para descargar estos archivos. Retomando lo manifestado por el Ministerio de las TIC en el año

2019, donde se evidenciaba que 23,8 millones de colombianos no tenían el beneficio de conexión a internet en regiones remotas del país y en las ciudades quienes se encuentran en estrato 1 y 2. Esto devela de nuevo, que no se trata solo de las políticas públicas y su interés por menguar las necesidades detectadas para su formulación. Se trata de garantizar que el derecho sea dado a todos y a todas, sobre todo a los más desfavorecidos en comunidades rurales.

Los resultados desde las transformaciones del currículo. Teniendo en cuenta que el currículo comprende todo un sistema de acciones, programas, metodologías, criterios, procesos, entre otros, que vinculan recursos físicos, humanos, económicos y que con todo esto, se propende por una formación integral dentro de un enfoque institucional que responda a los intereses locales, regionales y nacionales. El acto de leer va más allá de lo explícito contenido en las mallas curriculares enmarcadas a partir de los objetivos del desarrollo del programa de Lengua Castellana. Por ende, para este proyecto, las transformaciones curriculares se orientan de manera implícita desde un impacto social que viene teniendo el acto de leer en familia, y que viene dinamizando las políticas públicas de lectura, sin haber predeterminado ese dinamismo, sino como fruto de la interacción que impacta directamente la vida de las personas del contexto local.

Reflexiones finales sobre la evolución del proceso y la experiencia del programa “Maestros y Maestras que Inspiran”

Cada vez que un niño recibe un libro para llevarlo a casa o escucha a sus maestros leer, hay algo en el brillo de sus ojos que aún no puedo triangular con la teoría, pero que sí deja el sabor más dulce de lo que viene siendo este proyecto. Han sido muchas las reflexiones que, al finalizar cada año, quedan plasmadas en la vida de los niños, niñas y maestros, que se convierten en el punto de unidad entre cada una de las fases. A continuación, se plasman en coherencia con el desarrollo del proceso:

El ejercicio de leer el contexto, indagar sobre las necesidades. Pensarlo más allá de un interés netamente académico, es uno de los elementos sobre la práctica docente que más se valora en lo recorrido en estos cinco años. Conocer los relatos de los actores de este proceso, narrando los significados de su experiencia de lectura en familia al mismo tiempo que sistematizar la experiencia, crean perspectivas y sueños por llevar adelante este proceso sin mirar el tiempo y los obstáculos. De igual manera, crear

grupos de trabajo y compartir el empeño de mis compañeros y compañeras, en un conjunto de esfuerzos por promover y dar paso a la lectura en casa, es admirable. Es la evaluación que pasaríamos todos, con los mejores puntajes, esos que no se ven. Pero que sin duda impactan la vida de nuestra comunidad educativa y se quedan en ella para transformar las dinámicas que crecen desde la familia y la escuela y se fortalecen en los ámbitos locales, regionales y nacionales.

Finalmente, ahondar en la complejidad de la lectura, como un acto social, que, al ser compartido y construido con otros, toma el rumbo de lo político. “Lo político se refiere a una cualidad de las relaciones entre las existencias humanas y que se expresa en la diversidad de las relaciones sociales” (Díaz, 2003). Lo político implica, la otredad, la participación, el diálogo. Y trasciende al acto político, cuando produce una actuación colectiva, en palabras de

Retamozo (2009): “La política es aquello que emerge o aparece cuando los hombres se encuentran para tratar los asuntos comunes a partir de la palabra y la acción” es decir que, en el encuentro, emerge la acción emancipadora, transformadora de la conciencia y de la realidad. El acto político de leer en familia conlleva a acciones de transformación en la comunidad, acciones que se constituyen en lo público. Dicho de esta manera, el acto de leer al volverse un acto público se convierte en un derecho que tienen todos y todas a acceder a la lectura, a los bienes materiales y culturales dispuestos para este ejercicio. No porque la lectura la ofrezca una institución educativa pública, sino porque al estar al alcance de todos en distintos escenarios rurales y ciudadanos, se convierte en una práctica cultural dinamizada en los grupos sociales: la escuela, la familia, la comunidad, el barrio, los parques, las bibliotecas, este movimiento masivo conlleva a acciones desde la conciencia colectiva y a la transformación de las realidades escolares y locales.

Frase inspiradora

Garantizar el acceso a los libros en todos los espacios de la ciudad, incluyendo las zonas rurales, es un acto público que conlleva a la lectura crítica, a la construcción de sentido frente a realidades que merecen ser transformadas por sus mismos actores.

Referencias

- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el poder, reinventar el poder*. Trilce.
- Del Castillo, J. (2005-2002). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, (338), 273-294. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re338/re338_17.pdf
- Díaz, A. (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política. *Reflexión Política*, 5(9), 48-58. <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/749>
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Ibáñez, M. y Velásquez, M. (2018). *Desarrollo rural: recomendaciones para el nuevo gobierno 2018-2022*.
- Martínez, P. y de Albéniz, P. (2021). Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la ciudad de Burgos* (pp. 469-486). Universidad de Burgos.
- Mélich, J. (2021). *La sabiduría de lo incierto*. TusQuets Editores. https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/42/41337_La_sabiduria_de_lo_incierto.pdf
- Ocampo, A. y López Aranda, C. (2020). Transformando los espacios de lectura. Una perspectiva crítica e inclusiva de las prácticas lectoras contemporáneas. *Revista Electrónica Educare*. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194162217011/html/>
- Ordoñez Suárez, D. L. (s.f.). *Fortalecimiento de la comprensión lectora (nivel literal) en el área de lengua castellana del grado primero utilizando como estrategia la lectura de su municipio a través de la guía de aprendizaje*.
- Retamozo Benítez, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 51(206), 69-91.

- Ruiz, J. (2007). Metodología de la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 1-342.
- Silva, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Sociedad y Economía*, (4), 161-175.
- Tonucci, F. (1989). El nacimiento del lector. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 5.
- Urbano, P., Gómez, A. y Martínez, A. (2018). La Investigación Acción Participativa, una estrategia imprescindible para humanizar la educación en América Latina. *Boletín Informativo CEI*, 5(1). <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/1555>

El despojo del derecho a la educación en las escuelas rurales de difícil acceso por las políticas públicas educativas

Plácido Cifuentes Rodríguez¹

Desde la perspectiva de los derechos del niño, la educación constituye la clave para la percepción por parte del niño de los derechos humanos. Los cursos específicos en materia de derechos humanos se imparten en lo alto de la pirámide educativa y resultarán probablemente ineficaces si previamente se ha dicho al niño que no merece atención alguna por pertenecer al sexo femenino o por presentar una discapacidad. Una importante experiencia educativa de todo niño de tres a cinco años es la de enseñarle a percibir un punto de vista diferente del suyo propio, porque los niños pequeños solo ven un lado de cada cosa: el suyo.

Katarina Tomasevski

Introducción y contexto

El municipio de La Uribe es uno de los veintinueve municipios que constituyen el departamento del Meta. Su proceso de organización administrativa para llegar a ser hoy municipio se inicia durante la segunda mitad del siglo XX, por la creciente violencia de los años cincuenta. En el mandato de Laureano Gómez, el caserío fue intencionalmente consumido por las llamas, desapareciendo en un 90% las actividades propias del mismo. A finales de los cincuenta y comienzos de los sesenta se produjo un renacimiento debido a la colonización propia de esos años. Durante los siguientes años fue jurisdicción de otros municipios, y por su vecindad

¹ Docente con doctorado y vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela IED. Contacto: placifuentes0103@gmail.com

quedó bajo la responsabilidad de Huila, San Martín, San Juan de Arama y de Mesetas del departamento del Meta. Su ubicación estratégica sobre la cordillera oriental de los Andes le permitió ser sede de innumerables eventos de la historia regional, incluidos hechos de orden público. Ejemplo de ello es que el campamento del estado mayor central de las FARC se encontraba allí, además de ser testigo de varios procesos históricos y múltiples actos regionales en la construcción de la paz. En 1990, con la ordenanza departamental # 037 del 13 de noviembre, se le otorga la condición de municipio; iniciando como tal en enero de 1991.

Región del Alto Duda

Se ha realizado una caracterización detallada del municipio de La Uribe a partir de documentación institucional hallada. En aras de situar el contexto investigativo, este último aparte contiene información específica sobre la región del Alto Duda, donde se ubica concretamente el asunto investigativo a desarrollar. Se trata del trabajo de grado presentado el año 2008, para obtener el título como Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en la Facultad de Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana, presentado por Ayde Miryan Susa Molina y Placido Cifuentes Rodríguez, titulado: *Hacia la profesionalización docente para un cambio social en la región del Alto Duda municipio de Uribe, Meta ¿Los docentes de la región del Alto Duda son agentes constructores de una pedagogía transformadora?* (Cifuentes y Susa, 2008).

La región del Duda está ubicada en medio de dos montañas al norte del municipio de La Uribe, departamento del Meta. Limita con los departamentos del Tolima, Huila y Cundinamarca. La región del Alto Duda se distingue por las montañas que están formadas por la cordillera oriental que se extiende desde el sur hasta el norte del Cañón del Duda. Su extensión aproximada es de 1.030 Km² y una altitud que varía entre los 1.500 y 3.800 msnm, por lo que presenta los diferentes pisos térmicos de sur a norte en pequeñas extensiones. Alejada del municipio de La Uribe a unos cinco días a lomo de mula y a dos días del municipio de Cabrera (Cundinamarca). Cuenta con siete veredas a una distancia aproximada de cuatro horas a lomo de mula por caminos de herradura y no cuenta con vías de acceso carreteables.

Aspectos sociales: salud, economía y ocupación:

Este lugar alejado y olvidado de los entes gubernamentales, no cuenta con un sitio apropiado para brindar la atención médica de primer nivel, pero algunas personas desempeñan el papel de enfermeros, ofreciendo los primeros auxilios a los enfermos mientras son llevados a los cascos urbanos, por tal motivo la medicina popular tenía mucha importancia. El sector agrario desempeñaba un papel importante en el aspecto económico de la región, que hace indispensable optar por políticas agrarias que aseguren un buen desarrollo de este en esta zona, sin embargo, no se cuenta con estímulos suficientes, descuidando la producción agrícola que representaba uno de los potenciales más grandes de la región.

El total de la población es rural, por ello su nivel de vida depende del sector agropecuario. La tasa de desempleo es bastante alta y los ingresos que obtienen los campesinos son menores a los que obtenían en otros sectores de la economía departamental. Algunos limitantes de estos aspectos son:

- La injusta distribución de tierras productivas, unas en manos de latifundistas ociosos y otras en manos de pequeños agricultores y ganaderos afectados por formas precarias que carecen de ingresos y empleos.
- Las estaciones prolongadas de sequía y humedad excesiva que limitaban más las posibilidades de empleo y producción.
- Los ciclos biológicos que determinaban cosechas periódicas en todos los cultivos: época de siembra, recolección y venta de productos.
- Las vías de comunicación, ya que el medio de transporte utilizado por los habitantes de la región son el caballo y la mula.

Aspecto humano

La región registra una población de aproximadamente trescientos habitantes entre niños, jóvenes y adultos, predomina la raza blanca, pero a su vez se encuentra unas familias de raza indígena (paeces) provenientes del departamento del Valle del Cauca. En su historia natal se afirma que fue colonizada en 1954 a causa del fenómeno de la violencia que se vivía por esa época en el país. Los colonos se desplazaron a este lugar huyendo de

la guerra y fueron fundando pequeñas parcelas y construyendo casas, caminos, puentes en madera, con el pasar de los años, construyeron escuelas rudimentarias, en las cuales le pagaban a una persona que tuviera un nivel de educación adecuada (bachiller), para que les enseñara a los niños. Todo esto lo hacían sin contar con la ayuda de un estamento gubernamental. Cuando se pobló la zona y se fundaron fincas grandes, los dueños de las posesiones, empezaron a sembrar frijol, arveja y maíz; más adelante la gente se dio cuenta de que las tierras producían otros alimentos, sembraron: caña panelera, arracacha, yuca, plátano, ahuyama, hortalizas, y por último implantaron la cría de ganado vacuno, ovino, porcino, equino, caprino y mular. Por otra parte, su distancia a la zona urbana es demasiado lejos, entonces los recursos los consiguen realizando bazares, festivales, rifas, etcétera. Estas actividades las programan para días especiales (Navidad, Fiesta de la madre, San Pedro). Con los recursos que recolectan hacen obras en beneficio de la comunidad; por tanto, se organizan en juntas de acción comunal y estas son la máxima autoridad de la región.

Las fiestas y los bailes son generalmente en las escuelas en salones de madera donde caben cerca de treinta parejas. El baile más común es el carrangero que presenta variedades y se caracteriza por la ruana y el sombrero. Las tradiciones incluyen también celebraciones especiales para las tapas y las recogidas de arveja, las fiestas de la familia en las escuelas son tradición y se hacen rancherías para ir a ver el ganado al páramo y la cacería. Se juega el parqués, la estrella china, el zorro y las gallinas y el dado, se preparan platos como el arroz con frijoles, arroz con arveja y todos los derivados del maíz, gelatina de pata, carne en chuzo, peto, dulce de calabaza, guarapo de caña y se come hayucas, cancharinas, carne al humo, también se prepara trucha ahumada. Esto se debe a la dificultad que tienen sus habitantes para obtener los productos de primera necesidad que demanda la oferta y la demanda de la economía nacional. La comunidad no es muy católica y los sepelios son sin misa ni rezos.

En general, la región del Duda es un lugar tranquilo, sus habitantes son acogedores, amplios y humanitarios, responsables, muy sociables, amables, honrados, respetuosos, colaboradores y trabajadores.

Esta caracterización nos permite entender cómo las relaciones sociales y simbólicas con el territorio, dibujan condiciones culturales específicas, que obviamente inciden en los procesos sociales de toda índole, pero especialmente en los procesos educativos de los cuales se realizará una breve exposición a continuación.

Educación

Según Cifuentes y Susa (2008), para la fecha la región del Alto Duda contaba con 7 escuelas, la primera escuela fue fundada en una casa de familia en el año 1960, y las primeras docentes que dieron inicio a la labor educativa en la región fueron en la escuela de Centro Duda con las hermanas Olga y Laura Lara. En el desarrollo de la colonización del territorio se fundaron las escuelas; La Francia (demolida por las fuerzas militares en 1990), Los Tempranos, Palmar Bajo, Palmar Alto y Los Tambos, estas escuelas eran administradas por la Secretaría de Educación de Cundinamarca hasta el año de 1993, cuando se estableció la reforma territorial y por lo tanto el departamento de Cundinamarca hizo entrega formal de la región del Duda al departamento del Meta, por ubicarse geográficamente en el municipio de Uribe. En el año 1994 fueron nombradas dos profesoras en propiedad; en la escuela Palmar Bajo, Ruth Mery Susa Molina y en la escuela de Los Tempranos, Ayde Miryam Susa Molina, en 1996 fue construida la escuela de la vereda La Sonora con recursos del municipio y en el año 2002 la reconstrucción de la escuela La Francia, quedando con nombre oficial escuela Agua Blanca; para consolidar el total de siete sedes.

En el siguiente año las escuelas del Alto Duda fueron asociadas y se creó el Centro Educativo Alto Duda con Resolución N° 2322 de 2002, nombrando como primer director rural al señor Placido Cifuentes Rodríguez, quien para la fecha administraba siete sedes, desde la sede principal Centro Duda, con una población estudiantil de 142 estudiantes que comenzaban su escolaridad con una edad tardía (seis, siete, ocho... años), divididos en los cinco niveles de la educación básica primaria, y cincuenta y cuatro familias. Dicho centro educativo fue manejado por la Coordinación de Educación Misional Contratada del Ariari, que trabajaba de la mano con la Secretaría de Educación, la Gobernación del Meta y la comunidad educativa.

Desde el año 2010 empezaron a cerrar sedes educativas por no alcanzar el mínimo requerido de niños por escuela, así que para el año 2013 de las siete escuelas solo funcionaban cinco y a partir del año 2014 asocian a las cuatro sedes que se mantuvieron a la institución educativa de la Julia del municipio de Uribe, al finalizar el año 2016 con la firma del Acuerdo de Paz, solo funcionaban dos escuela y a la fecha hay un solo docente que se alterna el trabajo entre las sedes de centro Duda y Tempranos. Las demás están abandonadas y cerradas, olvidadas por el Estado. Es importante resaltar la labor administrativa realizada por aquel entonces

la Coordinación Educativa Misional Contratada del Ariari junto con la Diócesis de Granada en Colombia, en miras de mejorar la educación del sector Dudeño, logró dotar con material didáctico y logístico, y aportar económicamente a los proyectos pedagógicos, y la construcción y reconstrucción de las plantas físicas de las escuelas.

La educación de los adultos era de un bajo índice para la época, pues en su totalidad no contaban sino con segundo de primaria, porque para ellos, el estudio no es necesario para ser campesinos. Por otro lado, la población infantil en edad escolar presentaba un desarrollo psicomotriz poco adecuado, por no tener un espacio de factores estimulantes para el esparcimiento, la recreación y la práctica del deporte. En la habilidad comunicativa, presentaban un lenguaje limitado acompañado de una pronunciación y vocalización no acordes a la edad cronológica, este factor se manifestaba especialmente en el manejo de la expresión al mantener una conversación.

Problemática

El despojo² que se genera, cuando se coarta el derecho educativo por las políticas públicas educativas, emanadas por el Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con la Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación, capítulo 4, educación campesina y rural, que existe en nuestro territorio. De esta forma son exploradas a la luz de las zonas rurales y la comunidad educativa; particularmente sobre la ejecución de las mismas, lo que conlleva a diferentes formas de despojo relacionadas con la no garantía del derecho educativo, de esta manera se puede ver que: “la infancia y la juventud siguen desprotegidas en este aspecto, tan determinante en cuanto a posibilidades de un futuro mejor” (Pacheco, 2003, p. 10).

² La Real Academia de la Lengua Española define el despojo como: “privar a alguien de lo que goza y tiene, desposeerlo de ello con violencia”. El despojo se asocia en esta definición con el “acto violento o clandestino por el cual uno es privado de una cosa mueble o raíz que poseía o del ejercicio de un derecho”.

El despojo asumido “como un proceso violento de reconfiguración socioespacial, y en particular socioambiental, que limita la capacidad que tienen los individuos y las comunidades de decidir sobre sus medios de sustento y sus formas de vida” (Ojeda, 2016).

Haciendo catarsis en lo educativo, este tema del despojo³ es considerado una categoría que permite excavar varias visiones y consideraciones sobre la relación de los derechos humanos, en especial el derecho a la educación en los procesos que el Gobierno Nacional maneja desde décadas mediante diferentes canales; canales que se configuran entre la legalidad y se van desvirtuando al pasar del tiempo a favor del estado. Por consiguiente, el canal de las políticas públicas educativas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional desde su creación, impuestas con una mínima diferencia para las zonas rurales, se transforman con los años haciendo un despojo⁴ entre instituciones, centros educativos, colegios, escuelas rurales y la comunidad educativa, dilucidando una serie de tensiones que marcan el ritmo de los derechos humanos, en especial el derecho educativo en los habitantes rurales, y la esencia de la educación rural en zonas, que necesitan de la escuela como dispositivo que configura las distintas acciones sociales del ser humano. Se hace un análisis desde la mirada del derecho a la educación, la educación en derechos, y la vigencia de los derechos humanos en la educación. Con esta perspectiva se hace una mirada crítica sobre el despojo del derecho a la educación en Colombia desde hace más de cien años, que toma fuerza y relevancia desde

³ Es más pertinente el término despojo, el cual se refiere a “privar a alguien de lo que goza y tiene, desposeerlo de ello con violencia” (Real Academia de la Lengua Española [RAE], 2016), lo cual está más cercano a los procesos que Marx describe para la acumulación originaria. En ese sentido es que consideramos que el despojo describe de mejor manera los procesos de apropiación violenta o encubierta bajo formas legales de bienes naturales, comunales y/o públicos, según Roux Rhina.

⁴ Formas autoritarias que asume el control de la autoridad política y al incremento de las formas de violencia y sometimiento de ciertos grupos sociales, y tal como refería Marx con relación a la acumulación originaria, la desposesión no opera solo destruyendo las formas de propiedad comunal o público-estatal existentes, sino también sobre otras formas de propiedad privada anteriores a la moderna gran propiedad capitalista. Ello está lejos de invalidar la consideración de “bienes comunes naturales” que el pensamiento crítico y los movimientos sociales han postulado para referirse a lo que la economía sistémica llama habitualmente “recursos naturales”. Se trata, en todo caso, de una referencia no a lo existente, sino al carácter emancipatorio de los cambios planteados.

Europa bajo el cercamiento, despojo y apropiación privada de las tierras campesinas, comunales, fiscales y eclesiásticas; el desplazamiento de la población rural; la sanción y aplicación de una legislación “sanguinaria” contra los vagabundos y la regulación de una jornada de trabajo y salario mínimo; y asegurando por la fuerza “la conversión de la propiedad raquílica de muchos en propiedad masiva de unos pocos” con la liquidación de la industria doméstico-rural y la pequeña industria urbana, la creación del mercado interno unificado y la promoción del gran capital industrial (Marx, 2004, p. 952).

la década de los noventa como le señalan Verger, Moschetti, y Fontdevila (2017), en varias regiones del país.

En Colombia el derecho a la educación es plasmado en la Constitución Política Nacional de 1991, como un servicio público según el Artículo 67: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Por lo anterior, se hace un recorrido minucioso sobre las zonas rurales en especial las del Alto Duda municipio de Uribe, departamento del Meta y la zona rural del municipio de Cabrera Cundinamarca, particularmente con el desplazamiento de las comunidades, los habitantes y las familias, relegadas a un despojo violento, silencioso y sistemático en cuanto a su cultura, su tierra, su educación, que coarta la libertad de los sujetos, “es el proceso mediante el cual, a partir del ejercicio de la violencia o la coacción, se priva de manera permanente a individuos y comunidades de derechos adquiridos o reconocidos en su condición humana, con relación a predios, propiedades y derechos sociales, económicos y culturales” (Machado, A., et al., 2009, p. 30), haciendo a oídos sordos del Estado, en la negligencia y el afán de equiparar zonas para multinacionales de la minería, la agroindustria, la hidroindustria, los demás recursos naturales y el turismo.

Como en los albores de la modernidad capitalista, este nuevo ciclo de despojo está transitando por la disolución de formas puras o híbridas de la comunidad agraria, por la conversión de la tierra en mercancía y por la destrucción de los lazos estatales protectores de la autosuficiencia material de los productores agrícolas (Gilly y Roux, 2009, p. 14).

La privatización educativa se ha centrado a través de numerosas experiencias de convenios entre el sector público y el privado, tanto en lo urbano como a nivel nacional, con un marco jurídico-legal que favorece el establecimiento de este tipo de alianzas. Esto conlleva a despojar educativamente a niños, adolescentes, jóvenes, campesinos, líderes sociales y trabajadores del sector, para luego contratarlos como serviles a favor de las multinacionales o empresas turísticas, menoscabando y damnificando a las zonas rurales y en especial a los campesinos que deben salir de su territorio dejando su espacio cultural. Para este caso los campesinos deben buscar nuevas alternativas educativas, culturales, económicas y políticas; después de un despojo medido y sin ningún tipo de restricción. Roux (2019) afirma que:

A este nuevo ciclo de acumulación por despojo corresponden, como tendencias, el declive del mundo rural en los territorios de América Latina, China, Rusia, India y el Sudeste Asiático, así como la ampliación mundial de la escala de solarización de la fuerza de trabajo. Por consiguiente, deben ubicarse en otro espacio público, para configurar su lugar subjetivo que desde luego será difícil, complejo y confuso por las costumbres, condiciones en formas adversas de cada lugar y por las múltiples acciones que conlleva a la adaptación y las configuraciones de nuevos espacios. En efecto, después de tener toda una zona verde de tranquilidad, trabajo mancomunado, ayuda entre los pobladores de la zona rural, el disfrute de un espacio escolar acorde a las condiciones rurales, tener que vivir una reestructuración social y geográfica se pierde el sentido de desarrollo comunitario y el proceso educativo contextualizado, tal como establece Tomasevski (2003).

La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando ese derecho se niega o viola.

Después de que se niega o se viola ese derecho, se inicia el despojo metódico y avasallador, quedando los “desiertos verdes de las regiones”, donde se expanden una serie de condiciones y acciones políticas que van desengranando una zona a beneficio de unos pocos, contribuyendo a las ruinas de la esfera rural, bajo el argumento de que los campesinos, los afros e indígenas que habitan la región no saben cómo aprovecharla; muchos de ellos son líderes sociales o personas que han caído en situaciones de posconflicto y que, a su vez, han sido poco o nulamente beneficiadas con las políticas estatales, que han favorecido a inversionistas extranjeros y empresas privadas que solo ven el auge económico y no la vida social.

Por ende, “la negación del derecho a la educación provoca la exclusión y la marginación en el sector no estructurado, junto con la exclusión de los sistemas de seguridad social derivada de la previa exclusión del mercado laboral” (Tomasevski, 2003, p. 11). A consecuencia de esta inadmisibles y cruel situación, queda en el ambiente los paisajes del despojo educativo público⁵ y cotidiano, donde se centran importantes elementos para un

⁵ El desmantelamiento de la educación pública desde la escuela elemental y la erosión destructiva de los sistemas públicos de salud y seguridad social son algunos de los síntomas trágicos más evidentes de ese curso hacia una barbarie enmascarada. Los bienes comunes son coextensos con los recursos naturales y el patrimonio inmaterial. Son parte de la definición de una comunidad. Su privatización se

análisis acerca de los dispositivos y las características del despojo, a partir de quienes lo originan. Por lo tanto, se crea un ambiente de desolación que poco importa al Estado, pero sí hace un quiebre natural entre los despojados que ven cómo los sacan de sus territorios y se corta esa relación intrínseca entre la naturaleza, el ambiente, la cultura, la educación y la sociedad como lo señala Ojeda (2016):

En últimas, no solo se despoja lo que había, sino los anhelos y los planes para el futuro: lo que los hijos no van a conocer, lo que ya no se puede hacer, adonde ya no se puede volver, lo que ya no se va a ser (p. 17).

La Constitución Política de Colombia en el Artículo 67 establece que: “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz, la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”. En efecto, permitiendo la posición del despojo educativo y la intimidación en diferentes acciones que se generan con el desplazamiento, con no tener un espacio educativo para fortalecer a los niños, jóvenes y adultos en derechos humanos, no se llegaría a esa formación ciudadana, a ese objetivo que postula Tomasevski (2003): “La capacidad de la educación de socializar a los niños de manera que comprendan y acepten puntos de vista diferentes del suyo es una lección importante para toda educación en materia de derechos humanos” (p. 11).

Si hay fractura educativa, el despojo va creciendo, creando y generando desigualdad entre los habitantes, distintas formas de violencia e inseguridad social, terrorismo y aniquilamiento; haciendo posible una marcada preeminencia para seguir el estudio de la categoría tanto simbólica como material, hincando en el contenido y la discrepancia para reconfigurar de manera drástica el espacio público en dimensiones paulatinas e inapropiadas, lo que limita la capacidad que tiene el conjunto de habitantes de una zona para satisfacer las necesidades básicas, permanecer en su contexto de manera libre y espontánea como representación de su círculo social. En cuanto a esto, se identifica una cultura del territorio rural y se plantean dos aspectos importantes que predominan en la reconfiguración socioespacial y socioambiental en cuanto al despojo educativo. La primera

llama despojo. Es la realidad violenta que nos amenaza y se extiende en un planeta donde la ley valedera no son ya los derechos humanos y la legalidad establecida, sino cada relación de fuerzas dada: es decir, en un planeta sin ley (Gilly, A., 2014, *El tiempo del despojo. Poder, trabajo y territorio*).

es la reciprocidad entre la pérdida y la creación del espacio en las técnicas de despojo y la segunda, es la forma en que el despojo educativo se aplica de modo paulatino, a través de la vida acostumbrada de los campesinos.

A partir de estos dos aspectos se propone estudiar el despojo educativo desde sus vicisitudes, entendidos como la transición del espacio y las actividades permanentes con tiempos y escalas en el lugar, donde converge la vida diaria de manera espontánea en la zona rural. No obstante, hay una documentación bastante amplia: primero se inicia con el estudio de los derechos humanos, parte de la premisa de ver el derecho más allá de la propiedad y de los bienes, estableciendo que:

El derecho a la educación es determinante para el cumplimiento de los otros derechos humanos. El incumplimiento del derecho a la educación resulta determinante para su propio cumplimiento. El derecho a la educación tiene fuerza expansiva y la educación es un derecho de cumplimiento interactivo (Pacheco, 2003).

Estas políticas públicas educativas, dadas las condiciones que se establecen en las zonas rurales, van de la mano, como lo ha mencionado Jacques Ranciere en *El reparto de lo sensible* donde se cuestiona la sensibilidad marcada de los cuerpos atrapados en determinado espacio. Aquí la fuerza pública y las políticas públicas educativas son las dos fórmulas posibles de reparto de lo sensible en las zonas rurales. La fuerza pública, en este caso el Ejército y los grupos armados presentes en cada zona, identifican los puntos comunes e individuales de la cultura de una comunidad rural, para discriminar, segregar y arrinconar a los integrantes comunitarios entre otros, tejiendo lo que es visible e invisible para dar órdenes a los grupos de habitantes, familias, poramberos⁶, líderes sociales, finqueros, asociaciones campesinas y jefes de hogar de una determinada zona.

En efecto, se establece de esta forma lo que cada comunidad o sujeto puede ver, pensar y hacer. Se reparten los espacios, los tiempos y las formas de actividad social, que determinan dentro del hábitat establecido por los campesinos. Por otra parte, las políticas públicas educativas surgen de acuerdo con las diferentes necesidades del pueblo, pero a favor del Estado, desarrollan percepciones y prácticas diferentes de las que le son asignadas dentro de un estamento legal.

⁶ Persona que trabaja como jornalero en el campo.

Estas políticas públicas educativas, llegan para establecer la incertidumbre de las identidades, la deslegitimación de las posiciones de las zonas rurales, de las desregulaciones del espacio y del tiempo con los sujetos: es la soberanía estética de la democracia, que llega para despojar de la escuela a estudiantes, docentes, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa, presentes en un espacio público por no encajar de manera apropiada a las condiciones del Estado en el campo; esto trasciende a lo íntimo, dejando vacíos los cuerpos en su territorialidad con nuevos rumbos y no es compatible con lo que reza en la Constitución Política de Colombia en su Artículo 67:

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Estas políticas públicas educativas, son el ejercicio emancipatorio del Estado, reside en romper los consensos en la construcción de conocimiento y desarrollo educativo de las zonas rurales y la manera de percibirlos. Se trata de cimentar formas y hechos para romper el asentimiento y abrir nuevas posibilidades y desplazamientos desde la legalidad. Estos consensos encuadran en forma de falacia, de solucionar contrariedades irresolutas a partir de convenios y dictámenes. Conjuntamente el consentimiento asemeja discursos hegemónicos como los planteados por las Dufrechou, et al. (2019): “Detrás del enunciado hegemónico están los intereses corporativos de empresas y de la Iglesia Católica, los cuales no solo disputan por un sentido de la educación pública, sino también por parte del presupuesto público” (p. 12). Estos intereses son absolutamente heterogéneos, siendo fracciones de estas políticas la que juegan un papel predominante en este despojo del espacio, del cuerpo y las subjetividades, como son:

- a. La privatización del espacio o el terreno donde está construida la escuela.
- b. El número de niños en cada vereda, hace la diferencia para que llegue o se vaya un docente.

- c. La reorganización de sedes educativas y centros educativos, conlleva a un desvalijamiento de espacio y lugar.
- d. La reglamentación de la movilidad es uno de los problemas más apremiantes en la zona rural, el transporte público no llega a todas las zonas.
- e. La formación, experiencia y liderazgo pedagógico, la capacitación de los docentes es muy difícil por los problemas de movilidad.
- f. La práctica docente y pedagógica se ve afectada gradualmente por las condiciones de trabajo y vida de los maestros.
- g. Las diferentes normas para acceder a la carrera docente.

Por lo tanto, las políticas públicas educativas hacen una ruptura que trasciende todos los ámbitos de la esencia del sujeto en cuanto a lo personal, al derecho educativo, social, económico y político; se da a conocer el uso de las diferentes formas de despojo y cómo comienzan a perder los desplazados su identidad campesina por la intromisión del Estado y las empresas privadas; unidos en el ambiente económico y político, priorizando el rol fundamental de la economía.

Para concluir, la población es vulnerable debido a las condiciones que tiene que enfrentar, generando incertidumbre en la estabilidad familiar, económica y social; a esto se suma la estigmatización que se ha dado a los habitantes de la región, razón por la que se mantiene resistencia frente a los cambios, desconfianza en la implementación de políticas y la exigencia para que sean tenidas en cuenta sus propuestas. En la región, se cuenta con una población que tiene una formación política acentuada, teniendo en cuenta que es una zona que ha sido escenario estratégico para tropas armadas durante varias décadas, este territorio se ve afectado por esta razón, al ser estigmatizado como zona de alto impacto, hace que las instituciones estatales, que deben intervenir allí, lo hagan de manera superficial o simplemente se ausentan, con el argumento de que es una zona apartada y no cuentan con la seguridad para el desarrollo de proyectos sociales y desarrollo para la comunidad.

Actualmente, no es una contradicción ver un territorio que posee invaluables recursos naturales para diferentes proyectos estatales. A raíz de esto, las tensiones que se presentan es porque se quiere intervenir en grandes proyectos

hidroeléctricos, mineros de gran escala lo cual genera cambios en el clima y la globalización del mercado, estos cambios constantes conllevan a un despojo entre los diferentes actores sociales y el Estado. Las escuelas de las zonas rurales deben tener la mirada del Estado para defender la identidad campesina, fortalecer la cultura de los pueblos, educar y ser educados en derechos humanos, con el único fin de vivir en un ambiente de convivencia.

Las organizaciones sociales, juegan un papel importante en las decisiones que se toman en diferentes secretarías: Educación, Salud, Gobierno e Integración Social, el sector educativo está enmarcado en la dinámica política y social, a través de la lucha de estas organizaciones se crearon las escuelas, luego se dio inicio a un desarrollo social en el posconflicto y desde entonces se quiere mantener una participación activa, desde una mirada crítica, que defienda el territorio y pueda acceder al goce de los derechos establecidos, en la Constitución Política y visualizados con políticas públicas educativas rurales que trasciendan a todos los rincones de la geografía nacional.

Solución pedagógica

Dadas las condiciones de los habitantes de la zona del Duda y parte de cinco veredas del municipio de Cabrera Cundinamarca, se está reconociendo una problemática de la que poco se habla y sí se vivencia de parte del campesino y algunos actores educativos de las regiones, cuando este tipo de acciones nos dadas por lo estatal todo se regula y la comunidad ya no tiene todas las movilizaciones sociales que tenía cuando el espacio de las escuelas era privado (cuando hacían parte a las comunidades).

Se comprende que, desde el discurso estatal, se enmarca lo escolar solamente en lo referente a la relación docente alumno, dejando por fuera un sinnúmero de relaciones comunitarias que educan o cumplen con la función de educar.

Por lo anterior, desde el Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela se ha adoptado un modelo educativo que comprende varias fases, para establecer una relación conjunta entre los actores despojados, las familias y la comunidad educativa que ha estado acrecentando acciones pedagógicas tendientes al mejoramiento de la calidad de vida de estas familias que han sido despojadas de su territorio y encuentran en este colegio un alivio para iniciar nuevamente con el mandato educativo para sus hijos y para ellos mismos.

Desde el colegio se ha planteado la atención prioritaria de estos niños para que se vinculen de manera inmediata a los diferentes niveles educativos en las sedes y núcleos educativos con el modelo pedagógico que se tiene Teoría Crítica con énfasis en agropecuarias, donde la estrategia de campos de pensamiento es abanderada junto con memoria sumapaceña y emocionalidad, hacen parte de una variada forma de construir conocimiento.

Por otro lado, se tiene planeado para una parte de la cabecera municipal de Cubarral Meta, la pos primaria donde no se ha permitido el cierre de tres escuelas ubicadas en este municipio denominadas Las Totumas, esto porque la Secretaría de Educación del Distrito administra las tres sedes mediante el Colegio Gimnasio del Campo Juan De la Cruz Varela.

Por último, el programa de “Educación de adultos” ha llegado para establecer relaciones de sociabilidad, aprendizaje y organización familiar como una estrategia para tejer sentido social y dar apoyo a los padres de familia y adultos que no han terminado sus estudios y necesitan de la educación para mejorar su calidad de vida, reconstruir sus formas de vida fuera de su territorio y su cultura.

Así mismo, la regularización de las actividades sociales y de conjunto comunitario se dan en los espacios de las sedes, haciendo uso de manera regular para beneficio de la comunidad educativa.

Todo lo anterior, plantea una discusión académica que va más allá del espacio escolar, trasciende todos los campos de la comunidad y de tal manera se vincula a las familias por intentar democratizar el espacio en GCJCV

Referencias

- Área de Memoria Histórica, Línea de Investigación Tierra y Conflicto. (2009). *El despojo de tierras y territorios. Aproximación conceptual*. AMH, Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, IEPRI.
- Comisión de Seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado. (2009). *El reto ante la tragedia humanitaria del desplazamiento forzado. Reparar de manera integral el despojo de tierras y bienes*. CSPPDF.

- Gilly, A. (2014). El tiempo del despojo. Poder, trabajo y territorio. *Debate Feminista*, (50), 35-48. [10.1016/S0188-9478\(16\)30128-1](https://doi.org/10.1016/S0188-9478(16)30128-1)
- Lefebvre, H. (1991-2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Machado, A., Camacho, A., Suárez, A., González, F., Orozco, I., Colorado, J. A., Restrepo, J., Valencia, L., Uribe, M. V., Wills, M. E., Bello, M. N., Gaitán, P., Riaño, P., Uprimny, R. y Rincón, T. (2009). *El despojo de tierras y territorios. Aproximación conceptual*. Editorial Kimpres Ltda.
- Marx, K. (1978-1971). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. Siglo XXI.
- McDowell, L. (2000). *Dentro y fuera de lugar: cuerpo y corporeidad. Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas*. Cátedra.
- Ojeda, D., Petzl, J., Quiroga, C., Rodríguez, A. C. y Rojas, J. G. (2015). Paisajes del despojo cotidiano: acaparamiento de tierra y agua en Montes de María, Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 54, 107-119.
- Pacheco, F. A. (2003). La relación de la educación en derechos humanos con el derecho a la educación. *Serie Cuadernos Pedagógicos*.
- Roux, R. (2008). Marx y la cuestión del despojo. Claves teóricas para iluminar un cambio de época. *Herramienta*, (38).
- Tavenhagen, R. (2006). Aprender a vivir juntos: diversidad étnica y diálogo intercultural. A 10 años del Informe Delors. *Revista IIDH*, (1).
- Svampa, M. y Enrique V. (2014). *Mal desarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo*. Katz.
- Tomasevski, K. (2003). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Serie Cuadernos Pedagógicos*.
- Verger, A., Fontdevilla, C. y Zancajo, A. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, (70).

Campos de pensamiento, como una estrategia para estimular la formación integral

Rafael Cortés Salamanca¹

La educación en la ruralidad ha tenido que vivir a remolque de la educación de las ciudades, no habiendo un intento serio de independizar la escuela urbana de la rural.

Barba (2011)

Introducción

La implementación de esta estrategia se desarrolla en el Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela², institución educativa de carácter rural ubicada en la localidad 20 o localidad del Sumapaz, perteneciente a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá³. El CGCJC, está integrado por diecisiete sedes distribuidas en la cuenca del Sumapaz alto. En las sedes, La Unión, El Tunal Alto y El Erasmo Valencia se atienden estudiantes desde el ciclo inicial hasta el grado 11º, en las catorce sedes restantes denominadas escuelas veredales o unitarias: Tunal Bajo, San José, Salitre, Concepción, Chorreras, Lagunitas, El Toldo, San Antonio, San Juan, Santo Domingo, Capitolio, Pedregal, Totuma Baja y Totuma Alta se atienden estudiantes desde el ciclo inicial hasta el grado 5º. Los días sábado y domingo se ha implementado el programa de educación para adultos. La población estudiantil está conformada por 530 estudiantes,

¹ Rector, Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela. Contacto: rafaelcortes2002@gmail.com

² Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, en adelante se referenciará con las siglas CGCJCV.

³ Secretaría de Educación del Distrito, en adelante se referenciará con la sigla SED.

todos campesinos y son atendidos por sesenta y siete docentes pertenecientes a la planta docente de la SED⁴.

La estrategia pedagógica que se presenta surge como resultado de los análisis hechos por parte de la comunidad educativa frente a la pertinencia del proceso académico. Que se reflejan en los deficientes resultados de los estudiantes y en la pérdida gradual de la identidad cultural campesina, atribuida a la presencia e implementación de una educación formal y que es administrada por la SED.

Aquí se presenta la ruta cronológica y pedagógica que se ha seguido con la participación de los docentes y estudiantes del CGCJCV desde el año 2013 hasta la fecha con la implementación de los “Campos de pensamiento, como una estrategia para estimular la formación integral”. La descripción se desarrolla partiendo del análisis del contexto, la organización del plan de estudio en ciclos orientando la articulación de las áreas y las asignaturas en campos de pensamiento. A partir de estos, se elabora una malla curricular, la implementación de proyectos integradores y se orienta la evaluación desde la estrategia de evaluación formativa, hasta llegar a la construcción de módulos, unidades didácticas y guías interdisciplinarias. Estos se han implementado como instrumentos didácticos y pedagógicos, lo que ha permitido atender a los estudiantes del colegio en el marco de la estrategia “Aprende en Casa” que ha orientado la SED, en el marco de la pandemia por la COVID-19.

Desde la normatividad la implementación de los campos de pensamiento atiende a las políticas educativas establecidas orientadas por el Ministerio de Educación Nacional⁵ y la SED. Estas políticas están enmarcadas en la Ley 115 de 1994, en relación con la autonomía institucional y a la organización por ciclos que se plantea y teniendo en cuenta que se atiendan las áreas obligatorias y opcionales.

Situación problémica

Con la llegada de la educación oficial y pública al territorio la organización y planeación curricular se diseña, construye e implementan atendiendo al cumplimiento de estándares y lineamientos nacionales y distritales.

⁴ Relación estadística tomada el día 21 de agosto de 2021.

⁵ Ministerio de Educación Nacional, en adelante se referenciará con la sigla MEN

Suscitando un alejamiento cultural con respecto a los valores y saberes propios de la comunidad campesina que integra la comunidad educativa del CGCJCV.

El análisis de la planeación curricular que existía permitió evidenciar que, con las áreas y las asignaturas asumidas en la organización del colegio, un estudiante de los grados Prejardín hasta 2° atendía seis áreas que, a su vez, se subdividían disciplinalmente en diez asignaturas. Un estudiante de los grados 3° hasta el grado 9° atendía trece áreas que se subdividían disciplinalmente en quince asignaturas y los estudiantes que cursan los grados 10° y 11° atendían las mismas trece áreas, pero estas se subdividían en dieciocho asignaturas. Si bien en la mayoría de los colegios se presenta esta organización de grupos y la misma intensidad de áreas y asignaturas, en el CGCJCV y teniendo en cuenta el contexto rural en el que se encuentra ubicado, dificultaba el cumplimiento de los compromisos académicos por parte de los estudiantes.

Se han identificado una serie de factores, gracias a la convivencia e interrelación directa por más de nueve años con la comunidad educativa de la localidad 20 y del CGCJCV, que afectan el desempeño por parte de los estudiantes:

- i. La carencia de acceso al internet en los hogares de los estudiantes. Aspecto que se hizo más evidente con la pandemia COVID-19, es decir, aún no se logra que se facilite la conexión de las familias a la red, haciendo más sentida y preocupante la brecha digital.
- ii. Los tiempos de permanencia de los estudiantes en el colegio no permiten que al finalizar la jornada ellos puedan realizar actividades académicas complementarias de refuerzo o tarea. Sin embargo, cada docente en su autonomía envía al estudiante con tareas para desarrollar en casa, las cuales en su mayoría no se realizan porque el estudiante para atender su jornada académica aborda las rutas escolares a partir de las 5:00 a.m. y regresa a su vivienda entre las 4:30 p.m. y las 6:00 p.m., haciendo que la falta de tiempo sea evidente.
- iii. La gran mayoría de las familias en sus hogares no cuenta con recursos o material pedagógico como papelería, libros entre otros.

- iv. Al interior de las familias se carece de espacios adecuados para el estudio, la mayoría de las viviendas rurales priorizan las bodegas para guardar sus insumos agrícolas sobre la disposición de espacios como bibliotecas o salas de estudio.
- v. El territorio carece de ambientes de aprendizaje diferentes al agrícola y pecuarios propios de las fincas en las que viven algunos estudiantes. No se cuenta con espacios de encuentro social diferentes al colegio, distinto a lo que sucede en los colegios ubicados en zona urbana, en donde los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a ambientes de aprendizaje como teatros, museos, centros comerciales, parques, centros de formación deportiva, entre otros, que les brindan la oportunidad de fortalecer los aprendizajes.
- vi. En la parte administrativa correspondiente a la SED, desde el nivel central, el proceso pedagógico se afecta de manera notoria por dos aspectos uno relacionado con la gran movilidad docente, un promedio de 30% de la planta docente al año, y el segundo aspecto derivado directamente del anterior es el consistente en la demora en el cubrimiento de las vacantes generadas, ocasionando una interrupción permanente en el acompañamiento pedagógico a los estudiantes.
- vii. La libertad de cátedra se había convertido en un aspecto negativo que dificultaba el desarrollo del proceso educativo, al no existir una estrategia pedagógica de carácter institucional en el CGCJCV.

Otro aspecto que se ha hecho evidente con la implementación del modelo educativo del CGCJCV y que es referenciado por las familias educadoras, se relaciona con la pérdida de la identidad cultural de los estudiantes, de su poca colaboración en las actividades agrícolas y pecuarias propias de cada núcleo familiar.

Finalmente, los resultados de las pruebas saber, en las cuales el CGCJCV ha estado históricamente muy por debajo de los promedios distritales y distritales rurales.

Planteamiento de una solución pedagógica

Estas reflexiones invitan al magisterio del CGCJCV presente desde el año 2013 hasta el año 2021 a realizar una revisión permanente del proceso

educativo que se estaba implementando y a buscar estrategias que orienten hacia su mejoramiento. Inicialmente, se acuerda tomar como referencia conceptual los lineamientos que se han desarrollado en el Proyecto Institucional Educativo Rural (PIER) vigente⁶ y en segunda instancia se retoman los avances relacionados con la reorganización curricular por ciclos⁷, establecidas en trabajos realizados con la SED en el año 2008. Con estos dos insumos se establece la siguiente propuesta de organización:

Tabla 1. Organización por ciclos y líneas temáticas

Organización por ciclos y líneas temáticas		
Ciclo	Grados que lo integran	Orientación conceptual desde el PRAE
Ciclo uno	Prejardín, jardín, transición, 1º y 2º.	Saberes ancestrales.
Ciclo dos ⁸	3º, 4º y 5º.	Restauración y reforestación ambiental.
Ciclo tres	6º y 7º.	Manejo de residuos sólidos.
Ciclo cuatro	8º y 9º.	Hidrología.
Ciclo cinco	10º y 11º.	Soberanía alimentaria.

Fuente: elaboración propia.

Asumida en la institución la organización por ciclos, se avanza en la reorganización de las áreas y asignaturas en campos de pensamiento⁹, tomando como referencia la propuesta presentada por la Alcaldía Mayor de Bogotá, con la mediación de la SED, cuando en el año 2007 se le presentaron a la comunidad educativa las orientaciones curriculares que se

⁶ Actividad realizada en jornadas pedagógicas con los docentes en el año 2013.

⁷ Actividad realizada en jornadas pedagógicas con los docentes en el año 2014.

⁸ El ciclo dos se presenta la particularidad de incluir al grado 5º teniendo en cuenta que en las escuelas unitarias con las aulas multigrado se atiende una población desde el grado de Prejardín hasta el grado 5º, de esta forma se evita que las acciones o actividades proyectadas para el grado 5º sean atendidas en las escuelas mencionadas, teniendo en cuenta que en la organización curricular planteada por la SED el grado 5º hacia parte del ciclo tres.

⁹ Actividad realizada en jornadas pedagógicas con los docentes en el año 2015.

desarrollaran y profundizaran a partir de los campos de conocimiento. Esta estrategia fue llamada “Orientaciones curriculares colegios públicos de excelencia para Bogotá”. Articulando esta propuesta con los resultados evidenciados en las pruebas externas, se asume la combinación de los campos de conocimiento, pero orientándolos desde el fortalecimiento de las habilidades cognitivas del pensamiento, estableciéndose acuerdos para diseñar e implementar la propuesta pedagógica denominada “Campos de pensamiento, como una estrategia para estimular la formación integral”¹⁰.

Con el trabajo presentado en el año 2015 y actualizado anualmente en las semanas de desarrollo institucional, se presenta la siguiente organización curricular por campos de pensamiento:

Tabla 2. Asignaturas por campo de pensamiento

Campo de pensamiento histórico	Campo de pensamiento científico y tecnológico	Campo de pensamiento comunicación, arte y expresión	Campo de pensamiento matemático	Campo de pensamiento actividad física y artística, cultural y recreativa
Geografía, Historia, Ciencias Políticas, Ciencias Económicas, Religión, Ética, Filosofía, Cátedra de la Paz.	Ciencias Naturales, Biología, Química, Física, Educación Ambiental, Agropecuarias, Media Técnica ¹¹ , Bioética, Tecnología.	Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Expresión artística, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos de comunicación, Otras lenguas, Ética de la comunicación.	Espacial geométrico, cuantificar, medir, contar, estadístico y aleatorio, algebraico, variacional. Desarrollo del pensamiento matemático.	Deportes y recreación, Artes plásticas, musicales Expresión cultural y desarrollo corporal.
Investigación, TIC, Sumapazlogía (como ejes transversales)				

Fuente: elaboración propia.

¹⁰ Actividad realizada en la semana de desarrollo institucional en octubre, noviembre de 2015

¹¹ La educación media en los grados 10° y 11° atiende las siguientes asignaturas; 10°, Emprendimiento, Educación Ambiental, Buenas Prácticas Agropecuarias, Metodología de la Investigación. En 11°; se atienden las siguientes asignaturas; Diseño de la Investigación (con entrega de trabajo de investigación), Hidrología, Transformación Técnica de Alimentos (carnes, leches y vegetales).

Luego de establecidos los campos de pensamiento se diseñó la malla curricular integral¹². Para su elaboración de la malla se contó con el apoyo de los profesionales del equipo de ciclos de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, Dirección de Educación Preescolar y Básica de la SE, quienes realizaron un trabajo articulado con los docentes del colegio y lograron diseñar una malla curricular integrada por dos componentes: el primer componente referencia la identificación institucional y en un segundo componente se relaciona la información pedagógica del respectiva. Cada uno de estos está integrado por los siguientes elementos:

Tabla 3. Elementos de la malla curricular integral por campos de pensamiento

1. Componente institucional	Identificación del colegio, nombre del campo de pensamiento, acuerdos institucionales, enfoque pedagógico, énfasis, perfil del egresado, propósito de formación, relación con el contexto.
2. Componente pedagógico	Ciclo, identificación del ciclo, contexto de desarrollo próximo, impronta del ciclo, eje del ciclo, propósito de formación del campo de pensamiento, estrategia de integración curricular, núcleos temáticos, habilidades de pensamiento a fortalecer, planteamiento situación problemática, pregunta potenciadora.
3. Plan de área articulado a los campos de pensamiento	Las asignaturas inmersas en el campo de pensamiento, el ciclo, el grado, la justificación, la contextualización que ya se había definido con anterioridad, el objetivo a desarrollar desde el área enfocado desde el campo de pensamiento, el periodo, relación con los estándares, los contenidos, los logros, los indicadores de logro, las competencias a desarrollar, la metodología, los recursos, los espacios físicos para su desarrollo, los compromisos de evaluación, la proyección al conocimiento y la bibliografía.

Fuente: elaboración propia.

Metodología

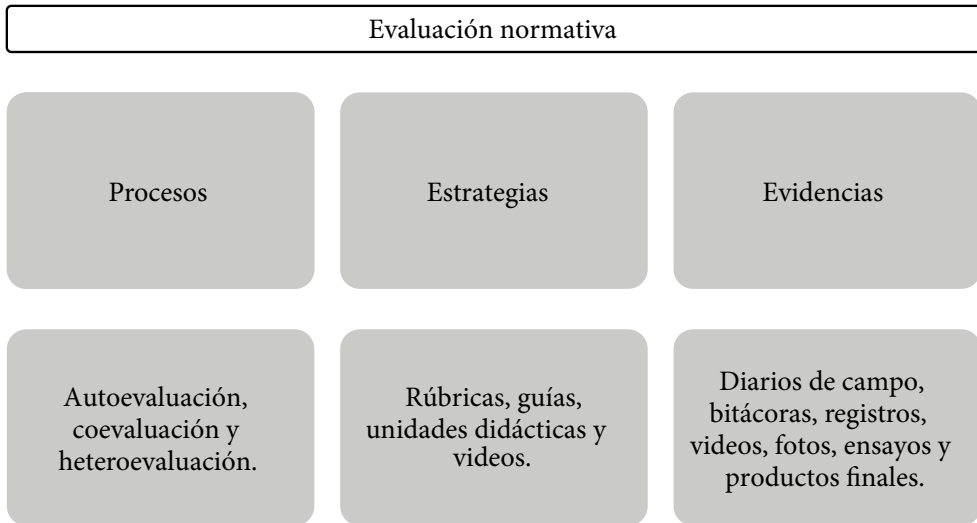
Para llevar cabo la implementación de la malla curricular en el aula se formula un proyecto integrador al interior de cada campo de pensamiento,

¹² Actividad desarrollada por los docentes en la semana de desarrollo institucional de enero de 2016 fortalecida y complementada en jornadas pedagógicas del primer semestre del año 2016.

partiendo de la pregunta potenciadora referenciada en la malla, este proyecto se presenta en cada ciclo a través de unidades didácticas y de guías¹³. En esta etapa de avance en la implementación de los campos de pensamiento como estrategia integradora desde la Subdirección de Educación Media y Tecnología de la SED y desde la Universidad Nacional¹⁴ se les brinda a los docentes capacitación en ABP¹⁵ y se orienta el resultado de esta con el diseño de una rúbrica de seguimiento y evaluación que se presenta en cada guía o unidad didáctica.

La evaluación desde los campos de pensamiento se desarrolla a partir del modelo de evaluación formativa, a continuación, se presenta una breve descripción de los aspectos más relevantes de este modelo de evaluación.

Figura 1. Componentes de la evaluación formativa



Fuente: elaboración propia.

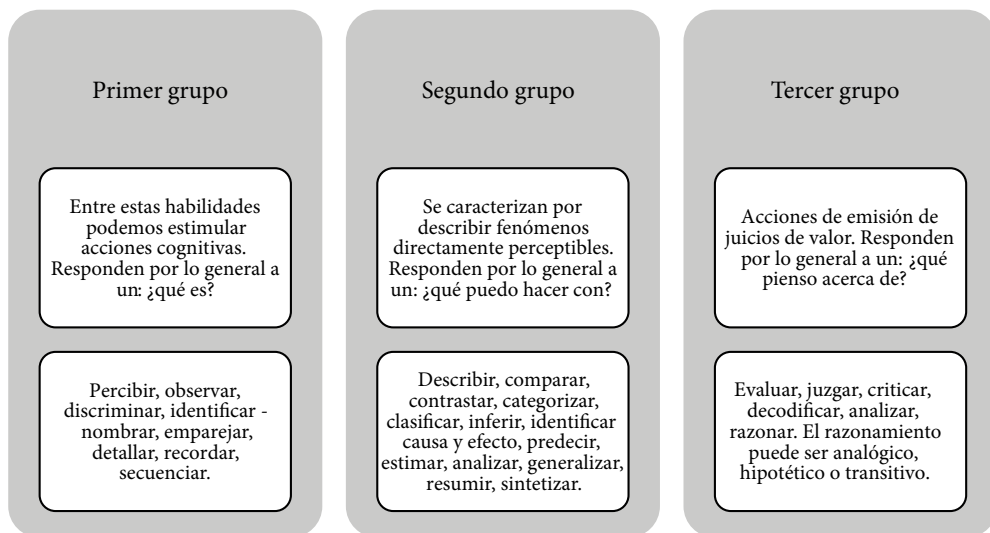
¹³ Actividad desarrollada por los docentes en la semana de desarrollo institucional de noviembre de 2016 fortalecida y complementada en las jornadas pedagógicas del primer semestre del año 2017, 2018, 2019 e implementadas en el marco de la estrategia “Aprende en Casa” 2020.

¹⁴ Universidad Nacional, se referenciará en adelante como UN.

¹⁵ ABP. Aprendizaje Basado en Proyectos año 2017.

Las acciones y actividades que se desarrollan alrededor de esta estrategia se fortalecen con la implementación de las habilidades cognitivas de pensamiento¹⁶ que se referencian a continuación:

Figura 2. Habilidades del proyecto



Fuente: elaboración propia.

Durante la implementación de la estrategia “Aprende en Casa” se realizaron guías y módulos en los cuales se integraron dos o tres campos de pensamiento. Esta construcción fue realizada por los docentes de CGCJCV para facilitar la comunicación y la información necesaria para adelantar el proceso pedagógico por parte de los estudiantes.

Reflexiones

La elaboración del capítulo ha permitido realizar una reflexión sobre los avances que se han logrado alcanzar acerca de la estrategia curricular que se ha venido implementando en el CGCJCV. Reflexionar desde el contexto, desde el planteamiento de la situación problemática y llegar a la presentación de la práctica, y sus resultados ha permitido analizar las debilidades y fortalezas que existen en el proceso.

¹⁶ Articulada por los docentes desde el año 2018 en cada unidad didáctica, guía o módulo presentado a los estudiantes desde el año 2018 hasta 2021. Elaborado por o realizada en jornadas pedagógicas con los docentes en el año 2019-2021.

La organización del trabajo presentada en el párrafo anterior permite evidenciar que se han adelantado varios procesos de investigación que han partido de la práctica que se ha realizado en los últimos ocho años. La propuesta curricular se ha fortalecido en su implementación en el aula, gracias a la perseverancia que se ha tenido y al diálogo con las entidades externas solicitándoles que su intervención en el colegio se realice desde la perspectiva de los campos de pensamiento. Eso ha permitido fortalecer la estrategia pedagógica y que hoy sea reconocida e implementada por un alto porcentaje de docentes que hacen parte de la planta docente del CGCJCV.

Se espera que, con la elaboración de este capítulo, se pueda en un futuro no lejano llegar a la construcción de un libro que enmarque todos los temas que se han abordado, con una mayor profundidad y que quede a los que nos siguen un documento que fortalezca la educación rural en general. Se espera el fortalecimiento y consolidación de la cátedra de Sumapazlogía como eje temático conceptual orientador de todos los campos de pensamiento implementados. En segunda instancia para finales de 2021 se plantea e inicios de 2022 que la evaluación desde cada campo de pensamiento se homologue a los decretos de evaluación y se logre que, en la plataforma de evaluación de la SED, es decir por Redp, se vinculen los campos de pensamiento para la elaboración de los informes académicos. Actualmente aún se registran por áreas y asignaturas.

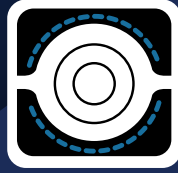
Se ha logrado al interior de la institución reconocer que existe una estrategia curricular que orienta los acompañamiento e intervención de los docentes frente al proceso educativo. Personalmente me ha permitido atreverme a escribir de manera ordenada, a leer lo que escribo antes de enviarlo a los interesados o de compartirlo y en analizar los procesos de escritura sistemática en beneficio de las actividades que a diario se realizan en la institución.

Finalmente, creo que once páginas son muy poco espacio para todas las actividades y acciones que se han desarrollado.

Referencias

Barba, J. (2011). *Desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica* (tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid). vadoc.uva.es/bitstream.pdf.

- Ianfrancesco, V. G. M. (2004). *Currículo y plan de estudios*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). Planes de mejoramiento y ahora cómo mejoramos. *Serie Guía*, (5). http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-81032_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. *Serie Guía*, (34). http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2013). *Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano, reorganización curricular por ciclos dirección de educación preescolar y básica*. www.sedbogota.edu.co
- Tobón, T. S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.



Maestros y Maestras que Inspiran IDEP

Este libro compila las producciones académicas de docentes que han participado durante 2021, en el programa "Maestros y Maestras que Inspiran" del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, diseñado como una apuesta de acompañamiento a su ejercicio, con el objetivo de potenciar las habilidades y competencias para la enseñanza y el desarrollo pedagógico a partir de la investigación, inspiración e innovación pedagógica de los maestros del distrito.

En los textos de los maestros y maestras se evidencian reflexiones sobre su práctica pedagógica y la promoción de acciones de investigación e innovación para la transformación educativa en sus contextos escolares desde la línea de Educación rural.