



*Pedagogías contra-hegemónicas: educación ambiental y resignificación de las relaciones de poder al interior del aula rural*

Requisito parcial para optar por el título de  
MAGÍSTER EN ESTUDIOS CULTURALES

Maestría en Estudios Culturales

Facultad de Ciencias Sociales

Pontificia Universidad Javeriana

2014

Juan Camilo García Vargas

Pilar Cuevas Marín (Directora)

Yo, JUAN CAMILO GARCÍA VARGAS, declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Estudios Culturales en las Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

-----

Juan Camilo García Vargas

C.C. 80091748 de Bogotá

23 de Enero de 2014

## **AGRADECIMIENTOS:**

A Victoria Eugenia Vargas –mi ángel de la guarda– tu ejemplo es mi espejo; Sandra Hernández, entrañable amiga y tutora, sus enseñanzas sobre el trabajo con y para la gente han sido invaluable, como también su confianza en mi desempeño; Victoria Burgos, mi hermana, simplemente gracias por su apoyo; Pilar Cuevas Marín, su paciencia, guía y voluntad de compartir el conocimiento han sido fundamentales para lograr este trabajo; Marta Cabrera por haberme dado esos espaldarazos cuando las cosas parecían ir cuesta abajo, gracias; Al equipo de trabajo en campo Marcela Mayorga, Alexander Murcia, Ingrith Camelo y Mary Luz Rodríguez; Ricardo Álvarez me zarandeo cuando fue necesario; Everardo Romero, su sabiduría práctica nutrió este aprendizaje; Edgardo Torres, Guillermo León y Paul Díaz “en la juega”; Adriana Buitrago; a los maestros y maestras de Chocontá, con los que tuve la oportunidad de trabajar, para ustedes este trabajo es un sencillo homenaje.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
La sistematización de experiencias pedagógicas comunitarias como una apuesta de investigación social cualitativa.....	11
Núcleos explicativos, apuestas metodológicas y alcances.....	17
Contextos de Producción de la propuesta.....	19
<b>CAPÍTULO 1. Investigación social basada en las artes: la experiencia sensible y las epistemes de la cotidianidad, 2007-2008.</b>	
La entrada al Municipio y el sentido del método.....	22
Aprendizajes fuera del aula, aprendizajes en contexto.....	30
Haciendo balances ¿Qué cosechamos?.....	36
<b>CAPÍTULO 2. La participación como principio de organización y acción en el aula: el Diagnóstico Ambiental Escolar Participativo (DAEP), 2009.</b>	
Reafirmando nuestros principios de acción: consideraciones previas al trabajo en campo.....	43
Enlazar lo que ya se sabe, los saberes previos, con lo que se quiere conocer: opciones metodológicas.....	54
Aprendizajes del diagnóstico: ¿cómo hacer para facilitar procesos participativos en el aula?.....	61
<b>CAPÍTULO 3. La negociación cultural en la producción de sentidos y significados para la visibilidad social: repensar los límites de la lectura y la escritura en el aula rural, 2010.</b>	
La corrección idiomática como pretexto para la invisibilización.....	66
Nuevos universos en la producción de sentido y significado dentro de la escuela.....	72
Repensar la comunicación para la visibilidad social/cultural dentro del aula.....	77
Alcances año 2010: ¿qué significa formar para el diálogo?.....	87

## **CAPÍTULO 4. Los conocimientos locales y el saber sobre lo local en la reapropiación social del lugar, 2011.**

La recuperación del contexto como escenario de aprendizaje.....	89
El lugar de lo local en la construcción de otra experiencia de la territorialidad.....	94
Una concepción propia de gestión del territorio.....	102
<b>Consideraciones Finales.....</b>	<b>113</b>
<b>Inidice de Imágenes.....</b>	<b>123</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>124</b>

## Introducción

En el periodo comprendido entre el año 2007 y el 2011, se efectuó una experiencia de Educación Ambiental Participativa con los niños, niñas, docentes y comunidad de doce Centros Educativos Rurales (básica primaria), ubicados en el municipio de Chocontá, Cundinamarca. Al término de los cinco años de trabajo los espacios de aprendizaje, reflexión y cuestionamiento, abiertos a partir de la experiencia, habían adquirido una fisonomía propia.

La forma en que estos escenarios se fueron construyendo, planteó una serie de interrogantes sobre cómo las potencialidades transformadoras, que trae consigo una apuesta de Educación Ambiental en un contexto rural, como el del municipio de Chocontá, aportan a la reapropiación social de ese entorno por parte de sus habitantes y a la resignificación de las relaciones de poder inscritas en el ámbito escolar. Abordar estos interrogantes y analizar los aprendizajes generados dentro de la experiencia son las acciones que le dan vida a esta investigación.

Ahora bien, realizar el ejercicio de abordar los interrogantes y lo aprendido, implica volver la mirada hacia atrás, transitar nuevamente el camino recorrido, pero tomando distancia y aguzando la mirada. Sólo de esta manera, desandando el camino, se ensancha la capacidad de ver con mayor claridad lo que sucedió. Para que las reflexiones basadas en aquello que se ha vivido, es decir, la experiencia, se conviertan en un aprendizaje y conocimiento comunicable, es preciso retornar a la práctica misma. Entendiendo que mediante ese hacer –la práctica– se ha construido saber.

Una investigación con vocación política, o sea, socialmente transformadora no obedece simplemente a inquietudes intelectuales o encargos laborales, sino que sigue el impulso de las convicciones y compromisos frente a la necesidad de trabajar con otros y otras para lograr la transformación de un estado dado de las cosas, en un momento histórico particular, anclado a un lugar concreto que se ha configurado de acuerdo con unas especificidades: la interacción social entre personas “reales”. Sin olvidar, por supuesto, que estos escenarios están contenidos dentro de contextos más amplios sobre los cuales, en

ocasiones, no tenemos la capacidad de obrar directamente. Pues bien, esta investigación nace de esa necesidad y de la firme creencia de que el trabajo intelectual tiene sentido cuando puede ser construido con y en función de las personas.

La introducción de una investigación, usualmente, es una manera de ubicar al lector, se trata de señalar la ruta para que nuestro interlocutor pueda hacerse una idea rápida de lo que se está proponiendo. Por tanto, la introducción no sólo es la puerta de entrada a la investigación, es, fundamentalmente, el momento decisivo en el cual como se suele decir, se engancha, se seduce o se pierde al lector. Luego la introducción, quizá, es una estrategia que con crudeza se puede comparar con el marketing estratégico, o en otro espectro del mismo problema, es el momento vulnerable del autor, donde, si se quiere pensar así, éste se encuentra con una necesidad de ser aprobado por, usted, el lector.

De cualquier forma, me dirijo a usted, lector o lectora, para decirle que mi “marketing estratégico” es la honestidad y mi necesidad de aprobación por parte suya, en este momento, consiste en captar su atención el tiempo suficiente para que usted siga leyendo. Si está conmigo en esta segunda línea, es porque quizá ya tengo su atención, así que amablemente la/lo invito a que sigamos. Voy a compartir, con usted, una situación cercana a un registro emocional que le dará esa *primera idea* de las raíces que sostienen esta investigación.

Cuando hacemos algo con una frecuencia regular y por suficiente tiempo, comenzamos a perder la distancia para reflexionar sobre aquello que estamos haciendo. Por eso, con la distancia reflexiva que me brinda el tiempo traigo al presente una escena que se repitió, de tres a cuatro veces en la semana, durante cinco años de mi vida.

La escena es la siguiente. El lugar: Portal del Norte; la hora: 7 de la mañana; mi estado: somnolencia aguda; la acción: abordar el transporte intermunicipal que habrá de conducirme hasta Chocontá, a una jornada más de trabajo.

Subo al bus, tomo una silla y me despreocupo, seguramente una vez éste inicie la marcha me quedaré dormido. El sopor está volviendo -como era de esperarse-, sin embargo, algo llama mi atención. Oigo un murmullo de voces, quiero saber si provienen de afuera o del interior del vehículo, no logro ubicarlas con exactitud. Estoy enfrascado en eso cuando

siento un golpe seco, es mi cabeza que rebota contra la ventana del bus. Los baches en la carretera me indican que estoy entrando a Chocontá. Ese golpe es la señal; he llegado, es hora de bajar. Me levanto de la silla, seco la saliva que ha escurrido por mi cara mientras dormía, y descendo del bus en un suelo extraño que he aprendido a estimar.

Toda la vía hasta Chocontá está asfaltada, pero justo a la entrada del Municipio hay un hundimiento, un vacío entre la capa de asfalto de la doble calzada Bogotá–Sogamoso y el pavimento de su vía principal. Ese bache siempre fue una especie de metáfora. Chocontá se encuentra a medio camino entre Bogotá y Tunja, bastan cincuenta minutos para arribar a cualquiera de las dos ciudades, por supuesto, la ciudad jala a los habitantes del Municipio por los dos costados. De cualquier manera, algunos todavía parecen actuar como el pavimento de la vía principal, es decir, se resisten a ser absorbidos por la doble calzada, engolosinados con el espejismo de la ciudad.

Al posar los pies sobre el suelo, el adormecimiento va retrocediendo; inician los afanes del día a día. Retomo por un minuto mis pensamientos, recuerdo los susurros que oía en el bus, me percató de que no eran producto del sueño. Quiero decir, no estaba dormido del todo, pero tampoco me encontraba totalmente despierto. Era mi propia voz la que oía; ese murmullo interno que, en ocasiones, se vuelve tan molesto. Bueno y que más da, así son los pensamientos.

El asunto es que esos pensamientos en forma de preguntas, se habían extraviado con el correr del tiempo, ese día volvieron. Me embestían una y otra vez. En ese preciso momento, en el que el proyecto estaba por concluir, las preguntas que me había formulado al inicio del proceso, o sea, cinco años atrás, habían retornado. – ¿Por qué y, aún más importante, para qué hago lo que estoy haciendo? ya han transcurrido algunos años y, a pesar de eso, todavía no se logra saber, con certeza, si lo que se está realizando en la experiencia de campo tiene alguna trascendencia *real*; es decir, para mi lo que hemos hecho, sin duda, ha tenido importancia, pero ¿para los demás?

Trato de no desalentarme, busco una respuesta para aquietarme. Ciertamente, –me respondo– en lo inmediato está “el factor económico”; la consignación en el banco al final del mes puede ser una motivación poderosa y, efectivamente, lo es. No obstante, esa

respuesta no consigue apaciguar mi ánimo. Vuelvo sobre lo mismo, pero ahora me pregunto si mis compañeros de trabajo se formularán, de tanto en tanto, la misma pregunta: ¿Hemos estado trabajando de la mano con la gente para generar cambios? o estamos cumpliendo con lo que se estipula debemos hacer, según nuestro contrato de prestación de servicios. ¿Esta experiencia ha sido importante para los que participaron en ella?, ¿y si es cierto que ocurrieron transformaciones, quién y qué puede dar fe de ello y cómo?

Comunico mi malestar al grupo y veo que es una preocupación compartida. De una manera u otra, todos nos habíamos estado planteando el siguiente interrogante: ¿de qué forma se podría tomar lo ocurrido durante esos cinco años y “organizarlo” de tal modo que se pudiese observar qué sucedió? Los informes, los análisis de resultados, los registros fotográficos y demás documentos elaborados parecían ser un principio, pero en ellos no se podían percibir las sutilezas, lo humano. Algunos teníamos un vínculo emocional fuerte con el proceso. Lo habíamos parido y visto crecer mientras nosotros crecíamos en lo personal con él. La pregunta quedó abierta. Coincidíamos en que se habían hecho cosas que valían la pena, sin embargo, no era claro como podíamos comunicarlo.

Dentro del equipo ya lo habíamos hablado, era algo que debíamos hacer, si no se fijaban las acciones emprendidas, seguramente lo que se hizo se volvería algo más con lo que alimentar la hoja de vida. Así sería estábamos decididos a hacerlo, pero, como en ocasiones anteriores, había que dejarlo para otro día. Hoy nos ocuparíamos del momento presente. A manera de justificación dijimos: –finalmente, nunca hemos trabajado para recibir “palmaditas en la espalda”. No se trataba de “sacar pecho”, mostrar resultados a propósito del fin del proyecto; no estábamos rindiendo cuentas. Lo poco o mucho que se había logrado, ya estaba hecho.

En general, estuvimos de acuerdo en que: trabajábamos para ensanchar dialógicamente los marcos interpretativos de todos los involucrados en este proceso de mutuo aprendizaje. Con un objetivo simple, pero complejo, es decir, sentir desde la vivencia que es posible actuar para cambiar un estado de cosas dado. Dicho esto, volvimos al trabajo diario. Lo que nos propusimos, o sea, recoger los aprendizajes de esos cinco años, nunca se llevo a cabo.

Ahora que ha pasado el tiempo, recobro la distancia que él da para reflexionar sobre aquello que se hizo. He vuelto al municipio en un par de ocasiones. Ya no trabajo allí y tengo contacto esporádicamente con mis compañeros de trabajo. De todas formas, siento que tengo un compromiso conmigo, con ellos y todos y todas, las y los involucrados en esa iniciativa.

Sí, efectivamente, es posible tomar los distintos acontecimientos y los elementos contruidos durante esos años, organizarlos y hacer de la experiencia un saber comunicable. El material es abundante. Sin embargo, me tropiezo con algo que me inquieta, es una disyuntiva. Dado que asumí la coordinación del proyecto y fui tallerista del mismo, tengo a mi alcance virtualmente todos los registros para hacer lo que me propongo, aun así, el hilo conductor que permitiría articular esos materiales sería mi memoria. Entonces me pregunto, si soy yo el que hace el ejercicio, existe la posibilidad de que termine acomodando las demás voces a mi conveniencia ¿estaría falseándolas?

No me urge enarbolar las banderas de la objetividad, toda vez que la pretendida objetividad parece ser algo que nunca ha existido, *realmente*. Vuelvo a lo mismo, para mí la honestidad ocupa el lugar en el cual, de momento, se entronó la objetividad. De esa disyuntiva, verdaderamente, lo que me preocupaba era cómo lograr que múltiples voces y visiones organizadas por una sola perspectiva, la mía, no terminasen por restarle legitimidad a la investigación. Bien, ese es un riesgo que se corre.

Frente a lo anterior viene a lugar, algo que expreso Norman Denzin a propósito de la investigación Cualitativa: “En las ciencias sociales sólo existe la interpretación. Nada habla por sí mismo. Frente a una montaña de impresiones, documentos y notas de campo, el investigador cualitativo enfrenta la difícil tarea de encontrar sentido en lo que se ha aprendido. Encontrarle sentido a lo que se ha aprendido, es lo que llamo: *el arte de la interpretación*.” (Denzin, 2004, p.447)

Esencialmente, la idea estaba clara, no obstante, la ruta todavía parecía algo confusa. A fin de realizar la reflexión sobre ese hacer, afincado en la experiencia Participativa de Educación Ambiental realizada en el municipio de Chocontá, desde una perspectiva de

construcción de saber, se requerirían unos instrumentos metodológicos y teóricos específicos.

***La sistematización de experiencias pedagógicas comunitarias como una apuesta de investigación social cualitativa***

Dentro de los emprendimientos latinoamericanos de investigación social, encontramos un sendero que se ha forjado, trazándose el objetivo de lograr producir una experiencia cognitiva basada en la reflexión, en torno a procesos pedagógico comunitarios, donde los protagonistas de esas experiencias vuelven sobre su hacer para develar las lógicas constitutivas de lo que han hecho y de esta manera construyen saber sobre la práctica. Nos referimos, concretamente, a la sistematización de experiencias socialmente transformadoras comprendida como una apuesta de investigación social cualitativa.

La sistematización de experiencias es una forma de investigación cualitativa de cuño latinoamericano. Oscar Jara, sociólogo y educador popular, apuntó cómo entre las décadas del setenta y ochenta del siglo XX se desarrolló un interés que : “surge y se alimenta de seis corrientes renovadoras de empeños teórico-prácticos que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces: *el trabajo social reconceptualizado; la educación de adultos; la educación popular; la teología de la liberación; la teoría de la dependencia y la investigación participativa*”(2008,p.17). La sistematización como apuesta de investigación social cualitativa se gesta en este contexto.

Latinoamérica tiene una tradición y teoría crítica propia, ésta se ha cimentado en función del análisis de sus realidades, sus problemáticas y varias vías que se han propuesto para transformarlas, de acuerdo con las especificidades de sus contextos. No hacemos alusión a un conjunto de prácticas uniformes, situadas linealmente en temporalidades cronológicas definidas. Latinoamérica es todo menos una pretendida unidad, es cierto, que compartimos, lengua, religión y las cicatrices de la brutalidad de la conquista, el colonialismo y la colonialidad, pero somos contrastes.

Independiente de esto, parece que hemos sentido el mismo yugo y ello nos ha llevado a reconocernos, identificarnos como pueblos hermanados en la adversidad. Compartimos

voluntades, empeños, teorías e iniciativas enfocadas a transformar los órdenes dominantes y las hegemonías que han prosperado con base en la expoliación y la explotación de la mayoría de la población del continente. Es a esa tradición y teoría crítica propia, a la que se ancla esta investigación<sup>1</sup>.

Marco Raúl Mejía desde su amplia experiencia en el campo de la investigación y práctica de la educación con sectores populares, señala que: “La sistematización hoy es un terreno de saber que se ha constituido en un campo propio, permitiendo que la práctica de los sujetos y actores sea convertida en un lugar de saber. Por ello pudiéramos hablar hoy que la sistematización se ha constituido como un campo intelectual propio en la esfera de producción de saber” (2008, p.136).

En definitiva, la sistematización como metodología de investigación social cualitativa busca elaborar una reflexión sobre la práctica misma brindando múltiples miradas, donde se logren construir aprendizajes que desentrañen lo que se ha conseguido a partir de lo que se ha hecho.

Según Mario Acevedo, investigador de la educación popular:

“La sistematización permite, entonces, el encuentro entre la lógica interna o textual producto de la reflexividad e interpretaciones que de los acontecimientos tienen los participantes y la lógica externa o contextual, construida por los discursos hegemónicos construidos sobre los elementos condicionantes del entorno de la experiencia y por las interpretaciones que de esos discursos y de esos condicionantes tienen los actores que participan o interviene en la experiencia” (2008, p.31)

Por su parte, Felicitas Silvetti anota que la sistematización como práctica de investigación: “Se trata de un esfuerzo por capturar los significados de la acción y sus efectos, como lecturas organizadas de la experiencia, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido” (2006, p.15)

---

<sup>1</sup> “Los textos ensayísticos latinoamericanos [...] de los siglos XIX y XX plantearon la necesidad de pensar las diferentes sociedades latinoamericanas desde las relaciones étnicas, las emergentes identidades nacionales y la relación entre modernidad y modernización. Estos textos fundadores crearon una práctica intelectual que podríamos llamar estudios culturales *avant la lettre*” (Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos, 2009,p.13)

Para Joao De Souza: “un proceso de sistematización es una actividad cognitiva que se propone construir los saberes que están siendo producidos en una determinada experiencia existencial, por sus diferentes sujetos” (2008, p.12). A su vez, María Barnechea, Estela Gonzales y María de la Luz Morgan autoras pertenecientes al Taller Permanente de Sistematización (TPS), conformado en el Perú en 1988, argumentan que la sistematización es entendida como un: “proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social” (1999, p.33)

Asimismo, Sergio Martinic, señala que la sistematización: “define una modalidad particular de investigación cuyo objeto es la acción social. Su preocupación es dar cuenta y describir esta acción” (1999, p.48). Describir supone una maniobra de análisis donde se indaga, por una parte, cuáles fueron las condiciones que posibilitaron la emergencia de esa acción social y, por otro lado, implica poner de relieve los alcances que tuvo esa acción social dentro del contexto en que se inscribió

Según Eduardo Gudynas y Graciela Evía, autores que se posicionan desde la Ecología Social: “La sistematización engloba un conjunto de actividades con el objetivo de ordenar, clasificar, analizar e interpretar organizadamente los contenidos y resultados de la praxis. Su propósito es realizar una re-lectura del desarrollo de la praxis, con el objetivo de comprender más profundamente las actividades realizadas” (1995, p.154)

Por ultimo, Jara aduce que: “La sistematización crea nuevos conocimientos a partir de la experiencia concreta, pero en especial en la medida en que su objeto de conocimiento son los procesos sociales y sus dinámicas permite aportar a la teoría algo que le es propio: explicaciones sobre el *cambio* en los procesos.” (1999, p.57) Esta idea de Oscar Jara es crucial, pues lograr llegar a formular “explicaciones sobre el *cambio* en los procesos” – sociales– es dar cuenta de cómo estos adquieren el carácter de prácticas, socialmente transformadoras.

Ahora, los Estudios Culturales se valen de distintas metodologías inscritas dentro de lo que conocemos como investigación social cualitativa, es decir, no se fundamentan en prácticas y metodologías univocas, sujetas a formulas o leyes exactas con anhelos de transparencia y

objetividad. Tampoco, producen relatos unidireccionales con pretensiones de verdad incuestionable. En lugar de esto, reconocen que las prácticas sociales responden a intereses particulares, en esta medida, son contingentes, están atravesadas por distintos modos de relacionamiento y matrices de poder que producen diferentes subjetividades.

Vista así, la sistematización como investigación social cualitativa puede ser un instrumento del que se valen los Estudios Culturales. Puesto que la sistematización, se posiciona como un esfuerzo de explicar o hallarle significado a los procesos sociales, insertos en contextos específicos, construidos y constituidos a partir de estructuras y relaciones de poder, es posible argumentar que tiene una apuesta semejante a la de los Estudios Culturales.

Los Estudios Culturales como práctica intelectual –anclada a la tierra– compartirían procederes con la sistematización, es decir, ambas perspectivas buscan: “intervenir en la manera en que se genera y opera el poder dentro de contexto específicos. [...] con el fin de permitir a las personas actuar más estratégicamente en la búsqueda de formas en que puedan cambiar su contexto para mejorarlo” (Grossberg, 1997, p.261)

El entender la investigación de este modo, permite abordar la práctica intelectual como una posible manera de incidir sobre lo real. Ello va en la misma línea de lo que procura la sistematización, esto es: “Entender la investigación como una práctica social en la que se construyen comprensiones y explicaciones [...] a pensar en que ésta hace parte de un proceso, que permite a los sujetos involucrados reconocerse, reconocer, reinventar y reinventarse.” (Ghiso, 2004, p.11)

La experiencia a sistematizar tiene por base un emprendimiento que se enmarca dentro de la Educación Ambiental (EA); ésta última se concibe desde una perspectiva amplia– no susceptible de ser reducida a las ciencias del ambiente–. Los problemas ambientales obedecen a complejos procesos que se originan al interior de los modelos bajo los cuales se articulan y organizan distintos grupos sociales. Luego el deterioro ambiental, en el panorama actual y de acuerdo con el modelo de desarrollo vigente, es un fenómeno transversal a todas las esferas involucradas en esa forma de organización social.

La EA no sólo se plantea la urgencia de lograr transformaciones en el orden vigente para poder hacerle frente a las problemáticas ambientales, sino que se compromete con la

búsqueda y la puesta en marcha de acciones que las hagan posibles. Desde esta postura la EA es una forma de pedagogía crítica. Sin embargo, también, se podría argüir que es una forma de pedagogía crítica “restringida”, puesto que ha sido concebida para “minimizar” los daños causados por el mismo orden que la ha engendrado. Pensándolo así, ella, en efecto, buscaría distanciarse de ese modelo de organización social, más no es claro cuál sería el alcance de sus aportes para modificarlo estructuralmente. Lo anterior no desvirtúa que en ésta haya un germen de transformación.

Dadas las implicaciones de la Educación Ambiental dentro de la construcción de ordenes asimétricos de poder y menoscabo social, ésta puede ser concebida como otro sitio donde, al igual que en la cultura, se “lucha por el poder, [...] el poder no es necesariamente entendido como una forma de dominación, sino como una relación desigual de fuerzas que se inclinan por u obedecen a los intereses de determinados segmentos de la población” (Grossberg, 1997,p.248) Por éste motivo la Educación Ambiental puede abordarse como un campo de interés para los Estudios Culturales.

Ahora bien, existen distintas miradas y formas de conducir la sistematización. Marco Raúl Mejía, en su texto, del 2008: “*La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*”, presenta siete formas distintas de concebir la sistematización dentro de las diferentes iniciativas de educación para la emancipación. De estas siete miradas propuestas por el autor, en nuestra investigación, concretamente, nos interesa lograr una mezcla de dos perspectivas: la sistematización como praxis recontextualizada y la sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica.

Al interior de la primera mirada, es decir, la sistematización como praxis recontextualizada, en palabras del autor: “La sistematización tiene como punto de partida unas preguntas que cada una(o) se hace sobre un proceso. Con esos interrogantes y desafíos, ubicamos el contexto social, cultural, político, así como otros aspectos relevantes en la experiencia [...] Desde allí leemos los diferentes componentes de la práctica. Las categorías resultan de las contradicciones, al establecer relaciones entre las prácticas y las interrogantes planteadas.”(2008, p. 22)

Y, en el caso de la segunda perspectiva, o sea, la sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica, Mejía explica que: “Esta concepción busca encontrar la distancia entre el proyecto formulado (teoría) y la experiencia vivida (práctica). Las categorías se consiguen por contrastación entre la teoría propuesta y el dato empírico de cómo se desarrolló el proyecto en la práctica; al obtener la diferencia se plantean hipótesis que son desarrolladas analíticamente como forma de obtener el conocimiento que genera la experiencia.” (2008, p. 20)

Nos interesa, basándonos en estas dos miradas, lograr comprender cómo los contextos y los escenarios sociales interrogan, interpelan y dan forma a las prácticas que buscan operar dentro de sus linderos, asimismo, queremos indagar cómo estos linderos son susceptibles de ser ampliados, por medio, de esas prácticas. En definitiva, se trata de entender cuáles son las lógicas constitutivas de la experiencia, qué estuvo en juego y qué sucedió a raíz de los procesos sociales puestos en marcha.

Teniendo ello en mente nos preguntamos lo siguiente: ¿Cómo un proceso participativo de Educación Ambiental permite generar acciones de transformación social en contextos rurales, concretamente, con los niños y niñas vinculados a la experiencia realizada entre los años 2007 y 2011, en doce Centros Educativos Rurales del municipio de Chocontá ?

En concordancia con lo anterior nos proponemos: Sistematizar la experiencia participativa de Educación Ambiental adelantada, entre el 2007 y el 2011, en doce Centros Educativos Rurales de Chocontá, para comprender cómo a partir de esa experiencia se produjeron procesos de transformación social mediante la resignificación de las relaciones de poder inscritas en el ámbito escolar y su proyección a la comunidad.

En lo específico, para lograr alcanzar el objetivo que nos trazamos se establecen cuatro puntales: I) la argumentación e interpretación son transversales a la descripción, narración y reconstrucción de la experiencia. Todas ellas fundan piedras angulares para la sistematización; II) se establecerán temporalidades. La experiencia estará dividida en cuatro momentos, lapsos de un año, en los cuales se ubicarán los puntos más significativos en el tiempo, en relación con las preguntas formuladas y sus núcleos explicativos; III) las categorías se forman teniendo como base la visibilización de los conflictos, ellos fueron

determinantes para la consecución de eso que hemos delimitado como transformaciones sociales, o sea, la clave que engloba las demás categorías; IV) los nuevos marcos explicativos mediante los cuales es posible observar e interpretar otras aristas de la experiencia, constituyen el umbral de entrada para acceder a esos saberes y sentidos que se construyeron a partir de la práctica misma.

### *Núcleos explicativos, apuestas metodológicas y alcances*

Con el propósito de que el lector o la lectora pueden hacerse un panorama sobre las discusiones, preguntas y planteamientos que orientan cada capítulo apuntaremos, en términos generales, las rutas que siguen los argumentos elaborados en cada uno de los apartados, excepto el dedicado a las consideraciones finales. Las cuatro secciones poseen los mismos componentes, sin embargo, teniendo como criterio de organización la claridad en la explicación y la facilidad de lectura, estos se manifiestan en distinto orden.

Dichos componentes son: la explicación sobre la proveniencia de las apuestas, es decir, cómo se configuran las propuestas de trabajo cada año, en relación con los escenarios y contextos sociales a los cuales éstas obedecen. En ese momento nos formulamos las preguntas. De otro lado, encontramos la argumentación basada en las diferentes maneras en que fueron concebidos los métodos (metodologías), su sentido y aquello que se produce a raíz de su uso. Por otra parte, hallamos unos principios de trabajo que enlazan en la práctica, las propuestas, las metodologías y los aprendizajes. La sumatoria de los procesos mencionados junto con su interpretación y análisis, es lo que nos permite exponer ejemplos concretos, donde se observa con claridad lo vivido en relación con las transformaciones sociales en el aula. Luego tomamos en consideración el panorama obtenido por medio de esas acciones para construir los núcleos explicativos, ellos nos ofrecen las lecciones aprendidas y otros interrogantes que se desprenden de las mismas.

En el capítulo inicial: *Investigación social basada en las artes: la experiencia sensible y las epistemes de la cotidianidad, 2007-2008*, narramos cómo llegamos al Municipio y cual fue nuestra entrada. La estrategia cognitiva que utilizamos en ese momento fueron las artes, puesto que no sólo éste ámbito de desarrollo social estaba ausente en las activadas de los Centros Educativos Rurales (CER), sino que desde allí nos posicionaríamos para iniciar el

fortalecimiento de la cultura ambiental. Privilegiando el aprendizaje fuera del aula, esto es, el aprendizaje en contexto.

Lo que nos propusimos entre el 2007 y el 2008, fue en palabras más escuetas: incorporar las epistemes de lo cotidiano y los marcos explicativos del día a día, por medio de las artes como estrategia cognitiva para que los niños y las niñas construyeran colectivamente, en sus palabras y desde su perspectiva una visión propia de las particularidades ambientales presentes en su entorno. Las propuestas ideadas e implementadas en ese lapso se agruparon bajo la denominación: Taller de exploración visual 2007-2008.

La segunda sección: *La participación como principio de organización y acción en el aula: el Diagnóstico Ambiental Escolar Participativo (DAEP), 2009*, expone cómo con el incremento de los participantes (ingresaron nuevos CER ese año, 2009) se fortaleció el equipo de trabajo en campo, dando lugar a la necesidad de preparar un marco común que en su especificidad respetase la singularidad de las propuestas y, aun así, ofreciese líneas guía para mantener unos principios de trabajo que giraron alrededor de la elaboración de un Diagnóstico Ambiental Escolar Participativo en cada CER. Ese proceso fue la oportunidad para explorar, con los niños y las niñas, otras maneras de organizarse dentro del aula rebatiendo las asimetrías de poder, las relaciones jerárquicas y autoritarias.

En otras palabras, principalmente, se trato de: tomar los saberes previos y el reconocimiento del entorno– la escuela– como base para la elaboración de un diagnóstico ambiental escolar participativo en cada CER, buscando de esa manera comprender las principales problemáticas ambientales relacionadas con ese espacio y la posibilidad de emprender acciones con las cuales hacerles frente, desde las decisiones colectivas y las relaciones horizontales afincadas en los principios de la autonomía y autorregulación. A esto lo llamamos: Proyecto de Educación Ambiental a través de las artes, Diagnóstico ambiental escolar, Chocontá-2009

El tercer capítulo: *La negociación cultural en la producción de sentidos y significados para la visibilidad social: repensar los límites de la lectura y la escritura en el aula rural, 2010*, muestra una reflexión sobre la forma en que el cuestionamiento a la noción “tradicional” de lectura y escritura dentro del aula, nos brindó la posibilidad de poner en entredicho

discursos y prácticas sedimentadas en el accionar del aparato escolar que generan exclusiones e invisibilizaciones, por medio del desconocimiento del valor social de la identidad cultural de la comunidad en la que él se inserta.

En suma, ese año, 2010, perseguimos el objetivo de: ampliar la concepción de la lectura y la escritura integrando las gramáticas audiovisuales, los nuevos medios, las forma híbridas de la oralidad y el acervo cultural de la comunidad para propiciar una negociación cultural en la producción de sentidos y significados, donde los niños y las niñas se reconocieron y fueron reconocidos como interlocutores en las discusiones sobre las problemáticas ambientales de sus comunidades. El nombre de la propuesta fue: Repensar los límites de la lectura y la escritura en el aula rural “Leer para Escribir, Escribir para Ser Leído” 2010

El cuarto acápite : *Los conocimientos locales y el saber sobre lo local en la reapropiación social del lugar, 2011*, enseña cómo trabajar alrededor del reconocimiento y la materialización de los saberes locales y el saber sobre lo local, en contraposición al aprendizaje abstracto y descontextualizado, fortalece en los niños, niñas y docentes una conciencia del lugar basada en la elaboración de categorías propias para explicar aspectos del funcionamiento de la organización social de su comunidad y la forma en que el espacio que habitan deviene lugar. Lo que en última instancia, otorga la certeza de que el espacio es susceptible de reconfigurarse y de ser reapropiado. Es decir, en 2011, se abrió la discusión para observar la posibilidad y la necesidad de buscar formas propias de gestión del territorio. El nombre de la propuesta fue: “Los sentidos en búsqueda del sentido de los escenarios rurales como escuelas vivas”.

### ***Contextos de producción de la propuesta***

Esta experiencia participativa de Educación Ambiental se enmarcó dentro de la línea de acción de Educación y Medio ambiente que desarrolla la Fundación Social de Holcim Colombia<sup>2</sup>, entidad encargada de implementar la política de Responsabilidad Social Corporativa de la Empresa Holcim (Colombia) S.A.<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> La Fundación Social de Holcim Colombia, es una entidad sin ánimo de lucro con domicilio principal en Bogotá – Cundinamarca, fundada el 5 de Enero de 1999. La Fundació implementa la política de Responsabilidad Social Empresarial de Holcim (Colombia) S.A. en las áreas de influencia donde lleva a cabo

Para lograr ofrecer un panorama del origen de esta apuesta, es preciso señalar cómo llega la Fundación Social de Holcim Colombia al Municipio y por qué se prioriza la puesta en marcha de la iniciativa de Educación Ambiental Participativa, en los doce Centros Educativos Rurales que hicieron parte del programa.

Dada la naturaleza de la operación que tuvo la empresa Holcim (Colombia) S.A. en Chocontá, se trazó un Plan de Manejo Ambiental (PMA) <sup>4</sup> de acuerdo con la normatividad ambiental vigente. Dentro de su estructura general se demandaba un capítulo que se dedicase al manejo del impacto socioeconómico que se ocasionó por el desarrollo de la operación minera que tuvo la Empresa en la vereda Retiro de Blancos.

Las acciones de ese capítulo fueron atendidas por medio del Plan de Gestión Social que se encuadra dentro de la política de Responsabilidad Social Corporativa de la Empresa. La cual, como se apuntó hace unos párrafos, es implementada por la Fundación Social de Holcim Colombia (FSHC).

Con el fin de que lo propuesto dentro del capítulo de manejo del impacto socioeconómico fuese pertinente y de provecho, tanto para el municipio como para la Empresa, se establece, en el año 2005, una alianza entre la Fundación Social de Holcim Colombia y la administración municipal de Chocontá. La alianza tuvo por objeto contratar un estudio de diagnóstico socioeconómico que cumpliera con dos propósitos, de un lado, fortalecer la

---

sus operaciones industriales a través de los programas de Empleo y Generación de Ingresos, Educación y Medio Ambiente, Construcción y Mejoramiento de Vivienda, y Apoyo a la Gestión Local.” (Holcim, 2010 a, p.5)

<sup>3</sup> Holcim<sup>3</sup> (Colombia) S.A es una compañía dedicada a la industria del cemento, el concreto y los agregados para la construcción. Puntualmente, en el municipio de Chocontá<sup>3</sup>- Cundinamarca, tuvo una operación minera en la vereda Retiro de Blancos, allí principalmente se extraían gravas y arenas.

<sup>4</sup> De acuerdo al Artículo 1° del Decreto 2820 de 2010 “Por el cual se reglamenta el Título VIII de la Ley 99 de 1993 sobre licencias ambientales”, el Plan de Manejo Ambiental es: el conjunto detallado de medidas y actividades que, producto de una evaluación ambiental, están orientadas a prevenir, mitigar, corregir o compensar los impactos y efectos ambientales debidamente identificados, que se causen por el desarrollo de un proyecto, obra o actividad.

gestión de la administración y, de otro, servir de base para diseñar las estrategias de inversión social de la Empresa en el municipio.

Reconociendo la calidad de sus investigaciones y su amplia trayectoria se contrata a la ONG-CEGA (Centro de Estudios Ganaderos y Agrícolas)<sup>5</sup> para realizar el estudio. El documento entregado por CEGA se denominó: *Las bases para el Desarrollo Rural a mediano plazo Municipio de Chocontá*. El estudio, hecho por CEGA, se basó en distintas metodologías participativas<sup>6</sup>, garantizando de esta manera que las necesidades manifestadas e identificadas por la comunidad, efectivamente, fueran las líneas guías sobre las cuales diseñar cualquier propuesta.

El objetivo central del estudio fue: “organizar el desarrollo rural sobre la ruta de la competitividad territorial del Municipio y el mejor aprovechamiento de su ubicación estratégica, la cultura de las gentes, los factores y recursos disponibles.” (CEGA, 2005, p. 13)

CEGA en su informe expresa que : “En Chocontá se requiere iniciar un cambio profundo de culturas y prácticas rurales, así como despertar la conciencia de la responsabilidad ambiental de cada habitante. La sensibilización tiene propósitos claros de identificar causas – efectos de la problemática existentes con relevancia en el sector agropecuario.” (CEGA, 2005, p. 63)

La afirmación hecha por CEGA resume, en líneas generales, de dónde proviene la necesidad de implementar un proyecto de Educación Ambiental en el sector rural del municipio. Por esta razón, algunos de los proyectos de inversión social se enfocaron hacia esa línea de acción. Sumado a lo anterior, los Centros Educativos Rurales de básica

---

<sup>5</sup> Entidad adscrita, en ese momento, al hoy desaparecido Banco Ganadero.

<sup>6</sup> Las bases para el PDR se construyeron mediante el diálogo e intercambio de saberes y experiencias entre grupos interdisciplinarios de Planeación, la Personería, el Control Interno, la Umata y la empresa HOLCIM. A la par se interlocutó con equipos veredales mediante una metodología que asigna importancia a los actores reales de las microeconomías en veredas. Consistió en visitas a cada una de las veredas en el municipio.” (CEGA, 2005, p. 14)

primaria mencionados<sup>7</sup> se encuentran ubicados en las cuencas hidrográficas del río Bogotá y Tejar zonas de alta importancia ambiental para el municipio y la región.

Por estos motivos, se adelantan una serie de diálogos con las directivas de las instituciones educativas: I.E.D Rufino Cuervo y Colegio Agroindustrial Santiago de Chocontá, las conversaciones sirven para reconocer puntos de convergencia a partir de los cuales se puedan planear emprendimientos de Educación Ambiental que satisfagan intereses comunes.

Al indagar si existían dentro de los Centros Educativos Rurales acciones pedagógicas vinculadas al conocimiento de las problemáticas ambientales de la zona, se evidenció que estas eran escasas, ocasionales y limitadas a la asignatura de ciencias naturales. En otras palabras, no había una estructuración sistemática y transversal al currículo de las acciones educativas dirigidas al trabajo sobre temáticas ambientales.

Una vez Identificados estos puntos, se propone forjar mediante un acuerdo de voluntades entre la FSHC y el I.E.D Rufino Cuervo<sup>8</sup> una alianza estratégica para llevar a cabo un proyecto conjunto de educación ambiental en sus 12 Centros Educativos Rurales de básica primaria.

Los 12 Centros Educativos Rurales adscritos al Institución Educativa Departamental Rufino Cuervo, donde se realizó la experiencia, se encuentran emplazados en 9 de las 22 veredas que conforman el sector rural del municipio. Las veredas a las que se hace alusión son : Aposentos, Capellanía, Chingacio (Alto y Bajo), Guanguita (Bajo), Mochila, Retiro de

---

<sup>7</sup> Dentro del área de influencia de la operación minera de Holcim (Colombia) S.A. se localizan 12 Centros Educativos Rurales de básica primaria adscritos al I.E.D Rufino Cuervo y 1 perteneciente al Colegio Agroindustrial Santiago de Chocontá. Estas dos son las principales instituciones educativas oficiales que hacen presencia en el municipio.

<sup>8</sup> La Institución Educativa Departamental Rufino Cuervo-Chocontá es de carácter oficial, ofrece el servicio educativo en los niveles de: Preescolar, Básica, Media Vocacional y Media Técnica; dentro del contexto del municipio, atiende al 49.8 % del total de la población que asiste a Instituciones Educativas Oficiales y de ese porcentaje, es decir, de los 2164 alumnos que forman parte del I.E.D Rufino Cuervo, 427 alumnos/as asisten a los 12 Centros Educativos rurales de básica primaria adscritos a esta Institución, los cuales representan el 19.73 % de los estudiantes del I.E.D Rufino Cuervo.

Blancos, Retiro de Indios, Tablón y Tejar.

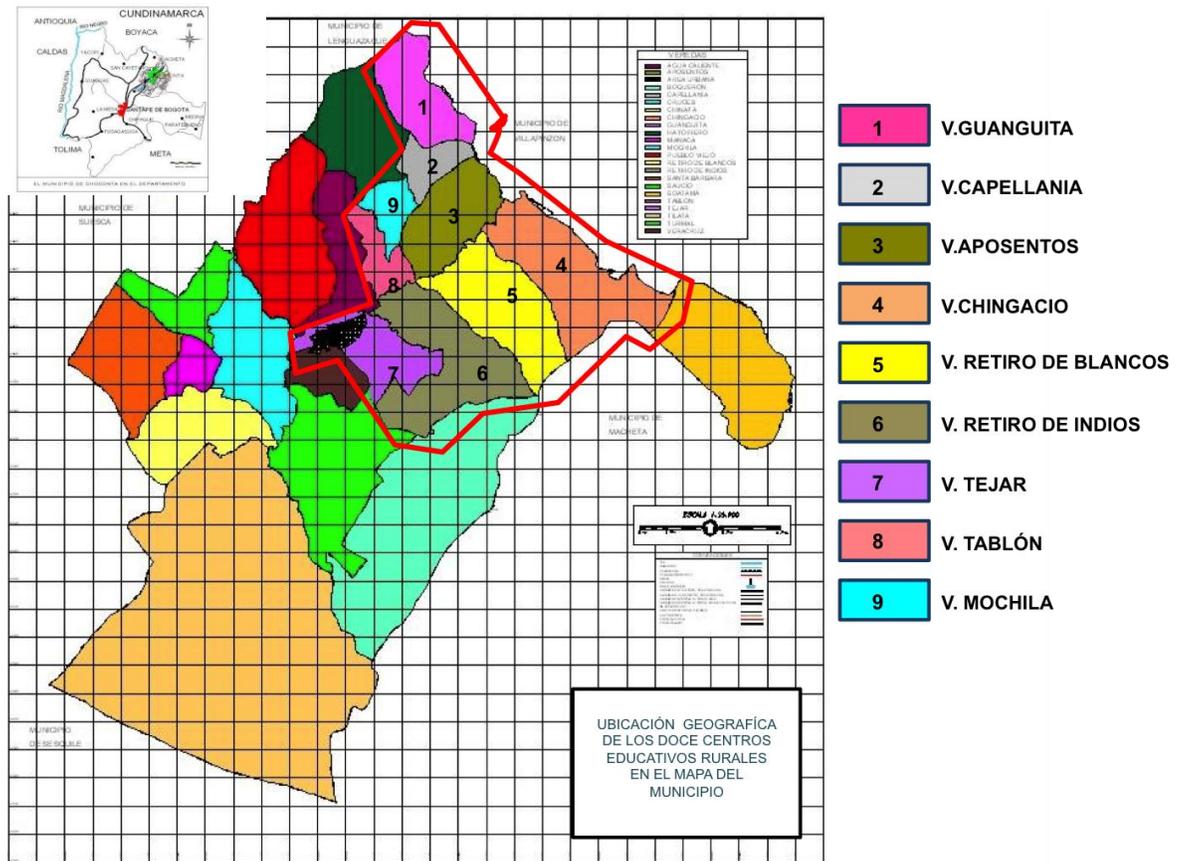


Ilustración1: Mapa de Chocontá: Ubicación geográfica de los Doce Centros Educativos Rurales.

Es la conjunción de los factores descritos, los que cimentan las condiciones de posibilidad para que se realice esta iniciativa participativa de Educación Ambiental en el municipio de Chocontá-Cundinamarca.

## Capítulo I. Investigación social basada en las artes: la experiencia sensible y las epistemes de la cotidianidad, 2007-2008.

“es necesario que brinden a los alumnos las oportunidades de aprender que la relación entre el conocimiento y el poder puede ser emancipatoria, que sus historias y experiencias importan, y que lo que dicen y hacen cuenta en su lucha por [...] transformar, cuando sea preciso, el mundo que los rodea.” (Giroux, 2003, p.373)



En este capítulo inicial, en primer lugar, narramos cómo llegamos al Municipio y cual fue nuestra entrada. Luego exponemos lo que nos propusimos entre el 2007 y el 2008, esto es, la exploración de los marcos explicativos del día a día o las epistemes de la cotidianidad, de los niños y las niñas con las que interactuamos. Ello se realizó por medio de las artes visuales, entendidas como instrumento de conocimiento y forma de investigación social, basada en la experiencia sensible. Posteriormente, veremos cómo a partir de lo anterior, ellos y ellas, construyeron colectivamente, en sus palabras y desde su perspectiva, una visión propia de las particularidades ambientales presentes en su entorno. Las propuestas ideadas e implementadas en ese lapso, se agruparon bajo la denominación: Taller de exploración visual 2007-2008.

### *La entrada al Municipio y el sentido del método*

Antes de tener la oportunidad de trabajar en el Municipio, había desarrollado un proyecto con grupos de jóvenes, niños y niñas, habitantes de las UPZ 67 y 68 de la localidad 19, Ciudad Bolívar, en Bogotá. Éste se enmarcó dentro de la línea de acción estratégica: Educación y medio ambiente de la Fundación Social de Holcim Colombia (FSHC).

Nuestra propuesta se basó en tomar estrategias de las artes visuales para efectuar un reconocimiento visual de las dinámicas de los barrios, el entorno inmediato, ello como una forma de indagar la ligazón entre éstas y las maneras en que los niños, niñas y jóvenes construyen sus marcos interpretativos cotidianos, sus adscripciones identitarias y un sentido de sí mismos.

En el Municipio ésta línea de acción de la FSHC respondía a otro contexto, buscaba atender necesidades distintas. Se había planteado emprender un proyecto piloto de Educación Ambiental con las dos Instituciones Educativas Departamentales (I.E.D) de Chocontá, el I.E.D. Rufino Cuervo y el Colegio Agroindustrial Santiago de Chocontá. Los Centros Educativos Rurales (CER) de ambas instituciones, se localizan en zonas de alta importancia ambiental para la región, a saber, la cuenca hidrográfica del Río Bogotá y el Río Tejar – afluente del anterior–. Ese fue el motivo por el cual se consideró como un asunto prioritario, el fortalecimiento de una cultura ambiental dentro de esta comunidad educativa.

Desde la FSHC se pensó que la experiencia acumulada en Ciudad Bolívar podría servir en ese proceso. En las sedes rurales había una ausencia de espacios para acercarse a la educación artística, comprendida como un eje de desarrollo intelectual, emocional y social. Por esa razón, la metodología utilizada en Ciudad Bolívar, es decir, la exploración de la experiencia sensible, por medio de estrategias tomadas de las artes visuales, era atractiva en tanto que se constituía en una vía alternativa, distinta a la acostumbrada lógica científica racional, para la construcción de conocimientos vinculados al fomento de la cultura ambiental.

De igual manera, retomar elementos ya trabajados en Bogotá, como el reconocimiento del entorno, su relación con los marcos interpretativos cotidianos y la construcción identitaria serían de utilidad para abordar una visión donde el ambiente se concibe como un tejido relacional, basado en las interdependencias, la simbiosis y las sinergias. En razón a mi experiencia en Bogotá, soy encargado del proyecto en el Municipio, en el año 2007.

Previamente a la elaboración de la propuesta metodológica para iniciar el proyecto piloto, visité el Municipio y los Centros Educativos Rurales en los que se iba a desarrollar. Mantuve las primeras conversaciones con los niños, las niñas, las docentes y las directivas de las Instituciones Educativas<sup>9</sup> con las que íbamos a interactuar. Mi primera “visita” a

---

<sup>9</sup> El trabajo se inicio con el Centro Educativo Rural de la Vereda Retiro Alto y el Centro Educativo Rural Agua Caliente; este centro hace parte del Colegio Agroindustrial Santiago de Chocontá, se trabajó con dicha institución hasta finales de 2009. Cabe señalar que el ingreso de los distintos C.E.R fue paulatino, o sea, no comenzamos a trabajar desde el inicio con los 12 C.E.R , fue un proceso. En 2007 participaron 120 niños y niñas.

Chocontá abrió muchas preguntas. La fundamental fue: ¿Cómo se podría orientar el proyecto?

Claramente, lo hecho en Bogotá daría algunas pistas sobre qué camino seguir, pero este, definitivamente, era otro escenario. Los talleres realizados en Ciudad Bolívar eran de naturaleza informal, fueron una iniciativa de desarrollo comunitario en jornada extra escolar (fines de semana), es decir, no tenían relación alguna con el aparato de educación formal. Los participantes asistían a ese espacio, por motivación propia, porque querían. En el caso de Chocontá, estaríamos insertos dentro de un ámbito de educación formal con todas las restricciones que ello supone.

El hecho de que los talleres fuesen algo voluntario y de libre escogencia, ya marcaba distancias con el ámbito de educación formal, sin embargo, eran los principios bajo los cuales operábamos en Ciudad Bolívar, lo que definitivamente iba en contravía de las dinámicas del aula convencional. En otras palabras, los ejes de trabajo eran propuestos por los participantes, de acuerdo con sus intereses y gustos; nos agrupábamos bajo métodos participativos y dialógicos en el hacer y el decidir; se privilegiaba la autonomía y la autorregulación. No había un profesor como tal, yo era sólo un acompañante pedagógico. Variar este proceder, para mí, no era negociable, no obstante, habría que buscar la manera de mantener estos principios operando, en un espacio que no ha sido concebido, precisamente, para funcionar de ese modo.

Aunado a lo anterior, todo resultaba un tanto más confuso, debido a que no me era familiar el sector rural y apenas me estaba involucrando de forma autodidacta, aunque con rigor, en el aprendizaje sobre los rudimentos de las principales temáticas ambientales. De cualquier manera, estaba dispuesto a aprender sobre el Municipio; me sentí a gusto allí, por lo tanto, era un reto lograr hacer un buen trabajo.

El método a emplear estaba enraizado en mi formación de base –mi búsqueda personal–: las artes visuales. Frente a las artes no tenía mayor pretensión, en este contexto serían sencillamente un instrumento para conocer de otra manera, entre muchas. Lo cierto es que esta práctica, fundada en la exploración de la experiencia sensible, le hace contrapeso y rebate las formas hegemónicas de concebir y acceder al conocimiento, basadas en la lógica

racional, científicista, universalizante, homogeneizadora y profundamente excluyente.

La lógica racional procede de la apuesta metafísica del logocentrismo. Arturo Escobar al respecto señala que el: “logocentrismo puede definirse como el proyecto de construir un mundo perfectamente ordenado, racional y predecible. De una forma más técnica, el logocentrismo es esa tendencia metafísica que identifica la verdad lógica como el fundamento de toda teoría racional del mundo, el cual es constituido por objetos y seres cognoscibles y ordenables.” (2005, p.146)

Bajo esta óptica, el deseo, los sentidos, los sentimientos, lo visceral, el goce, la subjetividad, se entenderían como algo irracional. En contraposición a esto, la experiencia sensible como forma de aprender se relaciona, directamente, con todo lo anterior y se aloja en un lugar que fue negado y parcialmente sometido por la razón: el cuerpo<sup>10</sup>. Lo corporal va más allá de los sentidos, es una posición gnoseológica<sup>11</sup>. Hoy, a pesar de haber sido sistemáticamente reprimido, el cuerpo está despertando del letargo provocado por las empresas de la colonialidad.<sup>12</sup>

La exploración de la experiencia sensible se da mediante un hacer diferente al de la racionalidad de la pedagogía formal. Enrique Leff, investigador latinoamericano del pensamiento ambiental, propone que : “el saber de la experiencia vivida; no la proporciona el conocimiento que viene del *Logos*, del pensamiento teórico, de la norma racional, sino el saber de la vida probada, el saber alimentado por el sabor de la vida y del sentido de la existencia que arraigan en el imaginario social.” (2010, p. 67) es decir, la experiencia

---

<sup>10</sup> McLaren indica que :“No podemos separar el cuerpo de las formaciones sociales en las que nos movemos, ya que la densidad material de todas las formas de subjetividad se logran encarnar por medio de “las microprácticas” de poder que han sido inscritas social y directamente en nuestra carne, nuestro cuerpo” (1959, p.279)

<sup>11</sup>Escobar señala que: “En términos fenomenológicos, conocemos porque tenemos cuerpo, no hay discontinuidad entre el cuerpo y el mundo, sino continuidad entre mente, cuerpo y mundo, lo cual disuelve la separación entre mente, cuerpo y mundo suponiendo así una visión no dualista de la naturaleza.” ( 2005, p. 150)

<sup>12</sup>En tanto forma de dominación y subordinación: “La colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente.” (Maldonado- Torres, 2007,p.131)

sensible se aproxima a la construcción de conocimientos desde otra perspectiva, otro hacer, por ese motivo, me interesaban los instrumentos, “las cajas de herramientas”, de las que se valen las artes para transformarse en una manera aprender. En ese sentido, el quehacer artístico, en este contexto, sería, ante todo, una estrategia de conocimiento.

Anne Bamford, investigadora de la educación artística, apunta que: “Existe una diferencia entre lo que podría denominarse *educación en las artes* (esto es, enseñar bellas artes, música, teatro o artesanía) y la *educación a través de las artes* (es decir, el uso de las artes como recurso pedagógico en otras materias)” (2009, p.14)

La educación a través de las artes no persigue “la inspiración y la expresión” sólo expone la trascendencia de buscar distintos caminos para aprehender y cuestionar. A la riqueza de ese método se le sumaba otro aspecto, que yo consideraba favorable para el proyecto: mí falta de formación en pedagogía; esta “carencia” generaba cierta distancia crítica, es decir, mí condición de educador “no educado” como tal, me otorgó otra óptica para poder actuar dentro de los marcos de la escuela, pero por fuera de sus prescripciones.

Cuando observamos más de cerca, dentro del accionar de las Instituciones Educativas la correlación entre la lógica racional, el pensamiento científico-positivista, la objetividad y los mecanismos de normalización, control y dominación, es claro que aquellos saberes que no son producidos bajo esas lógicas, se consideran conocimientos menores. Al respecto Giroux señala: “Guiada por la búsqueda de confiabilidad, consistencia y predicciones cuantitativas, la práctica educativa positivista excluye de su paradigma el papel de los valores, los sentimientos y los significados subjetivamente definidos.” (2003, p. 46)

Ahora, el trabajar desde esos “saberes menores” hace que se tenga cierta libertad de maniobrar, para experimentar sin la presión a la que están sujetas otras asignaturas del currículo. Ellas, por lo general, deben conducir a un resultado medible y al logro verificable de las competencias dictadas por los estándares curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, la educación a través del arte, comprendida desde las Instituciones Educativas como “uno” de esos saberes menores, decididamente, no está sujeta a esos dictámenes.

Al decir de Andreas Huyssen: “el arte puede en última instancia abrir caminos liberadores en virtud de su autonomía e inutilidad práctica” (2006, p.264) acá se encuentra la raíz de porque vemos en el arte, no sólo una estrategia generadora de conocimiento, sino una práctica con potencial para la transformación social de los usos de las Instituciones Educativas en las que laboraríamos.

Pues bien, no sólo la aproximación metodológica podría ser un camino para abrir otras sendas en el conocer, también, debemos considerar que incluso teniendo una jornada completa a la semana para trabajar en cada CER, seríamos simples “visitantes”, por eso a pesar de encontrarnos dentro del sistema de educación formal, estábamos actuando desde un espacio informal, esto significa que no nos encontrábamos subordinados –del todo– a los cánones y usos de la escuela. Podíamos arriesgarnos a hacer cosas donde los niños y niñas se transformarían no en receptores del saber elaborado por otros, sino en creadores de su propio saber –con su voz, imágenes y en sus palabras– desestabilizando así las relaciones jerárquicas entre el que sabe (docente) y el que debe ser redimido de su ignorancia (el alumno).

Al decir esto, viene a la mente la soberbia metáfora elaborada por Paulo Freire, en su texto “*Pedagogía del Oprimido*”, (1970), en él, el autor, expone como la memorización de contenidos, base de la educación “bancaria”, hace que los estudiantes terminen por asemejarse a “vasijas”, o sea: “recipientes que deben ser “llenados” por el educador.”(p.37) En esa relación unidireccional, los estudiantes son recipientes que deben ser llenados con el conocimiento producido por otros. Ahora bien, dada la naturaleza del proyecto, en nuestro trabajo podíamos oponernos a la educación que va en una sola dirección, esta es, la del ignorante, la del que no sabe, la del estudiante, de esa manera nos posicionaríamos a favor de un verdadero diálogo.

La unidireccionalidad en el relacionamiento se establece sobre el supuesto o la negación de que el educando tiene conocimientos propios, adquiridos vía su experiencia. Esto es aún más visible cuando se trata de la educación de niños y niñas, por su edad, sumada a su procedencia (habitantes rurales), se les descalifica como portadores de saber.

Bien, ya teníamos el método, el quehacer de las artes visuales como estrategia de conocimiento, y una base de trabajo, esto es, lo que los estudiantes saben y piensan sobre su entorno (ambiente). En lo concreto, íbamos a explorar mediante un lenguaje del cual no se espera mucho en la escuela, el quehacer de las artes, cosas a las que no se les presta mucha importancia, lo que los niños y niñas, piensan, desean, sienten; dicho de otro modo, lo que los educandos tienen por decir.

### *Aprendizajes fuera del aula, aprendizajes en contexto*

La propuesta de trabajo en su forma final tuvo dos pilares: la identidad y el ambiente. Acercarse a la identidad sería la forma de advertir qué tipo de relaciones estaban construyendo, los niños y niñas, con su entorno (ambiente). A partir de ahí tendríamos un panorama sobre las características de estos lazos, con esos insumos y valiéndonos de sus marcos explicativos, avanzaríamos en el fortalecimiento de la cultural ambiental desde la perspectiva de lo que este concepto comenzaba a significar para los participantes.

El entorno (ambiente) lo estábamos concibiendo como el contexto. Y éste lo comprendimos de la forma en que lo conceptualiza Maritza Torres Carrasco, investigadora colombiana de la Educación Ambiental, la autora apunta que: “El contexto debe entenderse como un sistema, a través del cual se desarrollan las diversas dinámicas socioculturales, que dan cuenta de las interacciones entre los espacios físicos, geográficos, ecológicos y/o ambientales. Es el contexto el escenario por excelencia, en el cual los individuos y los colectivos se reconocen y reconocen a los demás, generando criterios de identidad derivados de sus sentidos de pertenencia.” (2002, p.50)

En ese momento, previo al trabajo en campo, nos inclinábamos por aquellos argumentos donde el medio condiciona la construcción social de una “estructura” (identidad). Sobre ésta última se asentarían las particularidades que constituyen la relación entre el sujeto y su contexto (ambiente); ello lo pensábamos, en el sentido en que uno es constitutivo del otro, es decir, sujetos y contextos se determinarían mutuamente. No mucho tiempo después, con un poco más de experiencia en el terreno, se pondría de manifiesto la inexistencia de dicha “estructura”, por supuesto, nunca logramos “acceder” a ella. La identidad no era “algo” susceptible de ser fijado, no se mantenía estática y tampoco era una unidad indivisible.

En lugar de esto, observamos unos procesos dinámicos, contradictorios, algo que estaba en una elaboración permanente. Como advierte Grossberg: “Las identidades son siempre relacionales e incompletas, siempre están en proceso [...] La identidad es siempre un efecto temporario e inestable de relaciones” (2003, p.152). Por esas razones renunciamos rápidamente a la “búsqueda de la identidad”, pero seguimos trabajando en la relación entre la construcción de las subjetividades y la interacción con el entorno (ambiente).

Dicho esto, traeré a la discusión un fragmento que elaboramos como parte de la justificación del proyecto de ese año. Allí, distinguiremos la forma en que se plantea, por una parte, el reconocimiento del entorno y, de otro lado, cómo ello se enlaza con la temática ambiental.

*“El taller está orientado hacia un trabajo de reconocimiento del entorno cotidiano. Como la palabra re-conocimiento lo indica, se trata de volver a conocer, esto es, brindar una mirada alterna a la historia y a los espacios del diario vivir [...] Con ello, nos proponemos identificar nuevas fortalezas del Municipio, resaltar los valores de sus gentes y generar formas donde el aproximarse a lo cotidiano sirva para fortalecer el concepto de identidad, de arraigo a un lugar, entre los participantes.*

*Dadas las condiciones propias de Chocontá, el reconocimiento del entorno involucra transversalmente el cuidado, conocimiento y preservación de su patrimonio ambiental. El volver a “ver” estos lugares bajo esa óptica, hará patente su valor ambiental, generando un espacio de reflexión alrededor de su apropiación y la relevancia de su conservación.”(Fragmento tomado de la propuesta de trabajo: Taller de Exploración Visual, 2007)*

Ese volver a conocer está directamente ligado con la representación, ella se define de la siguiente manera en el “Diccionario Latinoamericano de Estudios Culturales”: “la representación constituye más bien la estructura de comprensión a través de la cual el sujeto mira el mundo: sus “cosmovisiones”, su mentalidad, su percepción histórica. Esta estructura de comprensión se encuentra expresada en el lenguaje, cuya función sería, en términos generales, “representar” el acto mismo de cognición del sujeto.” (2009, p. 250).El acto de re-conocer, en nuestra apuesta iba de la mano con la acción de representar. Es decir,

lo que se re-conoce se expresa en la concreción plástica de una composición visual o representación, elaborada desde la perspectiva de los niños y las niñas.

Sin duda, el entorno se inscribe dentro de lo cotidiano. Al hablar de la cotidianidad nos estamos refiriendo a una manera de conducirnos y posicionarnos ante el mundo. Peter Park, desde el horizonte de la Investigación Acción Participativa, anota que : “Llegamos a conocernos unos a otros como seres que sienten al compartir diariamente rutinas mundanas, visiones exaltadas, gozos , angustias , conflictos, acuerdos, luchas, éxitos. [...] una clase de conocimiento que es diferente del conocimiento controlado por la mente.” (Park, 1989, p.145)

Retomando la idea de Park podemos advertir que la cotidianidad ésta plagada de “rutinas mundanas”, el resultado de ello es que quizás a fuerza de reiteración los espacios del día a día pueden resultar anodinos, por eso sería necesario un re-conocimiento de los mismos, mediante una mirada atenta, reflexiva. De otro lado, volver sobre esos espacios significa ahondar sobre cómo se establecen esos vínculos que se generan en lo rutinario, los cuales nos permite hablar de adscripciones emocionales e identitarias y de un sentido de arraigo a una comunidad. Pensamos que explorando lo cotidiano abriríamos el umbral para fortalecer los sentidos de pertenencia y el valor del lugar, lo cual desembocaría en un ejercicio de apropiación del mismo.

Un colega de la FSHC que había venido laborando años atrás en Chocontá, sugirió que en el desarrollo de la propuesta me acompañara una persona del Municipio, puesto que el número de niños y niñas era considerable. Ese fue el primer paso para establecer el equipo de trabajo en campo. Conocí a Marcela Mayorga<sup>13</sup>, discutimos el programa, las actividades,

---

<sup>13</sup>Marcela Mayorga, estudiante de sociología y habitante de Chocontá. Dada su experiencia y capacidades, ingresó desde el inicio del proyecto, en 2007. Ese año asistió en la ejecución de las actividades; de ahí en adelante, 2009 a 2011, se desempeñó como dinamizadora y miembro del equipo de trabajo en campo. Ella se ha destacado por su labor como integrante activa de la Corporación Incidir Rastro Joven (CIRJ) que opera desde el 2003 en este Municipio, impulsando distintos procesos de participación comunitaria y ciudadana, con enfoque en Derechos Humanos, entre los jóvenes y las jóvenes de esta población.

responsabilidades y demás aspectos para poder seguir en firme. Su perfil le aportaría mucho a la propuesta, ella continuó en el equipo de trabajo hasta el final del proceso, en 2011.

A continuación, tomaremos un ejemplo para que el lector se haga una idea de cómo se puso en marcha ese re-conocimiento de lo cotidiano. Con el objetivo de lograr un aprendizaje *in situ* y experiencial, las salidas pedagógicas fueron una opción trascendental, pues ellas posibilitan el tránsito entre unos estudiantes que, normalmente, son espectadores de la acción educativa, a unos niños y niñas que son protagonistas en la construcción de su conocimiento. Dicho de otra manera, las salidas sirvieron para impulsar los procesos participativos que dentro del aula, aún costaba trabajo perfilar, puesto que las labores de ese año recién iniciaban.

#### Salida al nacimiento del Río Bogotá

En la sesión previa a la salida al nacimiento del Río Bogotá, localizado en el Municipio vecino de Villa Pinzón, indagamos los conocimientos que poseen los alumnos sobre el ecosistema del páramo y los nacimientos de agua, o sea, refrendamos lo que los niños y las niñas saben a partir de su experiencia directa y la interacción con sus familias y vecinos.

Discutimos desde distintas perspectivas posibles explicaciones de cómo funciona ese ecosistema, asimismo, pusimos en evidencia las relaciones existentes entre éste y las actividades que se realizan en la cotidianidad como: regar los cultivos, el agua para consumir, para darle de beber a los animales, etcétera. De esa forma pudimos plantear argumentos para evidenciar su importancia. Luego de recorrer el páramo, ver, tocar y oler, entre todos y todas, a través de rondas de preguntas y repuestas, pudimos llegar a conclusiones. Esto es lo que a nuestro modo de ver constituye un aprendizaje experiencial, construido de manera colectiva.

En la sesión siguiente a la salida, las imágenes propuestas por los alumnos –o lo que hace unos párrafos atrás, llamamos composiciones visuales– fueron la materialización de lo aprendido. Mediante ellas se puso en común el imaginario que los niños y las niñas tienen en torno a la contaminación y la perturbación de los espacios de interés ambiental. Traemos este ejemplo para resaltar que no les estábamos enseñando “nada” en un sentido estricto, pero todos estábamos aprendiendo, docentes incluidos. Construir conocimiento de forma

colectiva, acá, supone ocupar el lugar del alumno y, simultáneamente, también el del docente.



Ilustración 2: Registro Fotográfico Salida al Nacimiento del Rio Bogotá: CER Retiro Alto y Chingacio Alto. 2007- 2008



Ilustración 3 :Composiciones visuales 1 Escenarios del Paramo. Técnica Mixta. Elaborados por los niños y niñas de los CER: Retiro Alto y Agua Caliente

El segundo semestre del 2007, fue un período de ajustes, de ensayos y errores que, sin duda, afianzaron el trabajo realizado durante el 2008. Abreviando, los avances y logros se expresaron, en primer lugar, en el hecho de mantener nuestros principios, esto es, nos aproximamos al proceso de construcción de conocimientos y del relacionamiento en el aula sin el componente de coerción y privilegiando los procesos participativos. No estamos enjuiciando a nadie, es distinto estar de “visita”. Sencillamente procuramos, como lo

argumenta Giroux: “no reproducir el legado de las prácticas pedagógicas que colocaban a los alumnos como objetos del aprendizaje y no como sujetos de él.” (2003, p.245)

Principalmente, lo que nos diferenció frente aquello que era habitual dentro de las actividades y manejos del aula fue, por ejemplo, que dejamos espacio suficiente para que cada niño y niña de acuerdo con su edad, pudiese desarrollar el trabajo de una forma espontánea y con algún tipo de poder de decisión sobre lo que querían hacer con él, es decir, habían referentes a manera de posibilidades, pero el fin no consistía en llegar a un resultado único, verdadero e incuestionable. Si respondíamos preguntas no era para imponer conclusiones, por el contrario, se trataba de alentar a los niños y niñas para que pudiesen encauzar sus esfuerzos en un proceso en el cual hallaran respuestas propias.

Martinic señala que la transformación social obedece: “un mismo principio de organización de la acción social: para producir cambios los actores tienen que interpretar la realidad de una manera diferente” (1999, p.47). Teniendo presente este argumento, algo que nos causó gran impacto, a nosotros y a las docentes, fue notar cómo las habilidades comunicativas de los niños y niñas tuvieron una transformación. Al inicio del proceso en las escuelas, los niños y niñas se mostraban renuentes y poco dispuestos a participar. Eran tímidos a la hora de hablar con nosotros, igualmente, en el momento de hablar frente a sus compañeros. Al final del taller la mayoría de los niños se desenvolvían con tranquilidad frente al grupo y las docentes, tal vez lo más impresionante fue ver cómo pasaron de mirar al suelo cuando hablaban, a mirar a los ojos de la persona con la que sostenían el diálogo. Es lícito decir que ocurrieron transformaciones en su subjetividad.

El taller de exploración visual 2008 seguiría los mismos principios del 2007, a saber, la exploración sensible, por medio de las artes visuales como estrategia de conocimiento relacionada con el aprendizaje y toma de posición frente a las problemáticas ambientales locales. No obstante, esta fase estuvo enfocada hacia la identificación de los entramados sociales de los cuales hacen parte los participantes, como base de un ejercicio de auto-indagación, es decir, exploramos la percepción que los niños y niñas tienen sobre sí mismos, en relación con los otros, así se entró, con firmeza, en el campo de la alteridad y la construcción identitaria.



Ilustración 4: Composición Visual 2: *Viéndome*. Técnica Mixta. Elaboradas por los niños y niña de los CER: Retiro Alto y Agua Caliente.

Zaylin Brito Lorenzo, educadora popular cubana, resalta que: “El proceso complejo y dinámico de formación identitaria y cultural depende de la posibilidad de ese sujeto de pertenecer y de ser, en la medida en que se relaciona con los otros creando nuevos sentidos de pertenencia y de referencia.” (2008, p. 35). Es el análisis de ese proceso que señala Brito, a lo que nosotros le llamamos un ejercicio de auto-indagación. No es la búsqueda del “mundo interior”, pues la construcción del si mismo se da a través de las relaciones intersubjetivas establecidas entre el tú, el yo y el nosotros. El auto-reconocimiento, la auto-indagación, traería imágenes sobre la vivencia de la alteridad y los procesos que funcionan como bases de las construcciones identitarias de los niños y niñas.

### ***Haciendo balances ¿Qué cosechamos?***

Hacer un balance sobre los logros del proceso 2007 y 2008, es definitivo para obtener elementos explicativos que aporten a la comprensión de lo que sucedió, en términos de los alcances que tuvieron las acciones de esos años, en relación con nuestra categoría de análisis principal: las transformaciones sociales.

Por supuesto, la mirada de otros actores nos proporciona un horizonte más abarcador a partir del cual podemos comenzar a hilar ese análisis. En razón a ello vamos a tomar las palabras de la Rectora del I.E.D Rufino Cuervo, Elizabeth Zapata, las del Rector del Colegio Agroindustrial Santiago de Chocontá, Edgar Antonio Perea y las de la docente

Nancy Gutiérrez (responsable del C.E.R Agua Caliente). Todas consignadas en entrevistas realizadas en 2008 para la revista El Labrador del Progreso.

A la Rectora se le preguntó: ¿Qué resultados había visto del programa de Exploración Visual y Estética? Ella respondió que: “La parte lúdica le hace mucha falta a los estudiantes y en este sentido nos están brindando espacios de creación y de conocimiento, y como tal ya tiene repercusiones positivas.” (El Labrador del Progreso, 2008, p. 13)

De lo expresado por la rectora podemos pensar que, en efecto, desde su perspectiva hay una validación y reconocimiento del valor de otras formas de acceder al conocimiento, las cuales vincula al término genérico “lúdico”; sinónimo de todo lo que se considera un “saber menor” dentro de la Institución Educativa <sup>14</sup>. Ella señala la existencia de espacios de creación y conocimiento, o sea, vincula el conocer al crear; esta última acción no es frecuente dentro del aula, el maestro expone y el alumno acata. En esa relación unidireccional no hay lugar para unas condiciones donde se pueda crear o proponer.

Ahora, si realmente abrimos un espacio para crear, significa que generamos unas condiciones donde se puede proponer, es decir, tomar una posición desde la cual compartir con otros una visión de determinado asunto o situación; allí, en el compartir un argumento propio se estaría dando una comunicación en doble vía, donde el alumno habla para ser oído. Lo anterior es significativo en la medida en que ese hecho, desvirtúa las relaciones unidireccionales, base del modelo de enseñanza hegemónico.

Por otra parte, la misma pregunta se le formuló al Rector del Colegio Agroindustrial Santiago de Chocontá, Edgar Antonio Perea. Él respondió: “Éste proyecto [el taller de exploración visual] ha sido muy importante, porque los maestros a veces no tienen las herramientas o las condiciones para hacer talleres de este tipo en las escuelas, y este programa permite desarrollar expectativas, explorar posibilidades y potencialidades que seguramente en la clase cotidiana no se descubren.” (El Labrador del Progreso, 2008, p. 13)

Un punto clave de lo expresado por el Rector nos lleva a reflexionar ¿por qué más allá de lo obvio –los materiales pinturas, papeles, etc. – los maestros parecen no tener las

---

<sup>14</sup> sinónimos de educación artística, algunas veces se usa con matices peyorativos y desobligantes.

herramientas o las condiciones para hacer talleres de este tipo? Es decir, buscar otras maneras de aprender y aceptarlas como legítimas, también, trae consigo otras formas de organización de las relaciones en el aula. La cuestión acá, entonces, no es si los maestros tienen las herramientas o las condiciones para hacer talleres de este tipo en las escuelas, sino si existe una voluntad real para cuestionar y variar esos ordenes opresivos, jerárquicos y autoritarios que en ultimo termino, son los que no permiten “desarrollar expectativas, explorar posibilidades y potencialidades que seguramente en la clase cotidiana no se descubren”.

Nancy Gutiérrez, docente responsable del C.E.R Agua Caliente, escribió, en 2008, un artículo titulado: “Niñas y niños asumen una mirada más comprometida...” para la edición numero 3 de la revista Corporativa: El Labrador del Progreso. El artículo dice textualmente lo siguiente:

*“La escuela debe ser el lugar por excelencia para iniciar el proceso de integración de los diferentes saberes que hemos construido. [...]A través de esta exploración se derriban muros y se construyen escenarios para la reflexión y creación. [...] nuevas prácticas artísticas han promovido además un cambio cultural, al lograr que los niños y niñas asuman una mirada más comprometida para un mejor presente y futuro.*

*El trabajo permanente con la Fundación Social de Holcim en nuestra sede, ha fortalecido en los estudiantes no sólo su identidad cultural sino que ha incrementado el desarrollo psicomotriz y la libre expresión de sentimientos sin temor a la crítica, ofreciendo elementos de reflexión y determinando una estética propia de su cultura y un rescate de valores tradicionales”.*

Las palabras de Nancy Gutiérrez, fueron un espaldarazo para saber que había sido de valor lo hecho hasta ese momento. La propuesta, a pesar de los tropiezos, había generado espacios y métodos distintos a los acostumbrados por la escuela señalando otras maneras de abordar los procesos de aprendizaje. Nos había permitido legitimar –dentro de las lógicas del aparato escolar– el saber elaborado a partir de las historias, deseos y subjetividades de los niños y niñas.

Es usual oír que el alumno es el centro y la razón de ser de la educación, pero su voz suele

“desaparecer” cuando se le insta a incorporar el conocimiento elaborado por otros sin vincularlo al propio, sin articularlo con su visión del mundo. De esa manera, el saber propio –el elaborado a partir de sus vivencias cotidianas –queda aislado, desestimado y reducido a la condición de “creencias” a la *doxa*.

Santiago Castro-Gómez anota que: “Acercarse a la *doxa* implica que todos los conocimientos ligados a tradiciones ancestrales, vinculados a la corporalidad, a los sentidos y a la organicidad del mundo, en fin, aquellos que desde el punto cero eran vistos como “prehistoria de la ciencia”, empiecen a ganar *legitimidad* y puedan ser tenidos como pares iguales en un diálogo de saberes. (2007, p. 89)

Por otra parte, es palpable, y así lo anota Giroux, que: “los alumnos necesitan afirmar sus historias por medio del uso de un lenguaje, un conjunto de prácticas [...] que dignifiquen las construcciones y experiencias culturales que constituyen el tejido y la textura de su vida cotidiana” (2003,p.101) En síntesis, lo que pretendimos en esos dos años, específicamente, fue que el diario vivir, lo cotidiano, ingresara a la dinámica de la escuela como un universo de sentido tan legítimo, como aquel que es propugnado por el aparato escolar.

Stephen Kemmis, investigador de la educación, aduce en su texto de 1992: “*Mejorando la educación mediante la investigación acción*”, que: “mediante nuestras opciones metodológicas podemos inclinar la balanza de un lado o del otro, entre la reproducción de la sociedad como es ahora, y su transformación en una clase de sociedad que esperamos sea mejor para todos” (p, 182)

Teniendo eso presente, en lo concreto, las opciones metodológicas que tomamos para “desestabilizar” el orden y las relaciones habituales del aula fueron:

1. El trabajo colaborativo: Observamos que agrupar parejas de edades distintas fortalece las habilidades para trabajar en equipo, además de solidificar el concepto y la vivencia del respeto por el otro, especialmente, entre los chicos más grandes con relación a las opiniones y aportes de los más pequeños<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Giroux sostiene que: “El trabajo en grupo es una de las maneras más eficaces para superar los aspectos negativos del papel tradicionalmente manipulador del maestro; además, ofrece a los estudiantes contextos sociales que destacan la responsabilidad social y la solidaridad de grupo.” (1990,p.82)

2. La autonomía en la toma de decisiones: Por regla general, los niños y las niñas no toman decisiones sobre su trabajo en el aula. La autonomía es reducida, la autoridad y responsabilidad se construyen a partir de la culpa o la sanción. Dentro de las estrategias de trabajo procuramos darle autonomía a los niños y las niñas, esto es, poder de decisión frente a lo que estaban planteado y la forma como lo estaban exponiendo al resto del grupo. La medida del éxito, en este caso, no estaba dada por un juicio de valor tipo: “ese trabajo es bueno o malo”, el criterio era que cumpliera con aquello que el estudiante se proponía decir.
  
3. Establecer responsabilidades compartidas: esto creó una atmósfera de trabajo donde el sentido de logro no se daba gracias a un esfuerzo individual, sino a la cooperación del grupo frente a la obtención de una meta común.
  
4. Alternativas para reevaluar las dinámicas tradicionales del aula: la integración de los niños y las niñas en un espacio diferente al salón de clase y la escuela, rompe con la distribución del espacio “tipo cuarta pared”, es decir, el muro imaginario que se establece entre el público y lo que ocurre en el escenario. Dentro del día a día, nos ubicamos frente a esa pared en distintas ocasiones, llámese pantalla del televisor, tablero, entre otros escenarios que a pesar de no tener la disposición espacial tipo cuarta pared nos sumergen en la condición de espectadores. Se trata entonces de situar a los participantes en un rol de protagonista, en el proceso de construcción de sus aprendizajes.

Un argumento concebido por Susan Finley, fue particularmente esclarecedor en la comprensión de que, en efecto, estábamos haciendo investigación social por medio de la educación a través del arte. La autora en su texto de 2005: “*Investigación Basada en Artes*,

*realizando una pedagogía revolucionaria*”<sup>16</sup> propone que: “En la investigación basada en artes, los distintos paradigmas que buscan producir significado en los campos contextuales de las ciencias sociales y las artes chocan, se reestructuran y se unen para convertirse en algo que no es estrictamente identificable como arte o ciencia” (2005, p.684)

En algún momento me sentí nadando entre dos aguas, precisamente, lo que estábamos haciendo no era arte, no nos interesaba que lo fuera, pero había que inscribirse en algún campo disciplinar, darle algún nombre para que los demás pudiesen llamarlo de alguna forma. Sencillamente lo que estábamos haciendo era tomar las herramientas de las artes para hacer investigación social, con los niños, niñas y docentes. Esto no era novedoso del todo –otros lo han hecho mejor–, pero la acción de nombrarlo, en nuestro caso, era llegar a puerto seguro, sobre todo, teniendo en mente que íbamos a continuar trabajando bajo esa perspectiva. Saber qué podíamos hacer con eso que traíamos entre las manos era cardinal.

Peter McLaren advierte que: “Creamos nuevas categorías para denominar o ubicar a aquellos de nosotros que hemos sido dejados por fuera o empujados afuera de las categorías ya existentes” (1995, p.291) Lo dicho por McLaren ilustra la forma en que percibíamos lo que estábamos haciendo, por lo tanto, Finley más que una rubrica, nos había dado un horizonte de acción “algo que no es estrictamente identificable como arte o ciencia”<sup>17</sup>

Este campo ubicado a medio camino entre las artes y las ciencias, se mostró bastante fértil para canalizar, observar y modificar problemáticas, que al ser abordadas desde la experiencia sensible pueden llegar a ser más fáciles de pensar. En otras palabras, si se parte de la lógica racional para resolver ciertos conflictos, estos parecen ser irresolubles. Ahora bien, si apelamos a eso que Susan Finley llama lo *Heurístico*, o sea, los: “procesos creativos de descubrimiento e invención como aquellos a los que apelan los investigadores sociales [...] al traer conscientemente metodologías de las artes para definir nuevas

---

<sup>16</sup> La traducción del título es mía, sé que no hay un equivalente exacto en español para el título original : “ARTS-BASED INQUIRY Performing Revolutionary Pedagogy” Finley, Susan (2005) sin embargo, esta es la forma que desde mi entendimiento más se acerca al significado original

<sup>17</sup> Para las directivas de las Instituciones Educativas, incluso para algunos docentes, estábamos dándoles “lúdica” a los niños para la FSHC estábamos aplicando su política de Responsabilidad Social Corporativa.

prácticas de investigación social humana” (2005, p.684) quizá tengamos otras rutas para sortear esos escollos.

En la investigación social basada en artes, pensada desde y para el contexto rural, encontramos una apuesta política en la medida en que es una búsqueda por validar y acercarnos a otras maneras de conocer, o sea, de ser en y con el mundo. En suma, el taller de exploración visual tuvo la intención de actuar como un quiebre en la cotidianidad para que tanto los niños y niñas, como los docentes, advirtiesen que otras maneras de relacionamiento son posibles. La línea trazada por los alcances del 2007 y 2008 la mantendríamos hasta el final del proceso.

## Capítulo II. La participación como principio de organización y acción en el aula: el Diagnóstico Ambiental Escolar Participativo (DAEP), 2009.

“El saber ambiental ultrapasa el campo del conocimiento científico para insertarse en el orden de la racionalidad –de los imaginarios colectivos, de las reglas de pensamiento, de las formaciones discursivas– que permiten enlazar los valores y el saber con el pensamiento y la razón en la orientación de la acción social y la constitución de actores políticos.” (Leff, 2006, pp. 84-85)



En el segundo acápite vamos a analizar cómo a partir de la elaboración de un Diagnóstico Ambiental Escolar Participativo (DAEP), en cada Centro Educativo Rural (CER) con los que estábamos laborando, se abrieron espacios para explorar, con los niños y las niñas, otras maneras de organizarse dentro del aula rebatiendo las asimetrías de poder, las relaciones jerárquicas y autoritarias. Simultáneamente, expondremos cómo los basamentos de los emprendimientos de ese año estuvieron erigidos sobre la indagación de los saberes previos y el reconocimiento del entorno– la escuela–, pues ellos fueron los fundamentos que permitieron comprender desde la experiencia, las principales problemáticas ambientales relacionadas con ese espacio y la posibilidad de emprender acciones con las cuales hacerles frente, desde las decisiones colectivas y las relaciones horizontales. A esta iniciativa la llamamos: Proyecto de Educación Ambiental a través del arte, DAEP, Chocontá-2009.

### ***Reafirmando nuestros principios de acción: consideraciones previas al trabajo en campo***

Fue hasta el 2009, con la entrada de un nuevo integrante al equipo de trabajo, que realmente pudimos dimensionar lo que se había alcanzado durante los dos años anteriores (2007-

2008). Alexander Murcia<sup>18</sup>, maestro en artes escénicas quien había ingresado ese año al equipo de trabajo, señaló en nuestra primera reunión de seguimiento, cómo durante los ejercicios de calentamiento efectuados por él, en las sesiones iniciales con los niños y niñas, fue notorio desde su apreciación que: “el cuerpo de los niños es rígido, parece que careciesen de plasticidad, ritmo y equilibrio. Sus movimientos poseen cierta rudeza y eso se debe a un factor cultural”

Nos causó bastante sorpresa, tanto a Marcela como a mí, que Alexander dijese: “eso se debe a un factor cultural”. Ciertamente, ya habíamos discutido que el cuerpo en la escuela y, en general, parece ser un mero apéndice del intelecto. O sea, es tan sólo un vehículo que acoge a la mente y traduce para ella lo que sucede “afuera”, pero, finalmente, es “la mente” la que organiza lo que el cuerpo ha aprehendido por medio de los sentidos. La herencia del racionalismo cartesiano, verdaderamente, ha perdurado en esa división mente/cuerpo. Aún hoy, el cuerpo, en apariencia, se percibe como un sirviente que está al servicio de “la mente”.

En la educación, poco a poco, esto ha ido tomando otro camino, sin embargo, se sigue enseñando que el cuerpo debe ser dominado, disciplinado e higienizado. Pesan tantas restricciones, tácitas o explícitas, sobre el cuerpo que éste termina por desaparecer. Bien, aparte de esto ¿qué quería decir Alexander al señalar: “es un factor cultural”? Yo sólo atiné a expresar, en broma, que quizá, tenía algo que ver con el clima. Le dije: – Usted sabe Alexander, tal vez, es verdad el estereotipo, los del interior somos un poco tímidos y menos extrovertidos que la gente en la costa. Marcela y Alexander (habitantes del Municipio) se miraron, luego dijeron: sí, puede ser.

El clima sí influye –dijeron–, pero esa rudeza y rigidez en el cuerpo tiene más relación con el trabajo en el campo. ¿Cómo así? –Dije–: ¿No les parece que una labor físicamente extenuante le debería proporcionar a uno mayor conciencia corporal? Nuevamente oí: – puede ser, o tal vez sucede lo contrario. Luego comprendí por mis propios medios que la rudeza de la labor, sumada al vilipendio al que han sido sometidos históricamente los

---

<sup>18</sup> Alexander Murcia Rubio, habitante del Municipio, Formador en arte dramático y director artístico, ha emprendido proyectos de carácter social y ambiental especialmente con niños y jóvenes. Fue director de escuela de formación actoral del Municipio de Chocontá y Macheta.

hombres y las mujeres del agro colombiano, no sólo saca callos en las manos, los saca en todo el cuerpo –hasta en el alma–, esos son motivos que, en mi opinión, resultaban adecuados para explicar lo que quería expresar Alexander, al decir: “eso se debe a un factor cultural”.

En ese momento, se aclaraba porque los niños y niñas al principio del proceso, en 2007, no sostenían la mirada de su interlocutor y hablaban bajo, como se dice coloquialmente: “entre los dientes”. El agachar la mirada no era un acto de servilismo, era una acción desafiante, ver hacia el piso de manera contraria a lo que pudiese llegarse a pensar no connotaba sumisión, era algo de altivez, enojo y orgullo. Es decir, ellos no miraban al piso cuando hablaban por vergüenza, sino como una estrategia de no reconocimiento del otro. Anticipándose a la posibilidad de ser descalificados, los niños y las niñas, bajaban la mirada como una forma de desconocer al que les estaba hablando.

Reflexionando sobre esta idea, entendí por qué en el 2007 y 2008 uno de los logros más relevantes, señalados por las personas cercanas al programa y fácilmente comprobable en terreno, era que los niños y las niñas habían hecho un tránsito entre el mirar al suelo hasta llegar a posar sus ojos sobre el rostro de quien les hablaba. Ello me hizo comprender que los niños y las niñas, en ese espacio del taller, se sentían reconocidos.

Tiempo después, leyendo “*Campesinos de los Andes Estudio Sociológico de Saucio*” obra temprana de Orlando Fals Borda, basada en una investigación realizada en la vereda Saucio de Chocontá, tuvo sentido para mí, lo que el sociólogo colombiano manifestaba al decir que: “El campesino se coloca a la defensiva cuando entra en contacto con un extraño. Como si previera una amenaza, llega a simular a la ostra: permanece, en efecto, cerrado e inmóvil; pero por dentro es todo actividad y discernimiento” (1961, p. 262)

Jaime Eduardo Jaramillo, sociólogo colombiano estudioso de la obra de Fals Borda, señala a propósito de “*Campesinos de lo Andes*”, que:

“desde muy joven, se va creando en el niño campesino saucita [...] una verdadera psicología reactiva, forjada a través de siglos, en un largo proceso de mestizaje y aculturación. [...] Psicología eminentemente defensiva (“En realidad– escribe Fals– al estudiar la historia de las relaciones entre los campesinos y las clases superiores

resulta evidente que se justifica la cautela con que los campesinos se acercan a los extraños”), ella va conformando una “segunda piel” una personalidad social, introyectada de manera muchas veces inconsciente” (Jaramillo, 1997, p. 77)

Pues bien, si lo que estábamos haciendo con los niños y las niñas se reflejaba, de alguna manera, en un proceso de deshacer esa “segunda piel”, sin ninguna duda, continuaríamos trabajando en la misma dirección en el 2009. Quizá el aprehender con los sentidos y el aprender con el cuerpo, junto con la conciencia de la valía de sus palabras, como acto de presencia social, dentro de lo que se hace en la escuela, estaba destrabando esa armazón, desestabilizando esa psicología reactiva y defensiva.

Motivados por los resultados observados, a partir de la situación que relatamos arriba, acometimos con mayor vigor nuestra tarea. El proceso estaba tomando fuerza. En el año 2009, ingresarían más participantes, en total trabajaríamos con 257 niños y niñas, ello significaba la suma de cuatro CER más, a la apuesta, para un total de siete.<sup>19</sup>

Las nuevas circunstancias implicaban la ampliación del equipo de trabajo en campo. En lo concreto, necesitábamos otro integrante para poder trabajar con los siete CER y, de otra parte, siguiendo su política de forjar alianzas tripartitas la FSHC decidió involucrar a la Escuela de Formación Actoral de Chocontá, la cual estaba adscrita a la Secretaria de Cultura y Turismo, así articularía la Administración Municipal al proyecto.

En el equipo de trabajo, ahora, éramos tres personas, teníamos perspectivas distintas y nos habíamos formado en diferentes disciplinas. No obstante, compartíamos la creencia de que las prácticas artísticas funcionan como una manera de conocer y aprender desde el cuerpo. Es decir, entendíamos la corporalidad no como un instrumento que el intelecto utiliza para conocer, sino como una manera de conocer en si misma.

Antes de elaborar las propuestas de trabajo, teníamos claro que nuestra apuesta estaba cimentada sobre la exploración de las posibilidades de las artes visuales, escénicas y la pedagogía lúdica, para analizar, por medio de la vivencia, qué relación estaban

---

<sup>19</sup> Agua Caliente (perteneciente al Colegio Agroindustrial Santiago de Chocontá), Aposentos, Chingacío Bajo y Alto Retiro de Blancos, Retiro de Indios y Tablón (pertenecientes al I.E.D Rufino Cuervo)

estableciendo los niños y las niñas con su ambiente; circunscribiendo estas acciones en la práctica al espacio físico de los CER.

Previamente a la formulación de los objetivos y la definición de los hilos conductores, conversamos con Alexander sobre lo que habíamos venido trabajando los años anteriores. Le expusimos cómo la incorporación de las epistemes de lo cotidiano a las actividades del aula nos había permitido explorar el contexto de los niños y las niñas, desde su perspectiva y utilizando sus propias palabras. Asimismo, anotamos que fue importante indagar cómo estaban elaborando ese sentimiento de arraigo al lugar, que en un primer momento habíamos pensado como: la “identidad”, ya que veíamos en ese estar enraizado una clave para propiciar una reapropiación del entorno. Asunto cardinal para avanzar en la consolidación de una cultura ambiental.

En cuanto a la Educación Ambiental (EA), ninguno de los tres éramos expertos en ella. Cada uno, por propia iniciativa y compromiso con la labor, había ido adquiriendo conocimientos sobre los enfoques presentes en la EA. Entendíamos que dada la complejidad del ambiente, éste no se puede abarcar desde un sólo campo de estudio, una sola disciplina o parcela del saber, verdaderamente, requiere una visión holística y relacional. Por tanto, no es patrimonio exclusivo de la biología, ecología u otras ciencias del ambiente. Sin embargo, había que versarse sobre unos tópicos básicos, emparentados de una u otra manera con las ciencias, por eso se forjó un espíritu de ayuda mutua para estudiar, discutir y circular dentro del equipo cualquier material que considerásemos relevante para mejorar nuestro hacer.

Debemos poner de relieve que no existe un verdadero consenso sobre lo que es la EA o sus métodos. Sus objetivos, en no pocas ocasiones, son contradictorios dependiendo del enfoque y la ideología que siguen. Las opciones ético-políticas que proponen son variopintas. Aun así, como lo anotan Susana Calvo y José Gutiérrez, investigadores españoles de la EA, en su texto de 2012, *“El espejismo de la Educación Ambiental”*: “Llamamos educación ambiental a un movimiento social que surge como reacción ante el modelo de desarrollo que se impulsa en occidente después de la Segunda Guerra Mundial, modelo en el que hoy se inscriben las grandes contradicciones a que ha dado lugar la evolución cultural y técnica de la especie humana sobre el planeta Tierra.” (2012, p. 21)

La EA en su diversidad, contiene posturas moderadas y radicales que convergen en la necesidad de lograr cambios efectivos en el modelo de desarrollo hegemónico capitalista. En términos de equidad, justicia social, bienestar, derecho a la autodeterminación y acceso a los recursos naturales, entre muchos otros reclamos. Luego es viable decir que la EA es un tipo de pedagógica crítica, aunque, evidentemente, también ha sido cooptada por ese mismo modelo que intenta impugnar, pero no por ello es inocua como vehículo de transformación.

Las reflexiones epistemológicas y praxeológicas que nutren las diferentes visiones, prácticas y discursos que confluyen en la Educación Ambiental, principalmente son: El conservacionismo, el ambientalismo, el ecologismo, la ecología humana, el desarrollo sostenible y la ecología social; ciertamente éstas son las más visibles, pero no las únicas. Es importante señalar que cada una de esas prácticas y discursos de las que abreva la EA tienen debilidades, puntos ciegos e imbricaciones; asimismo, hay préstamos entre uno y otro constructo. No son discursos concluidos o auto-contenidos; cada uno le hace un aporte distinto a la EA. Los tres estábamos de acuerdo con que, en efecto, la EA es una educación para el cambio con profundas implicaciones ético-políticas, que van más allá de lo ecológico.

La autoridad ambiental de Cundinamarca, Corporación Autónoma Regional (CAR), ofrece una reflexión interesante al momento de pensar qué es la EA, ésta anota: “Para comprender qué es la Educación Ambiental (EA), será conveniente explicar lo que no es. La EA no es un campo de estudio, como la biología, química, ecología o física. Es un proceso [...] Mucha gente habla o escribe sobre enseñar EA. Esto no es posible. Uno puede enseñar conceptos de EA, pero no EA.” (CAR, 2006, p. 21) Unos párrafos más adelante en el mismo texto la CAR formula la siguiente definición de la EA, ésta sería: “Un proceso orientado a construir valores y principios para generar un cambio en la cultura ambiental que minimicen los efectos negativos sobre el paisaje, la contaminación del aire, el agua, la degradación del suelo y las amenazas a la supervivencia de otras especies de plantas y animales.” (CAR, 2006, p.21)

Minimizar, mitigar, en este contexto son paliativos, la EA es una pedagogía crítica restringida, de cualquier forma, le apuesta al cambio. Nosotros para lograr lo manifestado

por la CAR, esto es, procesos conducentes al cambio, no teníamos que ser Licenciados en Biología o Ingenieros Ambientales, Técnicos en Sistemas Agroforestales o algo afín a ello. De cualquier forma, reconocíamos que los saberes expertos en algún momento del proceso serían necesarios, por ahora trabajaríamos con lo que había; en otras palabras, con lo que estábamos aprendiendo.

Al preparar el marco común bajo el cual cada uno iba a elaborar su propuesta, decidimos que seguiríamos anclados a los conocimientos de la vida cotidiana, pues la generación de nuevos saberes, indudablemente, no se logra a partir de la nada, es necesario recurrir a lo que ya se sabe, se intuye o se cree, esto es, los saberes previos. El MEN tiene una forma algo desdeñosa para referirse a estos marcos explicativos, los llama “nociones ingenuas”, las describe en las siguientes palabras:

“se ha observado que las formas que emplean los niños para interpretar los eventos guardan una coherencia interna que, en ocasiones, se asemeja al pensamiento científico de épocas pasadas, pero que difiere sustancialmente de la lógica científica actual. A estas ideas se las ha llamado preconcepciones o nociones ingenuas, puesto que se consolidan a partir de su contacto con los miembros de su comunidad inmediata, antes del proceso de enseñanza formal de las ciencias. Lo característico de estas ideas es que, por lo general, son resistentes al cambio y en consecuencia persisten hasta la edad adulta.” (MEN, 2006 a, p. 104)

El MEN tiene una posición ambigua frente a los saberes previos o nociones ingenuas, por una parte, asume que su apuesta educativa “no desconoce el saber cultural, popular y cotidiano que poseen los estudiantes al llegar a la escuela. No es gratuito que hoy en pedagogía se insista permanentemente en partir de los conocimientos previos que tienen los y las estudiantes para generar procesos de aprendizaje con sentido y significado.”(MEN, 2006 a, p. 98), pero si observamos los argumentos que se utilizan para “minimizar” la función de ese saber, notaremos que, principalmente, es el no seguir los modelos y las reglas explicativas de las ciencias lo que les resta validez, por lo tanto, esto pone en cuestión no sólo su utilidad, sino su “veracidad”. Por otra parte, esa acción deja en claro que dentro de la escuela el único conocimiento “autorizado” es el que ella produce.

Sea como sea, son las epistemes de lo cotidiano una forma en la que se manifiestan esos saberes previos o nociones ingenuas. Precisamente, desde allí habíamos estado trabajando y lo continuaríamos haciendo. Lo que cabe resaltar es que el grupo de trabajo, seguía en paralelo un proceso similar al que estaba ocurriendo con los niños y las niñas. También nosotros estábamos construyendo conocimientos desde nuestros saberes previos y “nociones ingenuas” frente a la Educación Ambiental.

Ese hecho lejos de ser un obstáculo, nos situó en la misma posición en la que se encontraban los estudiantes, es decir, en un momento de aprendizaje. Esto fue un elemento que horizontalizó nuestra relación con los niños y las niñas. En efecto, no éramos docentes, todos y todas estábamos aprendiendo; por ello nos pareció más apropiado y consecuente con la situación denominarnos acompañantes pedagógicos.

Los tres párrafos siguientes sintetizan el marco común de la propuesta:

*“El tránsito por una serie de experiencias estéticas que tendrán como insumos principales los conocimientos acumulados por los estudiantes, es decir, sus saberes previos, generarán un diálogo verdadero que permita que los niños y las niñas se perciban como los actores principales del proceso de aprendizaje.*

*Todo conocimiento tiene su origen en una pregunta, por tal motivo, el cuestionamiento permanente constituirá la médula de este proyecto, estas preguntas deberán partir de las inquietudes que suscitan en los niños y las niñas los asuntos más cercanos a su ambiente, serán ellos y ellas quienes las propongan; el acompañante pedagógico simplemente actuará como un facilitador orientando el proceso y aportando su conocimiento.*

*El aprendizaje será significativo en la medida en que entre en sintonía con las experiencias vitales de los niños y niñas, presentándoles nuevas maneras de comprender y dar sentido a lo que están viviendo como partícipes de un complejo entramado social, su comunidad. Por eso, la palabra ambiente tiene que ser tratada en su sentido amplio, no sólo haciendo referencia a lo ecológico, sino también a la interacción de los distintos engranajes que juegan dentro de un contexto determinado en este caso, Chocontá. En última instancia, el conjunto de estas relaciones es el que*

*pone en movimiento todos los procesos sociales que modelan tanto el paisaje como el individuo<sup>20</sup>.” (Extracto texto propuesta general 2009)*

La fase final para apuntalar el marco común consistió en trazar el recorrido de la práctica, es decir, ya en el campo, en el aula, dentro de la escuela, las rutas y las acciones concretas tendrían como fin, realizar un Diagnóstico Ambiental Escolar Participativo (DAEP). Modesto en sus alcances y sencillo en su comprensión, se circunscribiría al espacio físico de la escuela, esto es, a la planta de cada Centro Educativo Rural.

Es usual que se analicen variables de distintos tipos, a un gran nivel de detalle y profundidad, cuando se aplica esta metodología el Diagnostico Ambiental Participativo (DAP) en un municipio, región, ciudad, cuenca hidrográfica, etc. pues ello permite ver la génesis de las problemáticas ambientales de una zona. En este caso, nosotros pensábamos aplicar la metodología en un modelo a escala (tamaño escuela), posiblemente, más adelante podría ampliarse la iniciativa.

Esta metodología, el DAP, básicamente busca elaborar un panorama del estado presente de las condiciones ambientales de un lugar específico. Allí, se identifican colectivamente por parte de sus habitantes el tipo de recursos presentes en ese territorio, el uso que se hace de los mismos, las problemáticas que se generan alrededor de ellos y otros elementos que van en detrimento del equilibrio ambiental del lugar. Análogamente, se contempla cómo es la organización social, económica, política y cultural de ese territorio. Igualmente, se caracterizan los actores y su incidencia tanto en lo que se refiere a los efectos negativos, como a la posibilidad de generar sinergias entre distintos actores territoriales para darle curso a la solución de las problemáticas identificadas.

De acuerdo con la CAR: “El diagnóstico debe tratar de hacer un perfil ambiental de la zona a trabajar como un reconocimiento general de cómo ha sido y es el manejo y la gestión de

---

<sup>20</sup>En la Ecología social se toma como principio el hecho de que: “cada individuo tiene una interacción particular con su ambiente y puede otorgarle distintos significados y valores. Desde la ecología social estas interacciones humano-ambientales dependen de distintas biografías individuales y colectivas, de diferentes procesos sociales y de las estructuras ambientales. Es en la cotidianidad donde se da esta interacción.” (Gudynas y Evia , 1995, p. 61)

los recursos naturales y del ambiente, a través de la realidad natural y social, es decir, con la participación de sus propios protagonistas.” (CAR, 2006, p. 43) ¿Quién mejor que la comunidad para saber qué problemas enfrenta?<sup>21</sup> O sea: “Sin decirlo, la gestión ambiental comunitaria es un ejercicio de los que el maestro Orlando Fals Borda denomina *investigación- acción participativa*.” (Wilches-Chaux, 2006, p.90).

Dos elementos son primordiales para elaborar el diagnóstico, por un lado, palmariamente la participación de la comunidad, sin ella más vale llamar el ejercicio adelantado por un equipo de agentes externos: Estudio de Consultoría. De otra parte, si el diagnóstico no produce acciones que atiendan las problemáticas identificadas, será una enumeración de situaciones, frente a las cuales de no darse una intervención, la comunidad sentirá un grado de frustración, desdén y luego apatía. No basta señalar qué está mal, hay que proponer cómo modificarlo. Esto requiere participación, concertación, creatividad y voluntad.

El diagnóstico es por antonomasia un ejercicio práctico: “Para que el Diagnóstico Ambiental no se reduzca a un inventario de datos sin valor operativo, debe incluir una propuesta realista de acciones de mejora que resuelva los problemas diagnosticados y un sistema de indicadores que permitan su medición, control y seguimiento” (Zamalloa y Díaz, 2005, p. 12) Estábamos de acuerdo y nos enfocábamos a la acción. No obstante, algo que siempre nos causó conflicto fue el uso de indicadores. Ciertamente, es necesario el control y seguimiento, pero ¿cómo hacerlo de una manera no “policiva” con los niños y las niñas? Esencialmente, el Diagnóstico Ambiental Escolar Participativo funciona de la misma manera que el Diagnostico Ambiental Participativo que se aplica a una escala mayor; llámese municipio, ciudad, región, etc.

Afinando los detalles en la última reunión antes de iniciar la labor en campo y en vista de que en las propuestas de mis compañeros estaba presente la noción: “amor y respeto por la naturaleza”, lo cual parece ser una constante cuando se hace referencia a la EA, juzgue necesario discutir ¿qué significa y cómo se manifiesta el respeto a la naturaleza?

---

<sup>21</sup> Rahman lo expresa bien al decir: “la gente no puede ser liberada por conciencias ni conocimientos que no sean los suyos propios” (1991, p.24)

La construcción social de la categoría naturaleza, se ha edificado sobre la conquista y la “humanización” de esa otredad, ya sea que se piense ésta como algo que es externo al humano o una entidad de la que el humano hace parte, la relación con eso otro, que es la “naturaleza”, se da en términos de dominación, explotación y posesión.

Ahora estamos presenciando un panorama distinto, la “naturaleza” no nos necesita mientras que nosotros dependemos de ella, es decir, el centro ya no es el “Hombre” y la naturaleza no está en función del mismo, el acento se ha desplazado a la vida (Biocentrismo) de la cual el humano es sólo otra expresión. Luego, en nuestro caso, el respeto a la naturaleza es el respeto a la vida. En síntesis acordamos que esto se da mediante un acto de “conciencia”, o lo que es lo mismo, el conocimiento de que ha ocurrido ese desplazamiento.

El tema de la conciencia, permanentemente presente en la EA, tiene dos aristas, la ontológica y la ética – no hay que confundir esta última con la moral–. La ontológica se relaciona con la ampliación del concepto de los seres vivos y lo no vivo, la visión sistémica, la visión de la complejidad, señala que el planeta –esto se ha querido expresar desde diversas aproximaciones desde las científicas hasta las cosmovisiones ancestrales de distintos pueblos–, si se quiere pensar así, es un soporte que permite la vida misma, por tanto, es vida.

Los seres que lo pueblan no son unidades aisladas, son tejidos de relaciones y mutuas dependencias. Es así que resulta cada vez más problemático, establecer un límite entre los seres vivientes y lo no vivo, cuando aquello que, aparentemente, no tiene vida es indispensable para la vida misma, en diversas expresiones. Entonces ¿cómo se le puede separar de ella? y la arista ética es la que emerge de este nuevo panorama de las fronteras inestables entre los seres vivos y lo no vivo.

Ese respeto a la vida, en nuestra investigación, no se origina mediante una atribución de características antropomórficas a la construcción social “naturaleza”, esa “conciencia” sólo se da partiendo de la alteridad,<sup>22</sup> no limitada a un reconocerse en el otro. No cabe duda, la

---

<sup>22</sup>Leff señala que: “No existe la conciencia ecológica como una conciencia orgánica y genérica, porque la posibilidad de trascender el orden establecido anti-ecológico no se da en el orden ecológico ni en el orden epistemológico, sino en una relación de otredad” (2010, p.69)

alteridad supone situarse desde la perspectiva del otro –un refrán popular sintetiza la alteridad como el: “ponerse en los zapatos de otro”–, pero el respeto a la vida no sólo implica reconocer al otro, significa reconocer que mi existencia física, social, cultural, espiritual se da gracias a otros; estos otros no son necesariamente humanos. En definitiva, mi vida solo es posible gracias a otros. Bajo esa premisa, desde nuestra perspectiva, es que surge la conciencia, el respeto por los seres vivos y no vivos, en última instancia, es el respeto hacia mi propia vida<sup>23</sup>; iba a ser un poco complejo trabajar esto con los niños y las niñas.

Ya en los CER, con los y las docentes, los niños y niñas, socializamos los aspectos claves de las propuestas, o sea, ¿qué se va hacer y cómo? Básicamente, teníamos tres acciones-procesos: 1) la Elaboración del Diagnóstico Ambiental Escolar Participativo; 2) la creación de un plan de acciones para encarar las problemáticas identificadas; 3) la construcción grupal de los conceptos (aprendizaje por descubrimiento), fundamental para comprender los aspectos que íbamos a encontrar a partir del Diagnóstico. Lo anterior estaría basado en la exploración de los saberes previos de los niños y las niñas.

***Enlazar lo que ya se sabe, los Saberes Previos, con lo que se quiere conocer: opciones metodológicas***

En torno a las problemáticas ambientales y las prácticas “amigables” con el ambiente, la escuela y los medios masivos de comunicación han hecho, si se quiere llamar así, una fundamentación conceptual que ha instalado un lenguaje sobre el estado de las condiciones ambientales actuales. No obstante, al hablar con los niños y las niñas, ese lenguaje y sus lugares comunes resultan insuficientes cuando se llega el momento de buscar explicaciones sobre esos hechos.

Aun así, lo que ya ha permeado el lenguaje cotidiano junto con lo que se sabe por medio de la práctica y el acervo cultural de la comunidad, es un punto de partida para buscar, no como lo dice el MEN explicaciones menos “ingenuas” sino más elaboradas e inscritas

---

<sup>23</sup> Ante lo anterior “Se llega entonces al momento de reconocer–valorar– los derechos, no ya del otro que reconozco como igual, es decir humano, sino de aquello que no es igual a mi, es decir de lo otro[...] los de la naturaleza” (Mahecha Clavijo, 2008,p. 69)

dentro de un contexto específico, el área rural de Chocontá. Leff hace énfasis en que la conciencia ambiental se da a partir de la vivencia, argumenta que: “Los valores ambientales penetran con dificultad en las conciencias; alcanzan reconocimientos relativos porque en muchos casos no se pueden fundar en un conocimiento fáctico, en una correlación entre valores, hechos y experiencias.” (2004, p. 230)

En una línea de pensamiento similar, relacionada con el aprender mediante de lo que se experimenta de “primera mano”, los biólogos chilenos, Humberto Maturana y Francisco Varela, preguntándose sobre las bases biológicas del entendimiento humano, apuntan que : “Todo hacer es conocer y todo conocer es hacer” (Maturana y Varela, 2003, p.13) en este aforismo lo que primero salta a la vista, es que el *hacer* está emparentado con la experiencia, en consecuencia, la vivencia, lo sentido, lo experimentado es, quizá, uno de los fundamentos principales del acto de conocer<sup>24</sup>.

Tomar eso que ya se sabe, ubicarlo en el contexto que se conoce y entender cómo funciona allí, desde la propia aprehensión experiencial, produciría un aprendizaje significativo. Esta vez concordamos con la concepción que tiene el MEN sobre el aprendizaje significativo éste señala que: “Para lograr generar transformaciones graduales y profundas en las formas de conocer es importante que el aprendizaje resulte significativo, es decir, que los nuevos conocimientos adquiridos por un individuo se vinculen a lo conocido y transformen de una manera clara y estable los conocimientos previos” (MEN, 2006 a, p.109)

Cuando lo que los niños y niñas viven y hacen, entra en sintonía o se enlaza con el “conocimiento de segunda mano”, esto es, el que proviene del diálogo con la experiencia de otros, podemos hablar de un aprendizaje que tiene sentido, es decir, deja de ser ajeno e ininteligible. Al hacer resonancia con sus marcos interpretativos, no sólo se asimila sino

---

<sup>24</sup> Pensado así, el conocer es una acción permanente y sostenida a lo largo de la vida, por consiguiente, el proceso de aprendizaje no se puede limitar a la visión enseñanza-aprendizaje como algo que se da en un espacio delimitado llámese escuela, universidad, laboratorio u otros. El acto de conocer no se circunscribe a un recinto, está presente y se hace extensivo a la existencia.

que se apropia. La apropiación no es recepción pasiva, es una pregunta: ¿en qué forma lo que aprendo tiene sentido para mi, para mi vida?

Cabe retomar las palabras de Kerry Freedman, éstas se originan desde la enseñanza de la cultura visual, pero tienen sentido al aplicarse a cualquier tipo de saber previo, la autora anota que: “Si la nueva información es coherente con el conocimiento previo, será asimilada; si es incoherente, puede ser rechazada o modificada para encajar con lo que ya se sabe” (2006, p. 110). Trabajar desde los marcos explicativos propios de los niños y las niñas, en vista de las razones expuestas, es determinante.

Nuestra práctica intelectual está anclada a la tierra, por lo tanto, necesitamos encontrar estrategias que faciliten el hacer en el terreno, no hablamos de seguir manuales o recetas, lo que señalamos es que al buscar elementos que arrojen luz sobre este aspecto, en la mayoría de las ocasiones, encontramos –con cierta frustración– que las aproximaciones orbitan en torno al ¿por qué y para qué? sin reparar en reflexionar o indicar el ¿cómo? <sup>25</sup>

Es palpable la dificultad de encontrar referentes metodológicos que faciliten nuestro hacer, tarea que termina por convertirse en algo sumamente complejo si se compara con la, relativa facilidad para acceder a las elaboraciones teóricas que soportan o justifican esas maneras de hacer. Por este motivo, uno de los aportes de la sistematización como apuesta de investigación es volver sobre el ¿cómo?, ello significa que nosotros expondremos las estrategias pedagógicas más relevantes en este escenario 2009.

Siguiendo la misma dirección de lo que hemos venido proponiendo, el hecho de referirnos a una educación contextualizada hace que se deban elaborar estrategias pedagógicas destinadas al trabajo en ese escenario particular. De modo que las metodologías deben ser adaptadas o construidas para ese contexto. Las estrategias pedagógicas que concebimos,

---

<sup>25</sup> Marco Raúl Mejía, advierte que “las teorías y pedagogías críticas van más allá de las preguntas de qué y del cómo en educación. Además de redimensionarlas, las reelabora preguntándose por el destino de lo humano (para qué) haciendo visibles los contextos y las identidades (dónde), los sentidos personales de individuación (para quién) y el sentido ético y estético de ella (por qué).” (2010, p. 34), ello es necesario, pero luego de plantearse ¿para qué, dónde, para quién y por qué? tenemos, en nuestro caso, dificultades para establecer ¿cómo? .Lograr operatividad de esas apuestas donde se reivindica el : para qué, para quién, donde y por qué, es tan importante como plantearse ¿el qué y el cómo?

básicamente, se pueden englobar dentro de dos procesos: el distanciamiento y la recontextualización.

El primero, el distanciamiento, simplificándolo es el acto de observar con atención. No es un capricho semántico, desde luego, existe una diferencia entre mirar y ver. Ambas acciones exigen reflexión, discernimiento y una toma de posición. No obstante, son diferentes, el cuerpo tiene una disposición distinta en ambos casos. Cuando nos referimos a mirar, estamos entendiendo esa acción como el fijar la atención rápidamente sobre algo, dar un vistazo, para hacerse una idea esquemática de la situación; en general, cuando estamos familiarizados con un entorno basta con mirar.

En cambio, el ver sigue el mismo principio del mirar, pero el intervalo de tiempo, la disposición corporal y mental de esta acción es distinta. Ver, en este caso, implica un nivel de profundidad en el cual estamos totalmente embebidos en esa acción, el único sentido involucrado no es como se tendería a pensar el de la vista, para ver el cuerpo debe estar atento, dispuesto y enfocado simplemente en esa tarea. El ver no es contemplación, no es pasivo, es un intercambio activo con el alrededor, es ser conscientes de cómo nos posicionamos frente aquello que nos rodea, en un lugar, momento y espacio determinado. Ver nos permite separarnos de lo inmediato, crea un espacio, una distancia que posibilita la reflexión crítica.

Para lograr que los niños y las niñas, pudiesen reapropiarse o establecer una relación distinta con sus espacios cotidianos, era preciso desarrollar acciones orientadas por el ejercicio de *ver* nuevamente esos lugares, re-conocimiento. Los tres integrantes del equipo de trabajo en campo teníamos maneras distintas de llevar esto a cabo. La realización del DAEP de la escuela demandaba tomar distancia frente a los espacios con los que los niños y las niñas estaban en contacto todos los días.

Pues bien, analizaremos extractos de los informes de trabajo, así expondremos lo que hicimos para lograr ese distanciamiento basado en el acto de ver. Alexander, teniendo como eje las artes escénicas, propuso una estrategia que denominó los detectives ecológicos: los niños y niñas al personificar los detectives, provistos de elementos asociados con las

caricaturas de esos personajes (sombrosos y lupas) hechos con sus manos, toman distancia de si mismos y se concentran en asumirse en ese papel.

Alexander lo describe en las siguientes palabras:

“El diagnóstico ecológico/estrategia pedagógica: se realizaron unos gorritos de detectives con periódicos ya utilizados y unas lupas con cartón pintadas con tempera. Los niños escogieron a un líder que hizo las veces de detective, buscando pistas y encontrando problemas ambientales dentro de la escuela. Recorrieron las zonas verdes y la institución, luego en sus agendas ecológicas dibujaron todo lo que encontraron.”  
(Alexander Murcia, extracto informe: mayo 2009, FSHC)



Ilustración 5: Los detectives Ecológicos. CER: Agua Caliente. Archivo Alexander Murcia

En los CER donde yo estaba laborando, el diagnóstico lo llamamos, con los niños y las niñas: mapeo visual. Utilizamos la cámara fotográfica como instrumento para lograr hacer el re-conocimiento de la escuela, pues este aparato al “aislar” y conservar un fragmento de la realidad propicia ese distanciamiento de la cotidianidad que estábamos buscando. Las fotografías son un texto que cuando se usa a manera de registro-memoria adquieren cierto estatuto de “verdad”, para los propósitos del DAEP éste resultaba útil ya que, por una parte, obtendríamos un documento difícil de refutar que mostraba las problemáticas identificadas y, de otro lado, conseguiríamos un punto de referencia para evaluar los avances, lo que podríamos denominar “un antes y un después”. A continuación, compartimos un fragmento del informe donde se relata lo sucedido en campo:

“La distancia nos permite contemplar la cotidianidad desde una perspectiva distinta y de esta manera abre nuevas lecturas a los mismos espacios en los que nos desenvolvemos a diario. El objeto que propició este alejamiento fue la cámara fotográfica, el registro en

pantalla de estos lugares, inmediatamente los sitúa en otro plano de interpretación. Todos los niños tuvieron la oportunidad de utilizar la cámara. Efectuamos un recorrido desde la puerta de la escuela hasta el salón de clase, deteniéndonos para fotografiar las cosas que a consideración de todos afectan de manera negativa el ambiente que queremos tener en la escuela.” (Juan Camilo García, extracto informe: agosto 2009, FSHC)



Ilustración 6: Registro Fotográfico. DAEP. CER: Chingacó Bajo y Tablón.

La segunda estrategia pedagógica se basó en la recontextualización. Ésta opera a partir de una inversión simbólica que abre nuevos caminos para que lo cotidiano, lo que se ha instalado en el lenguaje, las imágenes y las acciones del día a día, adquiera otro sentido e interpretación; a la larga ello desencadenaría procesos de reflexión en distintos niveles. Sacar algo de un contexto e insertarlo en otro para cambiar y cuestionar su significado, forma y función, ha sido una estrategia de la que se han valido las artes desde tiempo atrás, hasta el presente Fundamentalmente, las estrategias pedagógicas basadas en ésta acción, se orientaron en dos direcciones:

1) La construcción de conceptos siguiendo una vía inversa a la que recorre la escuela, es decir, usualmente, en el aula se expone un concepto a partir de su definición –dada de antemano- se fija su significado *a priori*. Pongamos por caso, la noción ambiente. En nuestra aproximación ésta se construye desde lo experiencial, en el patio de la escuela, palpando, oliendo y observando el entorno. Por medio de un proceso inductivo y grupal se va construyendo la definición de esa noción, hasta que puede ser expresada desde el entendimiento y los términos propios de los alumnos, así adquiere, verdaderamente, un

significado que será comprendido/apropiado en la medida en que ha sido construido y no simplemente transmitido. Esa forma de trabajo esta emparentada con el aprendizaje por descubrimiento.

Bien ese primer momento lo llamamos construcción del concepto, al paso siguiente lo denominamos materialización. Para el ejemplo en mención, a partir de la apropiación de imágenes estereotípicas presentes en publicaciones comerciales (distintos tipos de revistas) se elaboró una composición visual sobre la noción ambiente. Nos proponíamos señalar cómo los pre-formatos, tanto en lo conceptual como en lo visual, son insuficientes al momento de querer explicar nuestras visiones de mundo, necesitamos de nuestras propias palabras para acercar nuestro mundo al de otros.<sup>26</sup>



Ilustración 7: Composición Visual: *Este es mi ambiente*. CER: Tablón

2) la inversión de la función de los materiales, es decir, elementos de desecho, comunes en la escuela –envolturas de alimentos, plásticos, cartones y papeles– se usaron como “materia prima” para crear imágenes cuya base fueron fotografías de registro de las fuentes hídricas de las que se abastecen las escuelas. La razón de ser de este ejercicio fue, por un lado, explicar la reutilización de materiales –fundamento del reciclaje– y, por otro, los problemas ambientales que ocasionan las basuras. El segundo ejercicio de recontextualización consistió en la realización de una jornada de recolección y recuperación de desechos alrededor de la escuela:

---

<sup>26</sup> Hacer inferencias o pretender que algo va a funcionar tal como no lo hemos propuesto, en nuestros planes de trabajo, puede conducirnos a la frustración. Por ejemplo, pensé que al tomar imágenes de revistas los niños y las niñas verían como estas no se relacionan con su entorno, son generalizaciones esquemáticas “praderas verdes y gallinas felices” habría un disonancia, un sentirse no representado en esas imágenes. Bien, inducir una respuesta es retornar a aquello de lo que nos queremos distanciar, la violencia en las formas de construir el conocimiento.

“primero se hizo un recorrido para que los niños vieran la gran cantidad de basura desperdigada en la vía que conduce a la escuela, hecho que pasa desapercibido si no se presta atención. El otro propósito del recorrido fue recolectar estos materiales que van a ser los componentes con los que se va a ejecutar la materialización plástica del concepto. El soporte de las imágenes intervenidas fue cartón recuperado que los niños llevaron a la escuela, posteriormente utilizaron lo que recolectaron como texturas y colores que tradicionalmente serían hechas con pintura.” (Extracto Informe: Juan Camilo García, Mayo 2009, FSHC)



Ilustración 8: Composición Visual 2: ¿De dónde viene el agua que utilizamos en nuestra escuela?. CER: Chingacío Bajo

### ***Aprendizajes del diagnóstico: ¿cómo hacer para facilitar procesos participativos en el aula?***

Es común observar que, con frecuencia, las metodologías participativas sólo tienen ese principio en su nombre, esto significa que los ejercicios participativos persiguiendo efectos prácticos o haciéndose pasar por algo que no son, terminan obedeciendo lógicas basadas en la representación, unos pocos “los que representa al grupo” toman su vocería, así retornan las prácticas jerárquicas y autoritarias a un espacio que, precisamente, ha sido pensado para debilitarlas.

Ello, en algunos casos, no ocurre adrede o por falta de voluntad, en efecto, posicionarse a favor de la autorregulación, la autodeterminación, las relaciones no autoritarias, la cooperación, la participación en la toma de decisiones, la autonomía, el reconocimiento del otro y no la simple tolerancia, cuesta. El trabajo realizado durante el 2009 nos permitió

comprender mejor la dificultad de guardar coherencia entre estas posturas éticas, políticas: metodológicas, y su desarrollo en la praxis.

El Diagnóstico Ambiental Escolar Participativo es descendiente del linaje de la



Registro Fotográfico: Familia del Aire. CER: Tablón



Registro Fotográfico: Familia de la Tierra. CER: Tablón



Registro Fotográfico: Familia del agua. CER: Tablón

Investigación Acción Participativa (IAP).

La IAP se posiciona, como lo apunta Fals Borda, desde el “rechazo de la asimetría implícita en la relación sujeto-objeto que caracteriza a la investigación académica tradicional y a la mayoría de las tareas cotidianas. Según la teoría participativa, tal relación debe ser transformada en una relación sujeto-sujeto” (1991, p 10) El diagnóstico, pensado desde la perspectiva de la investigación sujeto-sujeto, no sólo fue un ejercicio para identificar las problemáticas ambientales de la escuela, en esencia, buscó una reflexión en torno a la resignificación de un espacio y las relaciones entre los cuerpos, seres y saberes que lo habitan.

A finales de 2009, todos los niños y las niñas, estudiantes de los siete CER participantes, habían organizado grupos de trabajo para realizar el DAEP y llegar a acuerdos conducentes a propuestas de solución frente a las problemáticas identificadas; dichos grupos tomaron los nombres de Clanes o familias ambientales. A manera de conclusión de este apartado queremos volver sobre las dinámicas de

trabajo de esos grupos, pues allí es que podemos vislumbrar lo que ocurrió en lo relativo a la principal categoría de análisis que trazamos: las transformaciones sociales.

El principio bajo el cual enfocamos las labores al interior de los grupos fue que todos y todas debieron, en conjunto, decidir qué dirección tomaría el colectivo. Ante esa situación, las palabras de Fernando Reimers, específicamente, lo que apuntó en su artículo: “*Aprender a Leer y a Convivir en las escuelas rurales en Colombia*”, en verdad, nos recordaba que nuestra apuesta debía guardar coherencia con lo que promulgábamos, efectivamente, concordamos con lo anotado por Reimers: “es difícil enseñar a vivir en democracia si las relaciones en la escuela son autoritarias e irrespetuosas” (2003, p. 18)

En definitiva, la pregunta que nos formulamos era ¿cómo hacer para garantizar una verdadera participación? Con referencia a esto, la organización de los grupos de trabajo, denominados Clanes o familias ambientales, fue vital, pues desde el inicio se hizo una delimitación de roles, en ese sentido se ganó en claridad frente a la importancia de los aportes individuales y el apoyo que cada papel/función podía brindar para la optimización de las labores del conjunto. Además, se estableció, desde el comienzo, un principio y actitud al interior del grupo para que la toma de decisiones concernientes a su dirección se hiciese en colectivo, lo cual no quiere decir que no existiese un encargado/a de la coordinación.

Paralelo al diagnóstico, se construyó un soporte conceptual desde lo vivencial, esto comprende el trazar puntos de encuentro entre el contexto de los niños y las niñas y su experiencia cotidiana, para elaborar instrumentos explicativos, por medio, de los cuales pudiesen hacerse una idea propia de lo que para ellos es y significa el ambiente. Dichos elementos aportan a la comprensión de las principales problemáticas ambientales presentes en su entorno. Aquellos fueron los cimientos sobre los que se edificó el DAEP, después de haber efectuado el levantamiento de la información, se identificaron las problemáticas ambientales de la escuela y posteriormente se trazaron planes de acción para hacerles frente.

Los planes de acción elaborados para lidiar con estas circunstancias se definieron, por medio de una evaluación de la situación entre pares, fue así que los niños y las niñas

lograron acuerdos. Sin embargo, el saldo pedagógico de ese proceso no sólo se expresó mediante la producción de los planes como tal, sino que, también, se hizo visible a través del desarrollo de habilidades necesarias para identificar problemas y proponer soluciones.

Como lo argumenta Lola Cendales: “Es importante que la comunidad aproveche, no solamente los resultados de la investigación, sino también el proceso. Esto significa, que los participantes deben –como resultado de la participación en el proceso de investigación–, ser más capaces por si mismos de ubicar y relacionar los problemas y de iniciar los procesos para lograr soluciones.” (Cendales, 1998, p. 43).

Los acuerdos y compromisos, presentes en los planes, se habían adquirido voluntariamente, de la misma forma, las reglas de juego para implementarlos fueron fijadas luego, de ser concertadas y consultadas con todo el grupo para su aprobación. Por lo anterior, pensamos que el hecho de no haber impuesto nada “desde afuera” varia la comprensión sobre las normas, es decir, si las reglas se fijan con la anuencia de todos es un ejercicio de autogobierno, no de subordinación.

La participación, palpablemente y de acuerdo con lo visto en el terreno, trae consigo la imperiosa necesidad de velar por que esas “otras” formas incipientes de organización social en el aula, y sus principios *recién descubiertos* en el hacer, no terminen por desvirtuarse, es decir, existe una responsabilidad grupal para conservar la autonomía/libertad que se ha ido adquiriendo vía la participación.

Tiempo atrás resultaba poco claro y cuestionábamos las posibilidades reales para que dentro de las dinámicas escolares, en el trabajo de aula se diera paso y viabilidad a: “una nueva concepción de la niñez en la que los menores de edad no se entienden como sujetos pasivos bajo el poder de decisión de sus padres [ y la escuela (?)]<sup>27</sup>, sino como agentes activos, sujetos de sus propios derechos, partícipes de las decisiones sociales” (MEN, 2006 c: 152) Lo que veníamos haciendo ese año, en efecto, iba en esa dirección.

Por lo demás, la apuesta metodológica fue relevante para comprender cómo el conocimiento de las problemáticas ambientales, genera responsabilidades, o sea, la conciencia de la existencia de dichas situaciones es un llamado a los niños, niñas y docentes

---

<sup>27</sup> El corchete lo hemos añadido nosotros.

(que se hace extensivo a la comunidad educativa) donde se demandan acciones concretas de su parte. En otras palabras, esto los insta a asumir un papel activo en lo que respecta a la solución o la reducción de las circunstancias que propician estos conflictos, puesto que tienen las capacidades y los conocimientos para hacerlo.

Igualmente es evidente que los niños y las niñas efectivamente comprenden los temas conflictivos que rodean la problemática ambiental más cercana, que en éste caso sería su escuela, sin embargo, al formularles preguntas sobre lo que aprendieron sus palabras se pierden y retorna el discurso abstracto, “de segunda mano”, es importante que no desaparezcan las elaboraciones propias, las ideas y palabras, creadas por los niños y las niñas desde su sentir, desde sus marcos explicativos para hacerse un panorama inteligible de lo que está sucediendo en su comunidad, en el planeta. Es un asunto de hacerles saber que lo que dicen tiene valor, que lo que opinan tiene importancia, no necesitan recurrir a las voces de otros, pues ellos tienen una voz propia.

### **Capítulo III. La negociación cultural en la producción de sentidos y significados para la visibilidad social: repensar los límites de la lectura y la escritura en el aula rural, 2010.**

“La indignación como actitud epistémica es un nicho en el que se generan preguntas, se alteran rutinas que llevan a la entropía; abriendo a nuevas búsquedas y proyectando al sujeto a inéditos viables; sabiendo que al imaginar, se empieza a cambiar. La indignación es entonces, un motor epistémico que mueve al conocer alternativo.” (Ghiso, 2004, p. 7)



El tercer capítulo analiza la forma en que se amplió la concepción de la lectura y la escritura dentro del aula rural, al integrar las gramáticas audiovisuales, los nuevos medios, las formas híbridas de la oralidad y el acervo cultural de la comunidad, para propiciar una negociación cultural en la producción de sentidos y significados, donde los niños y las niñas se reconocieron y fueron reconocidos como interlocutores en las discusiones sobre las problemáticas ambientales de sus comunidades.

En paralelo se enseña la manera en que las prácticas escolares, relacionadas con la lectura y la escritura, han servido al aparato escolar para auto-adjudicarse el papel de administrador del conocimiento “legítimo”, pretexto que ha sido utilizado para desconocer el contexto de enunciación de los niños y las niñas, y su adscripción identitaria a una comunidad particular. Con base en este argumento, enseguida se precisa cómo el cuestionamiento que hicimos a las concepciones unívocas que se manejan en el aula respecto a las cuatro habilidades comunicativas: hablar, leer, escribir y escuchar, sirvió para que los niños y las niñas fortalecieran su visibilidad social/cultural, negándose de esa forma a ser invisibilizados.

#### ***La corrección idiomática como pretexto para la invisibilización***

Históricamente los aparatos escolares, es decir, aquellas estructuras organizadas sistemáticamente alrededor de la administración del conocimiento y el aprendizaje, han actuado en connivencia con otros estamentos sociales donde se concentra el poder, para

instaurar un monopolio sobre las formas en que se concibe, se accede y se legitima el saber. Vista así, la educación, en nuestro caso la escuela, se convierte en un campo de disputa donde, por supuesto, se engendran distintas formas de violencia.

Ésta situación es de vieja data, sobre ella se ha discutido profusamente, sin embargo, a raíz del proyecto 2010, tuvimos la experiencia de enfrentarnos en condiciones materiales reales a estas circunstancias. En las labores de ese año, se hizo énfasis en el desarrollo y fortalecimiento de cuatro habilidades comunicativas: hablar, escribir, leer y escuchar. Fue de ésta manera que comenzaron a materializarse las colisiones entre las visiones del mundo, fundadas en diversos modos de sentirse parte o arraigarse dentro de una comunidad y el conocimiento “universal” y universalizante sobre el que se erige la escuela.

La propuesta marco 2010: “Leer para Escribir, Escribir para Ser Leído”<sup>28</sup>, en palabras de su autor Arturo Galeano, tuvo como eje el desarrollo de esas cuatro habilidades, mencionadas arriba, desde una perspectiva que asumiera a los niños y las niñas como hablantes competentes donde:

“el lenguaje adquirido en su medio familiar y social constituye un elemento esencial para su identidad. En medio de la diversidad que nos caracteriza, es un hecho que las variedades de lenguaje usadas por los niños y jóvenes son objeto de valoraciones sociales y, por ello, la escuela debe evitar la discriminación lingüística y comunicativa, privilegiando determinados tipos de expresiones.” (Arturo Galeano, Leer para Escribir, Escribir para Ser Leído, propuesta marco 2010, FSHC)

Tomando como base las experiencias de los años anteriores, advertimos que para abordar el desarrollo de esas cuatro habilidades era necesario plantearse una pregunta –calzándose los zapatos de los niños y las niñas– ésta es: ¿Qué validez tienen dentro del aparato escolar las particularidades o manifestaciones de aquello que me permite posicionarme como parte de un entramado social específico, o sea, mi comunidad?

---

<sup>28</sup> **Alonso Galeano, Arturo** Docente-investigador y escritor en las áreas de Lenguaje, Literatura y Educación. Actualmente vinculado, como profesor de Tiempo Completo, a la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Proponente del proyecto marco denominado: Leer para Escribir, Escribir para ser leído: Recuperación y construcción de una memoria Colectiva, presentado a La Fundación Social de Holcim Colombia en 2010.

Dicho de otro modo, cómo el contexto de enunciación en el que se afianza mi forma de presencia social –algo que se extiende más allá de un identidad esencialista– tiene cabida dentro de ese campo ¿Existe realmente una negociación cultural entre lo que soy y lo que la escuela determina que debo ser? o, sencillamente, mi presencia social no tiene cabida alguna dentro las tipologías sociales prescritas por la escuela, a partir de las medidas que ella establece frente a lo que es o no, exitoso, útil, culto, correcto y deseable.

Luego de tres años de laborar con la comunidad educativa rural del Municipio tuve una interpretación distinta de lo que implica la acción de corregir ciertas expresiones, tales como: *mi persona, vusted, semos*, entre otras. A simple vista, ellas parecerían un error idiomático o un vulgarismo, en consecuencia, dentro del ámbito educativo, y fuera de él, existiría, casi un sentimiento de “obligación” donde se debe corregir al hablante por parte del oyente al que la expresión le resulte disonante. La base sobre la que se hace esa corrección será la presunción de poseer una mayor cultura que se demuestra al hablar “correctamente”.

Las preguntas formuladas arriba se entroncan con el concepto acuñado por Bourdieu y Passeron: la violencia simbólica. En su texto de 1996: *“La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”*, los dos sociólogos franceses conceptualizan la violencia simbólica de la siguiente manera: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 45)

En estos argumentos, elaborados por Bourdieu y Passeron, observamos no sólo la necesidad del aparato escolar de recurrir a la violencia simbólica para asegurar de esa manera su monopolio sobre el dominio del conocimiento “legítimo”, sino cómo esa acción opera mediante estrategias de descrédito y menoscabo del valor social de “las formas culturales antagónicas”<sup>29</sup>. Algo que habíamos visto de primera mano.

---

<sup>29</sup> En la introducción de ese texto–la edición castellana– de la obra de Bourdieu y Passeron, Marina Subirats, da un ejemplo claro de cómo opera la violencia simbólica: “para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas —y por tanto más difícilmente aprehensibles—,

A pesar de encontrar cierta resonancia entre esta noción y lo que estábamos viviendo en campo, nos distanciamos del concepto por dos motivos: I) fue articulado para un contexto histórico específico, el sistema educativo francés en 1970; II) ciertamente, la educación en tanto proyecto civilizatorio es y será violenta, a pesar de ello, esto no puede significar, o por lo menos no estamos de acuerdo con que la violencia sea inherente a toda forma de aprender; a todo conocer.

Ahora bien, de la reflexión hecha por Bourdieu y Passeron fue clave comprender que la educación es un proceso civilizatorio y una empresa de esa naturaleza, efectivamente, trae consigo la violencia, ella en este escenario no sólo es inevitable, sino necesaria para buscar el éxito de ese proyecto; no todo conocer es violento, sin embargo, el que es impulsado por los ideales, discursos y prácticas del progreso, el desarrollo, la modernización, es decir, la civilización a toda costa, es, sin duda, especialmente virulento.

Pensando el progreso como expresión de la colonialidad, vinculamos lo que estaba sucediendo, ya no tan estrechamente con la violencia simbólica, sino con la violencia epistémica.<sup>30</sup> Desde nuestro entendimiento, la exclusión de esa presencia social de un sujeto considerado subalterno, los niños y las niñas campesinas, se justificaba enarbolando los criterios de “corrección” idiomática asociados con la colonialidad de las prácticas normativas del aparato escolar, es a partir de ellas que se proscriben los marcos interpretativos de los niños y las niñas como formas legítimas de conocer.

Al mismo tiempo, la violencia epistémica es lo que buscan recusar las diversas prácticas y metodologías de las pedagogías críticas gestadas en Latinoamérica, es desde ellas que nos emplazamos para efectuar nuestras acciones. Cómo argumenta Marco Raúl Mejía, estas – las pedagógicas críticas latinoamericanas– se basan en un cuestionamiento: “en una crítica a la modernidad, en cuanto su pretendida universalidad significa una violencia

---

pero que tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores.”( 1996, p. 9)

<sup>30</sup> El diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos en su entrada dedicada al Poscolonialismo apunta que Gayatri Spivak, en su ensayo de 1985, ¿puede hablar el subalterno? señala cómo: “la violencia epistémica se ejerce a partir de los criterios valorativos que excluyen el saber de los grupos subalternos y las mediaciones intelectuales sin las cuales el habla del subalterno no logra ser inteligible.”( 2009, pp. 221-222)

epistemológica, ya que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, como terreno de diferencia” (2011, p. 55)

Al compartir con un colega de la FSHC, que si bien no hacia parte del proyecto lo conocía de cerca<sup>31</sup>, cómo luego de observar lo que sucedía en campo, a saber, el desconocimiento y negación de una manera de ser en el mundo, fue que desarrollamos una forma de sana indignación, o el “motor epistémico que mueve al conocer alternativo” del que habla Alfredo Ghiso. Y que sería ésta –le dije enseguida–: “la oportunidad de tomar esa situación a manera de un umbral de entrada para poner de relieve y en entredicho, las prácticas hegemónicas que perpetúan y ocultan las asimetrías de poder sobre las que se funda la escuela”.

Por la forma en que me estaba observando el colega, note que quizá yo había dicho esto con cierto aire de gravedad y que la indignación de la que hablaba estuvo presente en mis gestos. El colega me dio esa ojeada que te hace saber, por supuesto, sin mediar palabras: – “que lo que acabas de decir, a su juicio, es una candidez”. Después de darme “esa” mirada, me dijo: – “¿cuál es el lio? así la maestra, la escuela o quien sea, les diga a los pelados (*sic*) que eso esta mal dicho, que así no se habla, no por esa razón, ellos van a dejar de expresarse de esa forma.”

El colega tenía un buen punto y le agradecía su respuesta, pues me había permitido ver que habíamos estado pasando por alto algo vital para comprender la situación, esto es, que la escuela no es un aparato de control “total”. La vida no es reducible en escala como para que la escuela la pueda subsumir. A lo sumo, el aparato escolar es una parte en la vida de los alumnos, pero no es la vida misma; esa irreductibilidad de la vida es el espacio de la resistencia.

De cualquier manera, esas formas de violencia no pasan inadvertidas, sin embargo, los preconceptos y prejuicios que justifican este estado de las cosas se han enraizado y sedimentado hasta naturalizarse en los discursos y las prácticas del aparato escolar. Dando paso a una forma de “currículum oculto”, base de las relaciones de dominación que se tejen

---

<sup>31</sup> Por ser uno de los encargados de la reportería y la redacción de la revista Corporativa: El Labrador de Progreso.

al interior de las aulas. Cómo lo pudimos notar, los y las docentes no actúan de forma deliberada para mantener ese estado de cosas, sencillamente es algo que está tan enquistado en su hacer, que termina por ser invisible para ellos y ellas<sup>32</sup>.

En relación con lo anterior y tejiendo argumentos sobre el currículum oculto, Giroux anota que éste se origina, entre otras cosas, por la falta de consciencia sobre cómo: “determinadas prácticas lingüísticas pueden utilizarse para silenciar activamente a algunos estudiantes [...] cómo el hecho de favorecer a formas particulares de lenguaje [...] puede dar como resultado la desautorización de tradiciones, prácticas y valores que aparecen encarnados y reflejados en prácticas lingüísticas subordinadas.” (1990, p. 149)

En lo concreto, eso era lo que estaba sucediendo. Dentro de la propuesta marco “Leer para Escribir, Escribir para Ser Leído” los miembros del equipo de trabajo en campo, estaríamos operando bajo la figura de pedagogía por proyectos, las apuestas metodológicas de cada propuesta se concibieron para alcanzar cinco objetivos, a saber, desarrollar: I) estrategias para formar escuchas y hablantes; II) adelantar estrategias para formar lectores autónomos; III) idear estrategias para promover la escritura como producción de sentido y significado; IV) y crear estrategias para la producción de textos; V) finalmente, las estrategias están ligadas a un eje de trabajo transversal a todas las iniciativas, esto es, el fortalecimiento de una cultura ambiental.

Todo lo anterior, involucra actos donde entran en juego el hablar, el escuchar, el leer y el escribir acciones que se articulan, fundamentalmente, en torno al diálogo. Pensando éste último, como un intercambio comunicacional intersubjetivo en el que intervienen formas de narrar y ser narrado. Dicho de otro modo, éste es un espacio de negociación cultural donde se entretajan y se ponen en común las distintas visiones del mundo que se enmarcan dentro de nuestros horizontes de sentido; los cuales se anclan a un lugar que uso como punto de referencia para enunciarme, o sea, la comunidad de la que hago parte.

---

<sup>32</sup> Como señala Kemmis desde la perspectiva de la IAP “los fines propuestos por los maestros no siempre son el resultado de una opción consciente sino de las limitaciones del sistema social sobre las cuales ellos ejercen poco o ningún control directo.” (1992, p. 185)

### *Nuevos universos en la producción de sentido y significado dentro de la escuela*

Jesús Martín-Barbero ha estudiado dentro del contexto latinoamericano cómo se dan distintos tipos de reordenamiento en la sensibilidad; las formas de socializar y construir subjetividades; las maneras de concebir la alfabetización, la modernidad y la cultura a partir de lo que él denomina: “la emergencia de un nuevo *ecosistema comunicativo* conformado no sólo por nuevas máquinas o medios sino por nuevos lenguajes, escrituras y saberes, por la hegemonía de la experiencia audiovisual sobre la tipográfica, y la reintegración de la imagen al campo de la producción de conocimientos.” (2003, p. 68)<sup>33</sup>

La existencia de ese “*nuevo ecosistema comunicativo*” le plantea retos a la escuela, es decir, formas más amplias de comprender la lectura y la escritura, enraizadas en la multiplicidad de los textos que van desde la oralidad, la cultural visual, al hipertexto, entre otros, desdibujan y desafían la “autoridad tradicional” del aparato escolar sobre el monopolio del conocimiento *legítimo*. La negativa de incorporarlos a la vida de la escuela, es una obstinada maniobra de hacer separaciones tajantes, y estériles juicios de valor, en una lucha de poder entre diversas maneras de aprender, socializar, representarse y ser reconocido.

La diversidad de escrituras, narrativas, gramáticas y textos, permanentemente, le recuerdan a la escuela que la lectura no es consustancial al libro y que la escritura alfabética no es la “única” manera de escribir, es sólo una entre muchas. Hoy, éste escenario, necesariamente, trae consigo prácticas de alfabetización múltiples. Jorge Huergo, investigador argentino de la educación y la comunicación cuyos intereses lo han llevado a reflexiones afines a las

---

<sup>33</sup> Para apuntalar esa idea vamos a tomar el aporte de Martín-Barbero al Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos, allí advierte que: “La cultura cotidiana de las mayorías, no sólo en las ciudades sino también en el campo, se halla cada día más moldeada por las propuestas, los modelos y las ofertas culturales de los medios masivos. [...] es ya un hecho que las masas en América Latina se incorporan a la modernidad no de la mano del libro, no siguiendo el proyecto ilustrado, sino desde los formatos y los géneros de las industrias culturales de la radio, el cine y la televisión. Una transformación de la sensibilidad colectiva que, justamente porque no se produce a partir de la cultura letrada sino de las culturas audiovisuales, nos plantea algunos retos desconcertantes.” (2009, p.169)

formuladas por Martín-Barbero, denomina este proceso de alfabetización múltiple cómo las *Alfabetizaciones Posmodernas*.<sup>34</sup>

En la implementación de las propuestas de trabajo, sin duda, exploraríamos esas *Alfabetizaciones Posmodernas*, pues los universos comunicativos desde los cuales construyen sus marcos interpretativos, los niños y las niñas, no sólo son múltiples e irreductibles a las “cuatro paredes” de la escuela, sino que abarcan diversos ámbitos y registros. Allí conviven formas híbridas donde la cultura oral y los saberes campesinos dialogan con la cultura mediática, para abrir nuevas sendas a través de las cuales se dan procesos de negociación cultural en la producción de sentidos y significados.

No perdamos de vista que nuestra intención no es pretender ensalzar las bondades de un medio frente a otro, palmariamente, en todos están en juego espacios de visibilidad cultural y de existencia social; de hecho, los medios masivos son tan excluyentes como los libros. Es decir, los medios masivos parecen estar “abiertos” sólo para las “estrellas” que nacen y mueren en un cuarto de hora, en ellos también cabe la gente de a pie, pero cuando cae en desgracia o se vuelve un ejemplo a seguir dentro de lo que, de antemano, se ha fijado como deseable. Por otro lado, los libros, menos fugaces que los medios, están reservados sólo para el pensamiento de los grandes personajes y las gestas que merecen “pasar a la historia”, bien sea por su infamia o su importancia para mantener relatos e identidades uniformes.

Frente a la idea anterior, resulta estratégico y necesario realizar un reapropiación cultural de esos ámbitos y medios de comunicación para formar lectores autónomos, hablantes, escuchas y productores de textos, críticos y reflexivos, o sea, capaces de tomar una postura frente a la información que se les ofrece y elaborar argumentos para ponderar lo dicho por

---

<sup>34</sup>Jorge Huergo define la noción de alfabetizaciones múltiples o posmodernas, de la siguiente manera: “las *alfabetizaciones posmodernas* no sólo deben referirse a los medios y las nuevas tecnologías y a la cultura mediática como producto dinámico de su capacidad transformadora. La noción de *alfabetizaciones posmodernas* también alude a las múltiples y complejas formas de producir y legitimar nuevas formas de socialidad, a las prácticas sociales que se vinculan con modernas configuraciones de conocimiento y poder y también a las recientes formas de lucha política y cultural respecto del lenguaje y la experiencia, que marchan a la par de las transiciones producidas por la posmodernidad y de los conflictos culturales que horadan la configuración de posiciones desde las cuales es posible leer y pronunciar la palabra y el mundo. De allí que sea necesario considerar el conflicto cultural que se pone en juego en los escenarios educativos.” (1998,p. 52)

otros.<sup>35</sup> Ello significa, lograr asimilar aquello que en determinado momento les es útil, estableciendo conexiones entre la nueva información y su universo de sentido, asimismo, involucra desechar lo que no resuena con sus intereses; es decir, ser selectivos con la información. Sea como sea, dado que de cualquier forma la escuela les va a enseñar a los niños y las niñas a escribir con corrección, nosotros exploraríamos una concepción más amplia de lo que significa leer y escribir, desde las imágenes hasta la oralidad.

Teniendo claro por la experiencia en campo, como elementos fundamentales para la construcción de la subjetividad de los niños y las niñas, relacionados con la adscripción identitaria a un grupo social, son desconocidos, invisibilizados o desestimados en la escuela. Nos preguntamos: ¿Qué estrategias, como equipo de trabajo, podíamos idear para subvertir esta situación? De manera general, en las propuestas de trabajo, y en nuestras apuestas personales, habían dos asuntos cardinales, relacionados con las formas de abordar esa pregunta: I) la recuperación del sujeto biográfico en la producción de los textos con los niños y las niñas; II) trabajar situaciones de comunicación donde hay un interlocutor de “carne y hueso” –que no sean los docentes– sino sus pares, otros niños y niñas.

#### ¿Qué significa recuperar el sujeto biográfico?:

Frecuentemente, muchos, en distintos espacios y siguiendo sus propios intereses, buscan hablar por nosotros; mientras que nosotros buscamos, constantemente, las ideas y las voces "autorizadas" de otros para validar lo que decimos. En otras palabras, al interior de la escuela la voz propia es relegada. La pregunta que surge es: ¿si lo que tengo por decir, otro ya lo ha dicho mejor, me debería abstener de decirlo por esa razón?

No nos referimos acá a un tema de novedad, originalidad y valor estético, estamos señalando que si no podemos valernos de nuestras propias palabras al momento de comunicar nuestro sentir y si siempre tenemos que ser validados por un “tercero”, es obvio

---

<sup>35</sup> Reimers diría que leer de manera crítica es un forma de desarrollar “destrezas que permitan desarrollar la capacidad de pensar por cuenta propia” (2003, p. 18). Y, bien, cómo es posible ¿no pensar por cuenta propia? hasta el momento no hay una forma – o no la conocemos– en que algo o alguien tome “total” posesión de nosotros, al punto de impedirnos pensar “por cuenta propia”, asumir que los niños y las niñas son lectores pasivos es seguir mirándolos con desdén, verlos así es sostener el “currículo oculto”.

que nuestras voces poseen poco valor dentro del sistema escolar, luego recuperar el sujeto biográfico, histórico, es la lucha que se emprende por la valía de las narrativas personales y la propia palabra, como prerrequisito para la transformación de una realidad donde, los niños y las niñas, no son espectadores sino actores, esto es, su propia vida.

Siguiendo una perspectiva freireana, como señala Pilar Cuevas, ello equivaldría a: “crear las condiciones para que el oprimido pudiese descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico [...] Es decir, un sujeto que al ser capaz de pensarse y de reconocerse así mismo, pudiera empezar a interpelar su mundo más inmediato para transformarlo.” (2005, p.184)

Greg Dimitriadis y George Kamberelis, investigadores de la educación, apuntarían en esta misma línea, que para Freire: “la meta de la educación es [...] propiciar las condiciones para que se pueda reconocer que somos “sujetos” de nuestras propias vidas y narrativas, no “objetos” en las historias de otros” (2005,p. 889) De lo anterior, se colige que en nuestro trabajo exploramos las narrativas personales de los niños y las niñas, elaboramos relatos no sólo indagando por su historia, sino por sus deseos, en un lenguaje que no se distanció de las angustias y las luchas del día a día.

Los relatos y las narraciones son las formas mediante las cuales compartimos nuestra vida con los y las demás; es construyendo historias que le damos forma a nuestra cotidianidad y buscamos explicaciones para lo que nos sucede<sup>36</sup>. Pues bien, retomando el pensamiento de Freire, queda claro: al nombrarnos y nombrarla al mundo lo estamos cambiando<sup>37</sup>.

Finalmente, en palabras de Robert Atkinson, científico social, podemos señalar que: “Somos plenamente conscientes de nuestras vidas a través del proceso de unir sus partes a la manera de una historia. Es por medio de esta historia que reconocemos nuestro contexto

---

<sup>36</sup>la investigadora social Stacy Holman advierte “los relatos nos ayudan a crear, interpretar y cambiar nuestra vida, social, cultural, política y personal. Los textos [...] resaltan no sólo la necesidad de la narración en la estructura de nuestro mundo, sino que también destacan el poder que tiene la narración para develar y modificar ese mundo” (2005,p. 767)

<sup>37</sup> Peter Maclaren anota que: “A diferencia del lenguaje en sentido propio, el discurso tiene un sujeto y un tema que constituyen la base de lo que todos los miembros de una sociedad aceptan como verdadero y como falso, como legal e ilegal, como legítimo e ilegítimo. El lenguaje no consiste en un conducto que lleve a un orden inmutable de coherencia y estabilidad, sino que genera la realidad que evoca y expresa” (1994,p. 36)

y le otorgamos significado. Contar nuestra historia nos permite ser escuchados, reconocer y ser reconocidos por otros.” (2001, p. 125) Recuperar el sujeto biográfico, en los discursos que se manejan en la escuela, es ganar visibilidad social y hacerle contrapeso a la invisibilización.

### ¿A qué nos referimos con la expresión interlocutor de “carne y hueso”?

Arturo Galeano, proponente del marco general, indica que: “Se escribe para alguien, con un propósito particular, en una situación comunicativa concreta.” (Leer para Escribir, Escribir para Ser Leído, propuesta Marco 2010, FSHC) no obstante, las situaciones comunicativas, en la escuela, por supuesto no todo el tiempo, parecen ejercicios de simulación, de práctica, para cuando se presente la oportunidad “real”.

La ausencia de un interlocutor *fáctico* hace que lo que se lee no se discuta, que la escucha sea pasiva, que la escritura no se use para comunicar, sino para tomar apuntes y resolver ejercicios, y que el dialogar, el poner en común o ser en el lenguaje<sup>38</sup>, no sea más que una “posibilidad”. Pensándolo así lo que se obtiene es un sucedáneo de la comunicación. La ausencia de un interlocutor, sin duda, no fomentará ese espacio de encuentro con los otros.

Sumado a lo anterior, los espacios verticales dentro de los cuales se concibe la comunicación, en algunos escenarios educativos, invitan a todo, menos al diálogo.

Entonces, cuando hacemos referencia a interlocutores de carne y hueso, también, estamos hablando de un espacio de encuentro, de confianza, donde los niños y niñas, no se sientan violentados y descalificados; bien por sus compañeros, bien por los docentes al exponer sus puntos de vista. Dentro de la escuela en apariencia se cultivan habilidades sociales, pero si la comunicación se da en una sola vía y los pares son interlocutores silentes, difícilmente se podrán desarrollar con “corrección” esas cuatro habilidades comunicativas, fundamentales para desenvolverse socialmente.

---

<sup>38</sup> Maturana y Varela aducen que: “somos en el lenguaje [...] en los mundos lingüísticos y semánticos que traemos a la mano con otros. [...] Nos encontramos a nosotros mismos [...] en el devenir del mundo lingüístico que construimos con los otros seres humanos.” (2003,p. 155)

### ***Repensar la comunicación para la visibilidad social/cultural dentro del aula***

De acuerdo con lo propuesto en el desarrollo metodológico, trajimos al aula con los niños y las niñas esas formas que han sido fijadas como “inapropiadas”, para dar la discusión que detrás de esas formas existe un acervo y saber cultural, componente constitutivo de las expresiones propias que dan origen a un acto de presencia social; a una afirmación de identidad. Todo lo anterior se realizó con el objetivo de evidenciar la riqueza, la potencialidad inherente a otros tipos de saber, sentir y actuar enraizados en la cultura rural.

En 2010 trabajamos con la totalidad de los 12 CER del I.E.D Rufino Cuervo (450 niños y niñas y 22 docentes). Ingresaron dos personas más al equipo de trabajo en campo. Mary Luz Rodríguez formada como técnica en recursos naturales renovables y sistemas agroforestales e Ingrith Camelo licenciada en Biología con una orientación hacia la biopedagogía y la agroecología, aportaron elementos concretos en los aspectos y ámbitos prácticos o aplicados de la Educación Ambiental. Si bien veníamos trabajando la lectura del entorno desde el inicio del proceso, en 2007, la formación en ciencias de las dos nuevas integrantes del grupo, nos brindó otro punto de vista sobre ésta aproximación metodológica; enriqueciendo así las labores de 2010.

Ahora, para abordar las propuestas de trabajo de 2010 iniciaremos con los planteamientos de las nuevas integrantes. Ingrith Camelo se refiere a la lectura del contexto, en especial del rural, con un nombre particular: la lecturaleza. Ésta designación abre una reflexión, a partir de una metáfora centrada en el texto, sobre las posibilidades y formas en que somos capaces de establecer una relación dialógica con el entorno, a su vez, pone de manifiesto que escribimos en el paisaje cuando lo habitamos y somos habitados por él, escribimos en las historias de los otros cuando compartimos ese espacio –que no se circunscribe exclusivamente a lo físico o geográfico– y los demás, dejan sus huellas en nuestra propia historia, cuando tenemos el chance de intercambiar experiencias y acercarnos a las vivencias de los demás para nutrir las nuestras.

Concretamente, Ingrith en su propuesta señala la búsqueda de la construcción de una visión que vaya: “mas allá del libro, para comprender y reconocer el lugar donde habitamos, para transitarlo deteniéndonos en cada una de sus particularidades para poderlo plasmar a través

de las letras y las expresiones [...] es importante valorar y fortalecer lo que somos escribiendo acerca de nuestra realidad para comprender lo que escriben otros en sus propios cuentos o historias” (Ingrith Camelo, propuesta de trabajo, 2010, FSHC)

En una línea de pensamiento similar, Mary luz, anota: “Los niños del área rural recorren trayectos considerables para llegar a su aula de clase, por donde quiera que miren el paisaje y los lugares les muestran letras. Así los niños captan mucho del mundo que los rodea. Al hacerlos conscientes de las palabras en su medio ambiente se puede ayudar a fortalecer sus destrezas en lenguaje, por eso, se trabajará en estrategias para desinhibir, desbloquear y liberar el lenguaje de los niños” (Mary luz Rodríguez, propuesta de trabajo 2010, FSHC).

Ahora, Alexander, Marcela y yo daríamos continuidad a las labores realizadas en 2009, claro está, nos posicionábamos y trabajaríamos en la misma dirección que Ingrith y Mary luz. En nuestras propuestas, Alexander y yo, hicimos hincapié en un uso no instrumental, sino reflexivo de los medios audiovisuales, o sea, crear una experiencia “mediática” donde los niños y las niñas, que tradicionalmente han sido espectadores, se convirtiesen en sus realizadores.

Ingrith Camelo, anotó, hablando del proceso global del 2010, que: “A través de esta propuesta se aportan y construyen estrategias metodológicas hacia una pedagogía pertinente en el área rural [...] desde los procesos de comunicación oral y escrita; la primera como dispositivo clave dentro de la tradición y formas de educación campesina y la segunda como la estrategia para la apropiación, reproducción de las prácticas y saberes de los habitantes rurales.” (Borrador artículo: *Leyendo el entorno escribimos una nueva historia*, 2010, Labrador de Progreso)

Lo dicho por Ingrith pone de relieve un componente sobre el que orbita la factualización de los planes de trabajo, esto es, la recuperación y construcción de una memoria colectiva. La acción sobre la que se fundamentó la recuperación de una memoria colectiva fue la articulación con la comunidad, Ingrith bien lo anota, trabajamos alrededor de estrategias “para la apropiación, reproducción de las prácticas y saberes de los habitantes rurales”.

De otro lado, está lo que resaltamos del extracto de la propuesta de Mary luz, a saber, la importancia de haber implementado estrategias para “desinhibir, desbloquear y liberar el

lenguaje de los niños”. En palabras más sencillas, propiciamos espacios de confianza donde los niños y las niñas pudieron expresarse sin el temor de ser descalificados, situándose en una relación entre pares; entre interlocutores –de carne y hueso–. Gente interesada en saber lo que ellos y ellas tienen por decir.

Lo primero que trabajamos para construir ese espacio de confianza, con los niños y las niñas, fue generar esa sensación de estar entre gente que no te va reprochar lo que dices, por el contrario se interesa por lo que tienes por decir. Ello se dio, en un primer momento, a través del distanciamiento de sí mismo, por medio de la personificación de animales, recreando fábulas, disfrazándose de otros o parapetándose detrás de un títere, una máscara, una grabación de audio y video.

El segundo recurso utilizado fue la construcción colectiva de los textos; generalmente, en el aula este proceso obedece a una acción individual. Claramente, queríamos continuar las formas de trabajo colaborativo, que veníamos posicionando desde el 2007, de igual manera, buscamos, mediante este tipo de aproximación, darle un giro al proceso de “evaluación”, es decir, en la medida en que todos los niños y las niñas han tomado decisiones sobre lo que se quiso proponer asumen una responsabilidad grupal, por lo tanto, la ponderación se da entre pares, a su vez, esto no sólo propicia una postura reflexiva frente al propio trabajo, sino que disminuye, por un lado, esa sensación de ser juzgado y, de otro, el temor a hacer el ridículo.

Tomaremos algunos ejemplos de actividades puntuales efectuadas, y contenidas dentro de las propuestas elaboradas, por cada uno de los miembros del equipo de trabajo en campo, para observar los alcances y logros de 2010.

La propuesta de Ingrith sentó las bases para empezar a divisar caminos de entrada a algo por lo que habíamos luchando, sin resultados contundentes a lo largo del proceso hasta ese año, esto es, la articulación entre lo que estábamos haciendo en la escuela y la comunidad, más allá de lo que los niños y las niñas pudiesen llevar a casa, estábamos comprometidos con vincular a los padres de manera directa. Utilizando una técnica enraizada en la metodología de la Escuela Nueva, pero adaptada a los propósitos de su plan de trabajo, nos referimos al Cuaderno Viajero, Ingrith planteó un primer acercamiento a la comunidad del CER en el que se desempeñó

Éste– el cuaderno viajero– transitó por las fincas y las familias de los niños y las niñas, en él se consignaron usos y costumbres tan variadas como recetas culinarias, mitos, coplas y leyendas, asimismo, se ofreció un panorama de cómo había sido esa zona varios años atrás, en lo social, lo productivo y lo ambiental. Dentro de los miembros de las familias de los niños que interactuaron con el cuaderno se contaron los padres, abuelos, tíos y hermanos, razones por las cuales fue posible establecer una perspectiva intergeneracional sobre estos asuntos. En palabras de Ingrith, fue a partir de ahí que:

“se pudo recopilar una serie de ideas y conocimientos de la comunidad los cuales, a su vez, permitieron la construcción de cuentos con mensajes y reflexiones ambientales, con la elaboración de personajes basados en la realidad de los niños [...] además algunos de los ejercicios de narración tuvieron origen en las historias lugareñas que se desenvuelven en sitios que hacen parte de los referentes locales [...] los cuales hacen parte importante de la historia de la comunidad.” (Ingrith Camelo, Informe final, 2010, FSHC)

En su propuesta se tendieron importantes puentes Escuela-Familia-Territorio, el Cuaderno Viajero fue, si se quiere decir así, un gancho que atrajo la atención de las familias, es decir, las llevó a preguntarse ¿qué se está haciendo en la escuela? el interrogante abrió las puertas para establecer ejercicios de diálogo sobre las problemáticas ambientales locales entre padres, escuela, comunidad y docentes

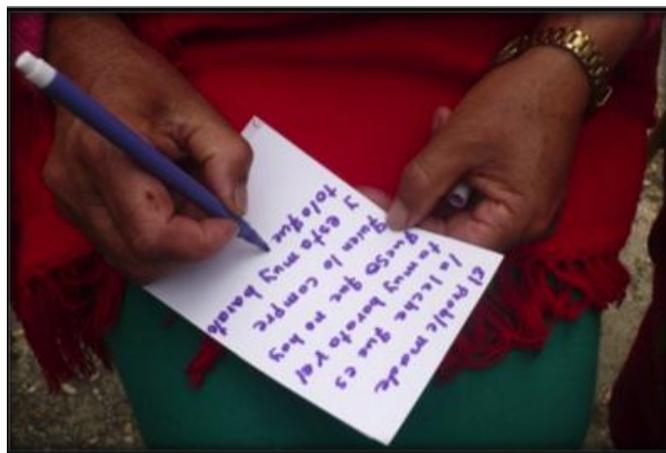


Ilustración 10:Registro trabajo en campo, CER: Capellanía. Fotografías Archivo Ingrith Camelo

Este trabajo produjo espacios de encuentro al interior de la escuela donde se consiguió:

“la identificación de los problemas ambientales, económicos, educativos y de producción, además, se logró despertar el interés hacia la recuperación de conocimientos y prácticas de la agricultura tradicional que aportan a la solución de uno de los mayores problemas de contaminación de alimentos, agua y suelo producto del uso de agroquímicos para iniciar una transición hacia alternativas agrícolas que generan aprendizajes que promueven iniciativas para un mejor vivir en el campo.” (Ingrith Camelo, Informe final, 2010, FSHC)

Lo anterior, permite aseverar que el cometido inicial fundado en la acción de rebatir la exclusión de un modo de presencia social, de una forma de ser en el mundo: el ser campesino, amparado en eso que el M.E.N llama un compromiso del sistema educativo frente a la necesidad de: “responder a una doble exigencia: por una parte, lograr que la escuela sea efectivamente universal y educadora, y por la otra, prepararse para la inserción en la "aldea global” (2001, p. 23). O, lo que es lo mismo, el afán de la escuela por perpetrar, a toda costa, el espejismo del progreso y el desarrollo, fue impugnado.

Por su parte, Marcela nos advirtió, a manera de comentario sobre los objetivos del 2010, que a los niños y a las niñas: “en ocasiones se les dificulta escribir lo que piensan”– “Escribir no nos viene de una forma tan *natural* como el hablar”, nos dijo. En efecto, y no es una novedad decir que la escritura es una forma de fijar la palabra, pues ésta se desvanece apenas se pronuncia, así sea producto de mucho cavilar o poco, lo cierto es que es una exhalación y, por tanto, se pierde en el aire. La escritura prolonga la existencia de esa exhalación, le otorga un soporte “vital”, ambas formas necesitan la una de la otra, pero las dos tienen un carácter diferente.

Marcela señala en su propuesta que, por supuesto, ambas formas tienen características distintas, y sobre eso mucho se ha escrito, luego lo importante para ella, al hacer esa distinción, es encontrar unas diferencias fundamentales en relación con una cuestión de “espesor” de la presencia física de los hablantes y los interlocutores. Traemos un fragmento de sus ideas –propuesta de trabajo–, para ilustrar lo manifestado hasta ahora:

“Sin duda, la escritura puede ser, casi, tan elocuente como la palabra, ambas, tienen ritmos, colores, sonido, sin embargo, la palabra va acompañada, la mayoría de las veces, del calor de los gestos de una presencia física –así no sea visible como en la radio– mientras que la escritura por más cercana, es decir, aunque emocionalmente nos conmueva profundamente al acercarnos al pensamiento de otros, ella no goza de esa calidez que es producto del espesor de la presencia “física” del que habla, no se juzga una mejor que otra, lo cierto es que dentro del tejido social del sector rural del Municipio la palabra tiene un peso que la escritura rara vez alcanza. La oralidad no es sólo un ámbito de socialización primario es expresión de la proximidad física que en otros escenarios, paisajes y gentes se ha perdido, nunca se ha tenido o se ha reconfigurado bajo la forma de las “tele presencias” el ser a distancia”<sup>39</sup>(Marcela Mayorga, Propuesta de trabajo, 2010, FSHC)

No es una nostalgia por las formas de antaño, básicamente, es traer a la discusión que esa forma de presencia social tiene por base la oralidad, la escuela dista de reconocer ese hecho. Martín-Barbero lo expresa en la siguiente idea: “se desconoce la cultura oral en cuanto matriz constitutiva de la cultura viva y la experiencia cotidiana entre los sectores populares confundiéndola, y reduciéndola de hecho a analfabetismo.” (2003, pp. 96-97)

Marcela se propuso trabajar desde la oralidad retomando la fluidez que tiene la palabra, tratando de desvirtuar así no sólo la negación de la oralidad como esa “matriz constitutiva” de la que habla Martín-Barbero, sino la separación tajante que se ha hecho entre un medio y otro, o sea, poner de relieve que la dificultad de “escribir lo que piensan”, tal vez, se halla enraizada en esa separación donde a los niños y las niñas se les enseña la escritura como un universo que es distinto al de la palabra; con todos los juicios de valor que ello trae consigo.

---

<sup>39</sup> Tomando como fundamento las ideas de Walter Ong, el Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos advierte algunas características distintivas para comprender la relación entre oralidad y escritura: “La oralidad es acumulativa. Esto quiere decir que el discurso oral es menos dependiente de las reglas de la lógica y la gramática porque se rige por los contextos de enunciación que le ayudan a transmitir el significado [...] y son difíciles de reproducir por la escritura. La escritura depende de la sintaxis (la organización del discurso mismo). La oralidad reproduce funciones narrativas esenciales: la función emocional, la participación del narrador en el relato. La escritura tiende a eliminar la emoción en aras de la objetividad.”( 2009,p.198)



Ilustración 11: Registro Trabajo en Campo, CER: Aposentos y Retiro de Blancos. Archivo Fotográfico Marcel Mayorga

Alexander y yo, nos propusimos desde orillas diferentes, la creación de una experiencia “mediática” propia, con los niños y las niñas, dicho de otra manera, acceder a los formatos audiovisuales no como espectadores, sino como protagonistas y productores. Viniendo Alexander de las artes escénicas y yo de las visuales, nos habíamos planteado varias veces: ¿Por qué dentro de la escuela parece no reconocerse el estatuto cognitivo de la imagen? siendo la imagen una forma que, indudablemente, tiene una presencia muy fuerte en los procesos no sólo de aprendizaje basados en las alfabetizaciones múltiples o posmodernas, retomando el concepto trabajado por Jorge Huergo, sino en lo relativo a las formas en que se construyen las subjetividades, los deseos y las normativas sociales.

No existe una respuesta sencilla a esa pregunta; no pretendemos hacer una análisis detallado de estas, pues no es el propósito fundamental de nuestra investigación. Lo que si podemos decir es que a tenor de lo visto en campo, esto es producto de un “arcaísmo” muy arraigado dentro del aparato escolar, a saber, la insistencia en hacer una división arbitraria entre “alta” y “baja” cultura.

Los medios, bajo esa diferenciación, no resultan tan edificantes como los libros, sin embargo, es tan importante aprender a descifrar las gramáticas audiovisuales, para saber que no todo lo que dice el noticiero o el periódico es verdad, entre otras cosas, como leer “*Cien Años de Soledad*” de Gabriel García Marquez. Pues bien, los procesos creativos utilizados para lograr este fin fueron distintos, yo me incliné por un formato cercano a la reportería y las noticias mientras Alexander continuó su exploración dentro de las artes escénicas.

Alexander observa, a partir del trabajo realizado, que a pesar de lo reiterativo del discurso a favor de la democracia, elemento que atraviesa de lado a lado el aparato escolar, las decisiones se toman, invariablemente, de manera unidireccional, el diálogo en su carácter de negociación entre distintos puntos de vista es una de esas habilidades comunicativas que se desarrolla para situaciones “hipotéticas”, tanto es así que cuando se trata de lograr soluciones conjuntas, sucede lo que Alexander manifiesta haber visto, es decir, como: “Los estudiantes tienen dificultades, en especial cuando tienen que debatir algo entre ellos, estos formatos –el debate– se han hecho seguido para que se empiece a tener control sobre las opiniones, y predomine el respeto y la tolerancia.” (Alexander Murcia, extracto: informe 15 de junio de 2010)

Nótese, que ya hacia el final, Alexander pudo dar cuenta de cómo los niños y las niñas: “en el momento de empezar a hacer sus libretos para luego aprendérselos y actuar ante cámaras como resultado de su proceso creativo[...] se mostraban conformes con el trabajo en grupo, discutían algunos diálogos que no los convencían y proponían nuevos según el personaje que les correspondiera” se había avanzado así en el desarrollo de la negociación de distintos puntos de vista, es decir, en el afianzamiento de las condiciones para generar diálogos



Ilustración 12: Fotograma obra: “*Cubos de Agua para un Reino*” CER: Pozo Azul. Archivo Alexander Murcia.



Ilustración 13: Registro Trabajo en campo, CER: Pozo Azul. Archivo Fotográfico Alexander Murcia.

Ya en una de nuestras reuniones de conclusión del año 2010, queríamos hablar con franqueza sobre lo hecho, al preguntarle a Alexander: ¿Para usted qué fue lo más importante este año? él respondió: –“después del registro en video, ¡no saben la reacción que tuvieron los niños y las niñas cuando se pudieron ver en el televisor! definitivamente, el hecho de que los niños se sientan estrellas por un “momento” compensa todo el trabajo. Bueno, quizá, no se trata de sentirse estrellas, es más bien, el hecho de sentirse reconocidos” El sentirse reconocidos fue una clave para analizar lo conseguido en el año.

Yo no podría estar más de acuerdo con lo expresado por Alexander, en efecto, dentro de los resultados de mi propuesta observé una reacción similar cuando los niños y las niñas se veían, y eran vistos, en la pantalla. Hay un doble juego en la acción de “verse en el televisor”, por un lado, se tiene una experiencia donde se renueva la conciencia de sí mismos, no a la manera de un reflejo especular como el que nos puede devolver el espejo, sino en el descubrirse “nuevamente” viéndose desde la perspectiva de una “tercera persona”.

De otro lado, siendo la pantalla un lugar “reservado para las estrellas” el verse a sí mismos, en ella, quizá, no fue tan importante como el hecho de haber sido vistos por otros, pues de esa forma se eleva el sentimiento de estar siendo, en palabras de Alexander, reconocidos. Mediante esta acción se materializó, desde mi punto de vista, lo que Martin-Barbero apunta al decir: “por las imágenes pasa una *construcción visual de lo social*, en la que esa visibilidad recoge el desplazamiento de la lucha por la representación a la demanda de *reconocimiento*” (2003, p. 110)

Trabajamos un formato cercano a la reportería para contarle a los estudiantes de otros CER, qué acciones se tomaron con el objetivo de mejorar el ambiente de la escuela a partir de lo identificado en el Diagnóstico Ambiental Escolar Participativo del 2009, ello se realizó como si se estuviese conduciendo un entrevista para un noticiero, lo que implicó elaborar un libreto, recorrer nuevamente el espacio y pensar ¿Qué se quería decir y cómo decirlo?



Ilustración 14: Fotogramas reportaje: *Así es mi escuela*, CER: Tablón

Uno de los objetivos, a mi juicio, más importantes para alcanzar la alfabetización en medios es desentrañar las lógicas mediáticas, sobre todo en lo referente a la forma en que éstas fabrican regímenes de verdad. Claramente, el poder vivir cómo se construye la experiencia audiovisual da una idea, de primera mano, de que lo visto en la pantalla es tan sólo una representación de la realidad, más no la realidad en si misma, de igual manera, esto hace que los niños y las niñas, comprendan que “alguien” ha escogido, de acuerdo con y favoreciendo sus intereses, lo que allí se muestra, junto con la forma en que debe ser mostrado.

Este ejercicio pretendió, y en buena parte lo logró, desmitificar, lo que se presenta en la *tele*. Se entendió que lo que allí ocurre es una mediación, es decir, una visión parcial de la realidad que obedece a unos intereses no siempre explícitos. Lo que en últimas se puede traducir en que la realidad, construida por los medios, tiene mucho de ficción.

De la misma manera, en que lo pudieron advertir los demás compañeros del equipo de trabajo en campo, fue significativo para mi evidenciar cómo la argumentación se hace presente en el momento en el que a los niños y las niñas se les permite expresarse en sus propios términos, sin reparar en pretensión de corrección al hablar o escribir, cuando esas talanqueras ya no están de por medio emerge una sensación de no estar siendo juzgados, expuestos, o subvalorados. Ante este escenario en la escuela se debería reevaluar si existen las condiciones fundamentales para el diálogo, pues éste es prerrequisito ineludible para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

### *Alcances año 2010: ¿qué significa formar para el diálogo?*

A manera de cierre, queremos llamar la atención sobre cómo dentro del aparato escolar y sus discursos, se habla reiterativamente –incluso hasta que pierde significado– sobre la importancia del diálogo, no obstante, a tenor de lo visto ¿cómo se puede esperar que los niños y las niñas utilicen y apropien algo que no se les ha enseñado? si en el descanso un desacuerdo se va a las manos, por qué se culpa a los niños de no “recurrir al diálogo” cuando lo que se trabaja en torno a él no es, precisamente, aprender a oír argumentos, sino desarrollar la capacidad para imponerlos. Es decir ¿qué se está concibiendo como un hablante competente formado para el diálogo? cuando el diálogo, en el ámbito escolar, se establece desde el desconocimiento del otro.

Precisamente, los logros del 2010 en términos de nuestra categoría de análisis principal, las transformaciones sociales se expresaron en la consolidación de espacios para la visibilidad y el reconocimiento social de las subjetividades de los niños y las niñas, es decir, allí se cuestionó cómo formar para el diálogo, implica que ellos y ellas sean reconocidos y tenidos en cuenta como interlocutores válidos dentro de la escuela, esto significa que sus ideas y formas de expresarlas, no sean valoradas en términos de ajustarse a la norma, sino de la capacidad de generar sentido y significado en la interacción con otros desde su forma particular de utilizar el lenguaje.

Asimismo, se construyeron capacidades para que los niños y niñas, relacionaran la nueva información con lo que ya saben, elaborando así argumentos para posicionarse frente a eso que otros dicen. Base para la reflexión crítica y la habilidad de escuchar a los demás.

En suma, se trató de rebatir la pretensión de la educación de cuño neoliberal de ser incluyente tolerante y democrática, pues a su base se encuentra el desconocimiento de otros modos de presencia social, de ser en y con el mundo, que han sido subalternizados, vía la homogeneización, la eliminación de la diferencias y una “igualdad” avasalladora, plagada de borraduras históricas, sociales, políticas, culturales, epistémicas y económicas, o sea, la inclusión es, en este escenario, una forma de asimilar al “otro” para neutralizarlo.

La lucha por la visibilidad social pasa por subvertir los intereses, narrativas, prácticas y discursos que concentran el poder, en el aparato escolar, para normalizar modelos de

sociedad basados en lo que le es lícito alcanzar, esperar, conocer y hacer a determinado sector de la población.

## Capítulo IV. Los conocimientos locales y el saber sobre lo local en la reapropiación social del lugar, 2011.

“El lugar es central en asuntos del desarrollo, la cultura y el ambiente y, por otro lado, es esencial para imaginar otros contextos, para pensar en la construcción de políticas, conocimiento e identidad.”  
(Escobar, 2005, p.176)



Este último apartado está dedicado al análisis de la reapropiación social del lugar, por medio del reconocimiento y la materialización de los saberes locales y el saber sobre lo local. En él exponemos la forma en que se construyeron con los niños y niñas, categorías propias para explicar aspectos del funcionamiento de la organización social de su comunidad y la manera en que el espacio social, cultural, ambiental y geográfico, que habitan, deviene lugar y se hace territorio, convirtiéndose así en contexto de enunciación. El nombre de la propuesta del 2011 fue: “Los sentidos en búsqueda del sentido de los escenarios rurales como escuelas vivas”.

### *La recuperación del contexto como escenario de aprendizaje*

Durante los cuatro años de trabajo empleados en la construcción de una propuesta de Educación Ambiental alternativa, edificada alrededor de las metodologías participativas, acumulamos una serie de experiencias que nos llevaron a cuestionar, desde nuestro hacer como equipo de trabajo en campo, la necesidad de proponer una discusión frente a la pertinencia de un proyecto pedagógico que fuese compatible con las especificidades de las dinámicas sociales del medio rural.

Pudimos comprender, luego del 2010, cómo el afán de corregir ciertos usos de la lengua iba de la mano de una problemática mucho mayor, no se trataba simplemente de velar por la corrección idiomática. Realmente, lo que se advirtió fue la descalificación sistemática, por parte del aparato escolar, de las prácticas sociales que le dan vida colectiva al ser cultural e identidad, de una comunidad enraizada en el contexto rural. A pesar de lo ambiguo que

pueda parecer, la Institución Educativa aun estando inserta en un ámbito, eminentemente, rural, parece desconocerlo<sup>40</sup>.

Esta situación no es de cuño reciente, Rodrigo Parra Sandoval, sociólogo y escritor colombiano, apunta en su obra: “*La Escuela inconclusa*” (1986) que: “En realidad, tanto desde el punto de vista de la instrucción como de la formación, la escuela rural sólo es rural por su ubicación física. Sus contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador, son urbanos.” (1986, p.79)

En el curso de la investigación fue evidente que el currículo mediante el cual se orientan los procesos pedagógicos de los CER, no ha sido pensado para atender las necesidades de las comunidades que hacen del campo su hogar. Éste ha sido elaborado pensando en función de la ciudad, es decir, el currículo tiene un fuerte sesgo urbano. Ese plan de estudios descontextualizado resultará siempre ajeno, abstracto y difícil de vincular con aquello que ocurre en el día a día, fuera de la escuela. Más aun, su implementación mantiene ese estado de cosas donde la violencia epistémica y simbólica parecen perpetuarse.

Utilizando las palabras de Jesús Núñez, estas circunstancias generan una “*disonancia epistemológica en la educación rural*”. El autor en su investigación: “*Saberes campesinos y educación rural*” (2005) anota que: “una educación divorciada de toda realidad contextual e histórica [...] una total desvinculación de los contenidos educativos con las referencias socioculturales inmediatas de los niños [...] impiden alcanzar aprendizajes significativos al no poder integrar sus propias experiencias en la construcción y comprensión de los saberes más trascendentes.” (2005, p.28). Convirtiéndose la educación de esa manera, en un mecanismo desarraigador de los hombres y las mujeres del campo.

En consecuencia, la escuela ya no se yergue como un nodo articulador de la comunidad, por el contrario, se convierte en un eje dislocador, pues es incapaz de ofrecer una vinculación efectiva entre lo que sucede al interior de sus muros y los marcos

---

<sup>40</sup>Incluso los y las docentes de los CER, en conversaciones informales, manifestaron en varios ocasiones sentirse “relegados” por la sede central, lo cual les generaba un sensación de aislamiento –no reconocimiento– que a la postre abría interrogantes sobre la valía de su labor en relación al funcionamiento de la Institución en su conjunto.

interpretativos cotidianos de los niños y las niñas, o sea, su acervo cultural. Sencillamente, el conocimiento producido en la escuela, rara vez, entra a dialogar con los saberes originados en el contexto de enunciación de los niños y las niñas; es más, pareciese que ambos fuesen, en algunos casos, antagónicos.

Desde el 2007, buscamos abrir vías de comunicación para superar la brecha entre lo que sucede en el ámbito escolar y la vida cotidiana de los niños y las niñas, comprendiendo que ambos espacios son escenarios de aprendizajes. Habíamos venido reivindicando mediante estrategias concretas, en los años anteriores, la perentoriedad de consolidar acciones pedagógicas cuyo horizonte de sentido no fuese otro que el contexto de enunciación de los niños y niñas. Es decir, después de todo, ese año estábamos nuevamente ante elementos alrededor de los cuales habíamos orbitado desde el principio del proceso, a saber, los aprendizajes contextualmente situados y los saberes previos como fundamentos del aprendizaje significativo.

Evidentemente, habíamos advertido que no existen separaciones tajantes entre los dos escenarios mencionados: el ámbito escolar y la vida cotidiana. En concreto, las divisiones están sostenidas, simplemente, por perniciosos juicios de valor, en todo caso, son estos los que ponderan la preeminencia de los saberes originados en la escuela, o sea, aquellos que se legitiman a través del poder investido por el aparato escolar, las ciencias y el conocimiento “universal”, sobre los saberes que tienen como marco explicativo la experiencia cotidiana y el ser cultural de la comunidad. Entonces, de lo que se trata es de minar esos juicios y tender puentes entre estos escenarios.

Por esas razones nos enfocamos en replantear lo que implica una experiencia pedagógica que no sólo acude al contexto como fuente de información, sino que lo toma por lo que es: un escenario de aprendizaje; más rico que la escuela misma. Por una parte, recuperar el contexto como un escenario de aprendizaje es una de las apuesta claves de la Educación Ambiental, ya que sólo de esa manera se podrá abordar la génesis social de las problemáticas ambientales y, de otro lado, en los saberes locales –componente fundamental de ese ser cultural de la comunidad– se encuentran respuestas para afrontar dichas problemáticas.

La invitación que les hicimos a los y las docentes, en la propuesta de ese año, fue trabajar en la construcción de una reflexión práctica sobre lo que significa el quehacer pedagógico en el entorno rural, pues, sin duda, son sus dinámicas particulares las que ponen las bases para edificar los esquemas de percepción y los marcos interpretativos que orientan el horizonte de sentido de los niños y las niñas.

En otras palabras, en lugar de generar fricciones entre las distintas formas en que se concibe y accede al conocimiento dentro de la escuela y fuera de ella, en nuestro trabajo procuramos que entre ellas se diese una relación de complementariedad –no exenta de conflictos–, propiciamos una atmosfera de mutuo respeto y buscamos la reciprocidad. Finalmente, las dos perspectivas terminan por enriquecer y ensanchar los marcos explicativos de los participantes.

A lo largo del proceso nos propusimos contar con la participación de los docentes, claramente, ellos y ellas se involucraban en las actividades, sin embargo, no existía un espacio para dar otro tipo de discusiones como la que traíamos entre manos ese año. Sumado a esto, ya que habíamos tomado distancia de lo que acontecía en la escuela con el animo de subvertirlo, los docentes sin animosidad, pero si con diferencias, encontraban que nuestro proceder era distinto a lo que ellos usualmente proponían, luego no percibían, en ocasiones, afinidades con nuestro hacer o saldos pedagógicos claros. Por lo tanto, era vital encontrar un lenguaje común con los docentes que nos permitiese, por un lado, acercarnos a su hacer y, por otro, poner en evidencia que a pesar de encontrarnos en distintas orillas nuestros fines eran similares.

Con el objeto de atender esas necesidades decidimos tomar la carta de navegación que siguen los docentes para establecer ese lenguaje común, nos referimos a los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, ciencias naturales, sociales y ciudadanas, formulados por el Ministerio de Educación Nacional; los conocíamos con anterioridad, pero nos producían cierta reserva. Aprehendimos de los Estándares los elementos que servirían para argumentar y nutrir la discusión sobre la urgencia de un proyecto pedagógico, que fuese compatible con las especificidades de las dinámicas sociales del medio rural, por ese

motivo, nos centramos en las incongruencias y contrasentidos más fehacientes, e hicimos de esos vacíos unos pilares para entablar un diálogo rico en propuestas de cambio.

Cabe aclarar que el tipo de contrasentidos –lo que se plantea en el papel, pero no se cumple en la práctica– que sentíamos más próximos a nuestras vivencias en campo, fue a los que recurrimos para plantear ejes de trabajo. Por ejemplo y a manera de ilustración, retomaremos un extracto de los Estándares que pusimos como base de discusión. El MEN apunta que es determinante para los proyectos pedagógicos, que las instituciones educativas comprendan cómo en ellas:

“cohabitan una serie de conocimientos que no sólo provienen del mundo académico científico, sino también del seno de las comunidades en las que están insertas, comunidades cargadas de saberes ancestrales propios de las culturas étnicas y populares [...] por lo tanto, es importante aprovechar todo este acumulado para que los estudiantes accedan a un conocimiento holístico que no desconoce el saber cultural, popular y cotidiano que poseen los estudiantes al llegar a la escuela.” (MEN, 2006 a, p.98)

Fueron un cuerpo de argumentos contradictorios o inoperantes, similares a los expuestos en el párrafo anterior, los que encontramos potencialmente útiles para dar la discusión y delimitar el objetivo general de la propuesta marco 2011. El objetivo fijado fue el siguiente: Orientar las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las competencias comunicativas, científicas naturales, sociales y ciudadanas que permitan un mayor nivel de claridad de las dinámicas rurales y sus implicaciones para el funcionamiento institucional. Notemos que el énfasis se hace sobre dos elementos: I) la existencia de un lenguaje común con los docentes: los estándares; II) la importancia de las dinámicas rurales para el desarrollo de las competencias y, de igual forma, su relevancia en el funcionamiento institucional.

En definitiva, lo que trajimos a la mesa fue la necesidad de poner en valor el contexto en dos dimensiones. De un lado, están las expresiones del ser social de la comunidad, sus saberes y la concepción que tienen sobre el territorio que habitan, vistos como elementos cardinales a la hora de edificar un proyecto pedagógico pertinente para las particularidades

del medio rural y, por otra parte, está la importancia de distinguir que la labor de los docentes de los CER, dentro de la dinámica institucional tiene unas especificidades que no pueden ser pasadas por alto, ciertamente, hay diferencias entre las prácticas pedagógicas destinadas para el sector rural del Municipio y aquellas que son concebidas para desarrollarse en el casco urbano.

No se trata de generar una falsa dicotomía urbano-rural, lo cierto es que son espacios distintos, el último, por lo general, se asocia con el atraso, es decir, aquello que debe ser eliminado para lograr el progreso, en cambio, el primero se juzga como la civilización por antonomasia, esto es, la luz de la ciudad. Núñez bien lo dice: “En estos momentos todo lo que no es urbano es considerado rural. En consecuencia, el ciudadano (como sujeto de la modernidad) se opone al campesino (como sujeto de lo tradicional o barroco).” (2005, p. 43)

Convenimos denominar la iniciativa 2011: “Los sentidos en búsqueda del sentido de los escenarios rurales como escuelas vivas”, no es un juego de palabras gratuito, allí está consignado el cómo y el para qué de lo que estábamos haciendo. Así pues, se sigue que continuamos apostándole a la experiencia sensible. Por medio de ella, es decir, de lo sensorial-vivencial fue que se buscó darle otro significado a los escenarios rurales como ámbitos de aprendizaje<sup>41</sup>. Ello implicó traer a la escuela los saberes locales y los conocimientos sobre lo local para experimentar otras maneras de concebir la territorialidad y plantear formas propias de gestionar el territorio; pensadas desde los marcos interpretativos, los esquemas de percepción y las necesidades de la comunidad.

### ***El lugar de lo local en la construcción de otra experiencia de la territorialidad***

Al ahondar en lo local, en la construcción del territorio y los saberes de la comunidad, en efecto, nos tenemos que referir a la identidad cultural y las representaciones sociales que se edifican a su alrededor. El territorio se ha definido de diversas maneras, sin embargo, todas

---

<sup>41</sup>Estábamos de acuerdo con Torres Carrasco, ciertamente: “Los escenarios en los cuales los individuos y los colectivos desarrollan sus actividades son generadores permanentes de preguntas, puesto que ellos viven en constante proceso de aprehensión de todo cuanto les rodea, para incorporarlo a sus sistemas de realidad.” (2002,p.51)

son culturalmente específicas, es decir, el mismo espacio tendrá distintos significados para diferentes grupos humanos.

Desde la ecología cultural, se ha entendido la cultura, ante todo, como un mecanismo de adaptación de un grupo humano a un entorno dado, no de forma determinista, sino a manera de intercambio con el medio en que se habita. No en vano desde esa óptica se dice que: “Los humanos en cualquier parte somos virtualmente iguales, biológicamente hablando[...], sin embargo, hemos logrado adaptarnos a una vasta diversidad de ambientes en nuestro planeta –tanto hostiles como amistosos– eso ha sido posible por medio de las diferencias culturales, luego la cultura es un increíble y flexible mecanismo de adaptación” (Sutton & Anderson, 2010,p. 1) Los sistemas sociales-culturales son formas en que los humanos se adaptan a los sistemas “naturales”.

De ahí cogimos que el espacio produce sujetos y los sujetos, a su vez, producen espacios; el paisaje, el entorno, devienen territorio cuando se hacen lugar<sup>42</sup>. Ambas construcciones sociales, sujetos y espacios, se inscriben en un lugar y momento histórico determinado, esto es, en contextos y escenarios. Sus particularidades biofísicas originan, en gran medida, las prácticas sociales, materiales y simbólicas de sus habitantes, estructurando así la cosmovisión o marco interpretativo a partir del cual estos conciben su realidad.

Enrique Leff expone sus ideas sobre este tema anotando que: “El territorio es *lugar* porque allí arraiga una identidad en la que se enlazan lo real, lo imaginario y lo simbólico. El ser cultural elabora su identidad construyendo un territorio, haciéndolo su morada. Las geografías se vuelven verbo.” (2004, p. 125)

La perspectiva de Leff se halla en consonancia con la reflexión elaborada en torno al concepto de territorio por el filósofo y sociólogo boliviano, Raúl Prada Alcoreza, las dos miradas brindan importantes elementos para abrir varias perspectivas posibles alrededor de éste concepto; en el caso de Alcoreza, su horizonte se ancla en las cosmovisiones de

---

<sup>42</sup> Montoya Arango apunta que: “el espacio y el territorio no son equivalentes, pues éste último es una construcción histórica, producto de una acción humana que le asigna contornos y límites definidos” (2007,p. 167)

distintas etnias bolivianas que hacen viable pensar el territorio más allá de los marcos occidentales, contruidos sobre el *ethos* capitalista.

En sus reflexiones se encuentran algunas claves para comprender cómo se construye la territorialidad, en el concepto y en la vivencia, dentro del ámbito rural del Municipio de Chocontá, pues allí el territorio desde nuestra experiencia se entiende y se experimenta como lo argumenta Alcoreza, esto es en la forma de:

“un espacio ecológico y colectivo, ya que está regido por la experiencia comunitaria [...] la territorialidad será, entonces, la vivencia social y la conciencia del territorio, no se trata de una simple referencia geográfica, sino de una experiencia básicamente colectiva [...] La territorialidad interioriza, entonces, el territorio y de esta manera lo simboliza. [...]Ésta es, sin duda, una percepción premoderna de territorialidad, ya que, precisamente, la modernidad es la que desencadena la desterritorialización, es decir, la pérdida de la conciencia del territorio que conllevan los procesos modernizadores [...] Sin embargo, la desterritorialización va seguida de la reterritorialización, que es el resultado de la resistencia a la pérdida de la territorialidad, a la pérdida de conciencia del territorio” (Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos, 2009,p.83)

Entendemos el territorio, en nuestra práctica, como una vinculación a un lugar que da un sentido de comunidad. Él se construye sobre filiaciones emocionales que constituyen tejidos relacionales, donde se comparten geografías de conocimientos, paisajes de deseos y lugares de encuentro. Es un espacio para ser con otros que reconocemos como propios, no en un sentido de posesión, sino de identificación, de proximidad, incluso con las desavenencias que se puedan presentar. En suma, es el punto de referencia que utilizo para enunciar me ante el mundo.

Asimismo, el territorio es identidad vehiculizada por un ser social colectivo, dado por medio de las manifestaciones culturales compartidas. Torres, Cuevas y Naranjo señalarán que: “La relación entre identidad colectiva y cultura es directa: en el centro de todo proceso cultural se encuentra la construcción de una identidad colectiva; la cultura conforma la

identidad de los grupos sociales al funcionar interiorizada en los sujetos una lógica de representaciones socialmente compartida” (1996, p.117) <sup>43</sup>

En vista de lo anterior, tenemos cuatro faros orientadores que juegan un rol clave en la construcción de la identidad y la territorialidad. En primer lugar, está el ser cultural de la comunidad, luego los imaginarios sociales sobre los que se erige ese ser, seguidamente encontramos las representaciones socialmente compartidas que los conforman y, posteriormente, los modos de presencia social que se derivan de los primeros. Todos ellos, se conjugan dando origen a los puntos de referencia que guían los marcos interpretativos, cognitivos, emocionales, entre otros, mediante los cuales los niños y las niñas se conducen en su cotidianidad. Estos ejes son los terrenos en disputa entre el poder, léase aparato escolar, y ese modo de presencia social: el ser campesino.

Las formas hegemónicas de concebir el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje se fundan en la violencia del impulso civilizatorio, por esto, no es de extrañar que la concepción que se tiene sobre el territorio como arraigo a una identidad colectiva o ser social, también, sea una forma que debe ser dominada, administrada y homogeneizada desde la escuela. Es así que el territorio termina por convertirse en una abstracción más.

Pongamos por caso, un ejemplo muy sencillo: el proceso de la fotosíntesis se explica en el tablero, aun cuando se tiene a dos pasos la huerta escolar, allí se podría comprender cómo un proceso genérico, de esos que se encuentran en los libros, toma cuerpo y despierta en un “lugar” real. Esto lo entendemos como una forma práctica para poner en marcha ese proceso de resistirse a la pérdida de conciencia del territorio o una maniobra de reterritorialización, tal como la concibe Raúl Prada Alcoreza.

Las estrategias de reterritorialización que estábamos proponiendo, básicamente siguen algo que Arturo Escobar llama: conciencia basada en el lugar. El autor expone que: “Las mentes se despiertan en un mundo, pero también en lugares concretos, y el conocimiento local es un modo de conciencia basado en el lugar, una manera lugar-específica de otorgarle sentido

---

<sup>43</sup> Leff anota al respecto que: “Los imaginarios sociales no son las representaciones de un sujeto individual si bien los sujetos se absorben en tales representaciones que dan sentido a sus mundos de vida—, sino de un ser colectivo. Estos se constituyen a partir de una organización cultural y de relaciones sociales, generando un consenso básico de la vida en común de una sociedad.” (2010, p.86)

al mundo.”(2000, p.125). Luego explorar el conocimiento local y sobre lo local es una forma de reapropiarse del lugar.

A simple vista puede no apreciarse la diferencia entre conocimientos locales y sobre lo local, hacemos la salvedad, la división que proponemos acá es artificial, meramente, se hace con el propósito de formular dos categorías de las cuales nos valimos para guiar nuestras acciones en campo y ahora las retomamos para apoyar nuestros núcleos explicativos. Dicho esto, dejamos sentado que ambos, el conocimiento local y sobre lo local son expresiones del ser cultural de la comunidad; no hay unos linderos claros que señalen hasta donde va uno y donde comienza el otro.

Fernando Landini, Investigador de la psicología del desarrollo rural, en su artículo de 2010: *“La dinámica de los saberes locales y el proceso de localización del saber científico. Aportes desde un estudio de caso”*, expone que: “los saberes locales se caracterizan por tener un énfasis práctico -son un “saber hacer”-, siendo la demostración la forma propia en la que se manifiestan. Asimismo se vinculan con el trabajo manual, físico, surgen de la experiencia, se transmiten dentro de la tradición oral y su medio de prueba es la verosimilitud en el discurso y la experiencia y no la experimentación controlada” (2010, p.35)<sup>44</sup>

Sin embargo, conviene no perder de vista que los saberes locales van más allá de un saber hacer destinado a las actividades productivas, ellos, por supuesto, también se enraízan en el orden de lo simbólico, tienen como fundamento sistemas y marcos que guían las acciones relativas a las cuestiones del día a día en distintas dimensiones.

Los marcos que nos orientan en la cotidianidad, en ocasiones, reciben el nombre de sentido común, no obstante, aquí los entendemos bajo la forma en que los conceptualizan, los ecólogos sociales Eduardo Gudynas y Graciela Evía, estos investigadores apuntan que:

---

<sup>44</sup>Núñez lo dirá de la siguiente manera: “Los saberes campesinos han sido descritos como esencialmente pragmáticos y relacionados con las prácticas sociales recicladas por los miembros de las comunidades rurales, en un sistema abierto de interrelaciones dentro del cual se crea, reconstruye y se adaptan a las contingencias del entorno. En esa reconstrucción y acción temporo-espacial el saber toma una naturaleza experiencial que interpenetra e infiltra el mundo de vida del hombre campesino” (2005,p . 93)

“Los conocimientos cotidianos no están <<desordenados>>, sino que tienen un ordenamiento particular. Desde el ámbito finito de sentido de la vida cotidiana, y bajo un estilo cognoscitivo, se desarrolla el *conjunto de conocimientos sistematizados de la vida cotidiana*. Este cuerpo de conocimiento incluye todo lo [...] que constituyen el acervo cultural básico de la vida cotidiana, el conocimiento a mano.” (1995, p. 68)

Son a estos marcos de referencia a los que apelamos cuando decimos que trabajamos, también, los conocimientos sobre lo local. En la práctica seguimos esos dos enfoques metodológicos, la exploración de los saberes locales y los conocimientos sobre lo local. En ambas aproximaciones hicimos especial énfasis en la consecución de un saber práctico. Por lo tanto, la vivencia y lo experiencial fueron las estrategias para materializar esos saberes en un hacer.

Lograr una materialización práctica de ese saber, no sólo sería una maniobra de reterritorialización, sino una forma de poner en entredicho el “saber hacer” abstracto y sin vínculo a un lugar, relacionado con las “competencias” propuesto por el MEN en los Estándares. Éste señala que: La noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como *saber hacer* en situaciones concretas” dos párrafos más adelante en el mismo documento, se expresa que: “La competencia no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del *saber qué*, del *saber cómo*, del *saber por qué* o del *saber para qué*” (MEN, 2006 a, p. 12)

Es palpable que al preguntarle a uno de los niños o niñas si, realmente, tienen claro ¿qué podrían hacer con eso que aprenden o, aun más, para qué les sirve? las respuestas son vacilantes. Incluso los y las docentes, en algunos momentos, se ven en aprietos para responder ese *saber cómo* formulado por el MEN, en que puede ser aplicado.

Ahora bien, lo que resulta todavía más difícil de indicar es en qué consiste ese *saber para qué*, prescrito por el MEN, esto es, cuál es el propósito de enseñar eso que se pretende los niños deberían saber. Dicho de otra manera ¿en qué situaciones concretas puede llegar a ser útil ese saber transformado en un hacer? Pues bien, en contraste con el MEN, nosotros abordamos los saberes locales y sobre lo local, para que el saber de la comunidad no sólo

fuese puesto en valor, sino que diera cuenta de cómo el conocimiento cobra cuerpo y sentido en una situación concreta, en un lugar particular.

Ya en el terreno con el objetivo de identificar con los niños, niñas y docentes, en un primer momento, los elementos que conforman y caracterizan los campos físicos, sociales y culturales del contexto, era preciso valernos de una metodología que nos permitiese obtener una semblanza suficientemente clara de estas interacciones, pues, ella nos daría el material básico para proponer acciones que le hiciesen frente a las problemáticas ambientales que hallásemos.

Por lo tanto, recurrimos a los instrumentos que nos ofreció una metodología que se emparenta con el Diagnóstico Ambiental Escolar Participativo, implementado en 2009, nos referimos al Diagnóstico Rural Participativo (DPR). Aunque su foco y alcance es mucho mayor a lo que nosotros podíamos abarcar, tomamos sus principios de trabajo y utilizamos aquellos instrumentos metodológicos que mejor sirvieron a nuestros propósitos.

Miguel Expósito Verdejo brinda una aproximación, eminentemente, aplicada y funcional a esta metodología en su texto: *“Diagnostico Rural Participativo una guía práctica”* (2003) en él señala que:

“El Diagnostico Rural Participativo (DRP) pretende desarrollar procesos de investigación desde las condiciones y posibilidades del grupo meta, basándose en sus propios conceptos y criterios de explicación. En lugar de confrontar a la gente con una lista de preguntas previamente formuladas, la idea es que los propios participantes analicen su situación y valoren distintas opciones para mejorarla. [...]No se pretende únicamente recoger datos del grupo meta, sino que éste inicie un proceso de autorreflexión sobre sus propios problemas y las posibilidades para solucionarlos”. (2003, p.7)

Nos inquietaba la posibilidad de que los docentes pensasen que al hablar de “otro” diagnostico estuviésemos volviendo sobre algo que ya habíamos hecho, de ahí que fuese vital diferenciar los propósitos de este nuevo diagnostico, pues, éste tiene, como ya señalamos, no sólo otros alcances distintos a los del Diagnóstico Ambiental Escolar Participativo, sino unos horizontes metodológicos diferentes.

En el 2009, el Diagnóstico Ambiental Escolar Participativo se circunscribió a la escuela, su planta física, ahora el DPR iba a cubrir el territorio en el que se insertan los CER: 9 veredas. Ellas aún haciendo parte del mismo Municipio, dependiendo de su ubicación y proximidad a las vías principales, poseen características distintas. Razones por las cuales necesariamente la metodología variaría.

Expósito Verdejo explicita que: “Además del objetivo de impulsar el auto-análisis y la auto-determinación de grupos comunitarios, el propósito del DRP es la obtención directa de información primaria o de "campo" en la comunidad. [...] hasta llegar a un autodiagnóstico acerca del estado de sus recursos naturales, su situación económica y social y otros aspectos importantes para la comunidad.” (2003, p.9)

Los elementos que percibimos de mayor provecho, en la aproximación del DRP, para lograr los fines que nos propusimos, fueron los mapas cognitivos, por ejemplo, mapas de la comunidad, mapas de finca, entre otros. De acuerdo con Expósito en las iniciativas recogidas dentro de la metodología del DRP, se coloca el acento en que los mapas cognitivos se obtienen por la utilización de medios: “que no se basan principalmente en explicaciones verbales y escritas [...] Generalmente se elaboran en conjunto mapas, diagramas o modelos que reflejan los temas y las discusiones respectivas. De esta manera, todos/as tienen la oportunidad de involucrarse activamente en el proceso: dar sus propios criterios, cambiar el dibujo y poner énfasis en ciertos campos problemáticos.” (2003, p. 17)

Luego del primer mes de trabajo, fue evidente que la metodología usada y el hincapié hecho sobre los mapas cognitivos, estaba filiado de forma más cercana con la cartografía social. Ésta metodología, a grandes rasgos, engloba una serie de estrategias participativas donde el diálogo, entre diversos actores de la comunidad, pone en juego las múltiples percepciones, miradas, posiciones e intereses que se tienen sobre el territorio. En definitiva, ella hace visibles las tensiones y dinámicas que le dan vida no sólo a un lugar, sino a un sentido de comunidad. Los productos de la cartografía social son mapas cognitivos, en un sentido amplio, esto significa que son relatos contruidos por la comunidad en una perspectiva que pone a dialogar el presente con el pasado y posteriormente proyecta un horizonte de futuro.

Vladimir Montoya Arango en su artículo, de 2007, titulado: “*El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía*”, anota que: “El estudio del mapa cognitivo es [...] la búsqueda de los modos en que surge y la estructura que adopta la representación cognitiva del espacio cotidiano. [...] el mapa cognitivo se construye en una tensión dinámica entre el imperativo espacial derivado de la existencia física del individuo y su posición al interior del colectivo social en el que vive.” (2007, p. 170)

Por otro lado, encontramos que la vertiente latinoamericana de la Ecología Social define el mapa cognitivo de la siguiente manera, estos serían: “la expresión, usualmente como un dibujo en un papel, de los componentes del ambiente más relevantes y valorados, tanto en sus aspectos positivos como negativos. Los mapas cognitivos apuntan a desentrañar los procesos de adquisición, organización y uso del conocimiento del ambiente. Estos procesos son los que permiten a los individuos adquirir, codificar y almacenar, recordar y manipular la información acerca de la naturaleza de su ambiente” (Gudynas y Evia, 1995, p. 134)



Ilustración 15: Registro Fotográfico, Cartografía Social, CER: Guanguita.

### ***Una concepción propia de gestión del territorio***

Hemos reiterado en este capítulo la necesidad de construir un conocimiento aplicable en la transformación de la realidad social de la comunidad, por lo tanto, hay que delimitar sobre que circunstancias se actuó. A continuación vamos a exponer los tópicos más relevantes observados durante el desarrollo de las cartografías sociales, para luego ir a las acciones puestas en marcha con el objetivo de hacerle frente a lo encontrado.

Principalmente, a través de los ejercicios de indagación efectuados con los niños, niñas y docentes, se advierte de inmediato cómo las veredas exhiben particularidades que las hacen diferentes unas de otras, sin embargo, comparten rasgos similares. Por ejemplo, de acuerdo con la información recabada, los factores que contribuyen al deterioro de los recursos ambientales de las veredas, están directamente asociados con la naturaleza de las actividades productivas que se desarrollan en ellas.

La fuerte intervención, en términos ambientales, en el territorio que ocupan las 9 veredas está asociada con el agotamiento o disminución de los bosques naturales debido al avance de la frontera agrícola y ganadera. Ese proceso ha generado impactos serios, no sólo por la reducción de la cobertura forestal nativa, fundamental, para mantener las fuentes de agua, sino porque el tipo de agricultura que se usa contamina el agua y el suelo con los agrotóxicos y fertilizantes sintéticos que en ella se emplean. Los niños y niñas, conocen al menos 20 productos químicos que se utilizan en sus cultivos entre herbicidas, abonos, controles de plagas y fertilizantes.

Estas prácticas agrícolas tienen como efectos no solo la producción de las condiciones para que progresivamente escasee la disponibilidad de agua, sino que ésta a causa de la contaminación no pueda ser consumida sin constituirse en un riesgo para la salud humana o animal. En lo referente al suelo, estos métodos producen un rápido agotamiento del mismo, ello implica que la frontera agrícola se deba extender hacia zonas que deberían ser de conservación, aumentando el riesgo de deforestación, erosión y desertización.

Cuando se indaga sobre cuáles son los conflictos sociales y culturales que se presentan para el desarrollo de las actividades productivas de las veredas, se señala la ausencia de asesoría técnica profesional constante, es decir, sistemática. Análogamente, se aduce que los impedimentos más contundentes están basados en los altos costos de los insumos agrícolas, el agotamiento del suelo y la falta de agua. Esta es la descripción del panorama general que obtuvimos, ahora vamos a lo que aconteció en las aulas.

En el caso del trabajo realizado por Ingrith, ella encontró que los conocimientos, saberes y prácticas locales relacionadas con la agricultura tradicional, poseían elementos que, ciertamente, coadyuvan a contrarrestar los impactos provenientes de las prácticas agrícolas

basadas en la utilización de productos químicos sintéticos, herederas de la “Revolución Verde”. Por eso juzgó necesario evaluar con los niños, niñas y docentes esas prácticas cotidianas, analizando según sus palabras: “¿cómo se prepara la tierra para los cultivos?” a partir de esa pregunta evidenciaron que:

“en el ejercicio van apareciendo una serie de prácticas introducidas en nuestras comunidades campesinas desde la revolución verde, [...] las cuales van quedando como saberes construidos desde la práctica en las generaciones de jóvenes y niños que crecen en este ambiente, por lo cual no es sorprendente encontrar una serie de conocimientos acerca de los químicos con nombres exactos y su función dentro del manejo de los cultivos.” (Ingrith Camelo, Informe junio, 2011 .FSHC)

Una vez esta información fue acopiada, se obtuvieron elementos con los que se hizo una reflexión sobre cómo la dependencia excesiva de los agroquímicos para los cultivos, no sólo tiene efectos perjudiciales sobre el ambiente, sino que también es desfavorable en términos económicos, dado que según lo visto en el ejercicio, los costos de ellos pueden llegar a equivaler al 20% del total de la inversión realizada por la comunidad. En vista de esto, la pregunta que se formulan luego, fue: ¿cómo se podría manejar la siembra sin la necesidad de recurrir a estos productos?

Para encontrar posibles alternativas, Ingrith sabiendo bien que éste conocimiento sobre la agricultura libre de agro tóxicos se ha ido diluyendo – por contravenir la “maximización” de la producción–, pero que aún se encuentran latente en la memoria de generaciones anteriores, invita a los niños y niñas a indagar con sus familiares sobre qué opciones diferentes al uso de productos sintéticos existen al momento de sembrar. La pregunta tenía un doble propósito, por una parte, obtener la información y, de otro lado, despertar el interés de los padres.



Registro Fotográfico: Conociendo los componentes del suelo, CER: Mochila. Archivo Ingrith Camelo



Registro Fotográfico: Preparación Abono Madres de Familia, CER: Mochila. Archivo Ingrith Camelo



Registro Fotográfico: Huerta Organica, CER: Pozo Azul. Archivo Ingrith Camelo

Ilustración 16

Siguiendo el mismo curso de acción, o sea, generar inquietudes en los niños que posteriormente serán transmitidas a sus padres, Ingrith solicitó a los estudiantes aportar algunos elementos que tuviese en casa con los cuales elaborarían una serie de preparados orgánicos. Sacando partido de una reunión de padres de familia que había sido programada para realizarse en la escuela, se acordó con los niños y las docentes que ese día se acopiarían los materiales para hacer los preparados. La comunidad acudió, se les expuso de qué manera se iban a elaborar esos insumos y cual era su uso en el huerto e invernadero experimental-demostrativo. Paso seguido, los niños compartieron con sus padres las ventajas de utilizar métodos de agricultura orgánica.

De ahí en más, el intercambio de visiones entre los saberes de la comunidad y lo que se estaba haciendo en la escuela se fortalece. Tanto es así que son las madres de familia las que con su participación periódica en el proceso de preparación del abono permiten la:

“construcción de conocimientos, recuperación de prácticas y saberes tradicionales, combinados con los saberes académicos y científicos, en donde

padres, estudiantes y docentes preguntan, comparten y

afianzan las relaciones entre vecinos, amigos y familiares, fortaleciendo lazos de solidaridad desde la colaboración de unos con otros para lograr el objetivo de elaborar de forma correcta el abono.” (Ingrith Camelo, Informe mayo, 2011 .FSHC)

El ejemplo anterior sintetiza otros emprendimientos que tuvieron el mismo enfoque y resultado, no obstante, lo que pretendemos poner de relieve es cómo en esas acciones están presentes la participación de la comunidad, no sólo en la recuperación del conocimiento local, sino en la búsqueda de alternativas para sus propios problemas, desde sus marcos explicativos y con sus herramientas.

Estas acciones ponen en marcha, lo que Pedro Demo, educador popular brasileño, observa al decir: “A medida que la comunidad se ve respetada e involucrada en el proceso de cambio como sujeto principal, aparece el componente emancipatorio de utilizar el conocimiento, en su relación tipificada entre saber sofisticado y popular” (Demo, 1998, p. 24)

Un logro positivo que da cuenta de cómo los diálogos de saberes brindan posibilidades u horizontes diferentes, frente a los dictámenes de la maximización de la producción a toda costa, fue que la experiencia tanto del huerto como del vivero experimental, se replicó, por iniciativa propia, en varias fincas de los estudiantes con la ayuda de sus padres.

Por su parte, Mary Luz encauzó su propuesta, siguiendo un curso similar al de Ingrith, mediante un aprendizaje vivencial con los niños, niñas y docentes, buscó construir una respuesta frente a una de las preguntas que nos formulamos al inicio del año: ¿qué pasa con lo aprendido una vez se está fuera de la escuela? El diagnóstico le permitió llegar a fundar las bases sobre las cuales iniciar la apropiación de los saberes locales, convirtiendo esos conocimientos en un hacer aplicable a una situación concreta.

En este caso, la deforestación fue identificada, por los niños, las niñas y las docentes, como un elemento determinante en el empobrecimiento de los suelos y la reducción del volumen de agua disponible. Allí se estableció el punto de partida de dos iniciativas: la construcción de un vivero forestal de especies nativas y el desarrollo de conceptos básicos para la utilización de estas especies en sistemas silvopastoriles.

Mary Luz relata ese momento de la siguiente forma: “Los alumnos aprenden conceptos básicos sobre implementar sistemas silvopastoriles. En campo se dan cuenta de cómo es el

manejo de las fincas actualmente, identifican las principales actividades económicas y ven las ventajas ambientales al implementar el sistema. Conocen las especies forestales que servirían para plantas en clima frío y que servirían como alimento para el ganado. Hacen práctica reorganizando en planos una finca vecina.” (Rodríguez, M. Informe, oct. 2011, FSHC)

Es evidente que los alumnos conocen las especies nativas, además, tienen nociones sobre sus usos prácticos y empíricamente distinguen cómo la presencia de una u otra en determinada disposición dentro de un terreno genera ciertos efectos. Ahora, Mary Luz con el apoyo de las docentes tomó estos saberes previos para explicar el proceso germinativo e introdujo, simultáneamente, nuevos métodos menos contaminantes para cultivar las semillas, a saber, las bandejas de tierra y la esponja forestal. Dicho de otra manera, la construcción del vivero hizo posible volcar todo ese conocimiento para corporeizarlo en un hacer al servicio de la comunidad.

La docente encargada del CER Capellanía, Mery Yolanda Flores, al compartir su impresión sobre el trabajo de ese año, indica que: “ha sido muy interesante, se ha sacado un diagnóstico de las fincas de cada uno de los estudiantes para ver en qué estado se encuentran. De ahí, se partió para implementar un mini-vivero, donde los niños y nosotros como docentes aprendimos cómo es la germinación, cómo se hace el desarrollo de la implantación del mismo vivero.” (Extractado de: Memorias proyecto 2011, FSHC, Vídeo)

Estas dos aproximaciones, implementadas por Ingrith y Mary Luz, corresponden a lo que denominamos el trabajo en torno a los conocimientos o saberes locales, en seguida, continuamos con los abordajes que orbitaron alrededor de los saberes sobre lo local.



Ilustración 17: Registro Fotográfico, Vivero, CER: Capellanía. Archivo Mary Luz Rodríguez

Esencialmente, en las propuestas de trabajo basadas en los conocimientos sobre lo local, privilegiamos la exploración de aquellos saberes, formas de socialización y participación que rebaten la contradicción entre el carácter solidario e incluyente promovido por la educación y las prácticas individualistas que le sirven de fundamento. Es decir, como lo observó Parra Sandoval respecto a la educación rural: “la escuela intenta neutralizar las formas estables de solidaridad promoviendo un tipo de comportamiento fundamentalmente individualista y competitivo (propio de las relaciones de mercado predominantes)” (1986, p. 86).

A tenor de lo visto, existen dentro de las dinámicas sociales de las veredas unos lazos de proximidad, familiaridad, compadrazgo, o lo que es lo mismo, un sentimiento de comunidad que funda las bases para la asociación espontánea y la ayuda mutua. Se observan relaciones de reciprocidad, que subvierten las lógicas del mito del hombre que se basta a sí mismo, modelo del individualismo capitalista.

En términos prácticos, Giroux argumenta que: “la colectividad y la solidaridad social representan poderosas amenazas estructurales para el *ethos* del capitalismo, que está construido no sólo sobre la atomización y división del trabajo, sino también sobre la fragmentación de la conciencia y las relaciones sociales.” (Giroux, 1990, p. 80). Por este motivo, exploramos la forma en que subsisten dentro de la organización territorial de la comunidad, otras maneras de relacionarse, participar y tomar conjuntamente decisiones frente a la gestión de ese territorio.

Marcela Mayorga construyó con los niños, niñas y docentes, una semblanza de los espacios comunitarios donde se decide desde el día a día la forma que va tomando el territorio. La identificación de los espacios de participación ya establecidos dentro de la comunidad, es clave para analizar cómo se labran acuerdos y se acometen problemáticas comunes. Marcela apunta que:

“se reconocieron temas para los cuales se reúnen los habitantes de las veredas: reunión para el informe académico, reunión para el acueducto veredal, caminos y el mejoramiento de la calidad de la leche. Es preciso conocer las razones que impelen a la comunidad para unirse en la toma de decisiones, pues, de esta manera los niños

y niñas comienza a reconocer los acuerdos básicos, que viven a diario en sus espacios más próximos, luego ello permitirá que se familiaricen con los acuerdos establecidos en la sociedad” (Mayorga Marcela, extracto informe: septiembre 20 de 2011, FSHC)

Dentro de los mapas realizados, en los CER donde laboró Marcela, se destacan espacios que son visiblemente comunes, es decir, los caminos, los lugares de reunión, a saber, tiendas, la escuela y la capilla, entre otros. Ahora bien, el trabajo fuerte fue llegar a la comprensión de como espacios ubicados en predios privados, por ejemplo, los nacederos de agua, hacen parte de elementos que afectan al colectivo y, por tanto, deben asumirse como asuntos públicos. Trazar gráficamente la ruta del agua y su relación con la conformación de los acueductos veredales, ilustra de forma clara de que manera el territorio, como vivencia, es una construcción colectiva basada en acuerdos tácitos o explícitos, no son sólo los individuos los que deciden el rumbo y la forma que éste toma, primordialmente, es la comunidad la que hace al territorio y decide sobre él.

Alexander y yo tomamos la hechura de los mapas, cómo el acto de hilar el tejido de la comunidad, por medio de la acción opuesta, o sea, para tejer, primero, debíamos deshilar. Al decir de Montoya Arango : “los mapas cognitivos posibilitan la emergencia de una toponimia local que más allá de meros indicativos y nominaciones, introduce las valoraciones del espacio y las formas de agregación social que se han tejido en él, reconociendo que en el acto de nombrar es donde primeramente se manifiesta el poder” (2007, p. 174). Por ello, al darle nombre a lo lugar-especifico<sup>45</sup> íbamos zurciendo en ese tejido las categorías comprensivas que surgen al denominar con nuestras palabras, aquellos espacios que han sido nombrados por otros, pero que nosotros los hemos hecho propios al habitarlos

Expósito Verdejo aduce que el fruto de las combinaciones de los cuatro tipos de mapas más comunes en el DRP, que resultan ser muy similares en forma y fondo a los ejes de trabajo de la cartografía social, nos referimos a los mapas de: pasado, presente y futuro, nos brindan unas visiones más amplias del territorio

---

<sup>45</sup> Retomamos el concepto de Escobar.

Toda vez, que cada uno de esos mapas trae consigo respuesta a preguntas que se formulan alrededor de asuntos medulares tales como: lo ecológico-condiciones ambientales, lo económico-la producción, lo social y cultural, posteriormente al integrar las apreciaciones y las respuestas se obtienen lecturas más comprensivas de la realidad. El resultado de esas combinaciones, el autor lo denomina: mapa de la comunidad.

Una vez obtuvimos el mapa de la comunidad, localizamos la posición geográfica que ocupa cada niño y niña dentro de su vereda, desde ahí comenzamos a trazar el espacio social que van habitando en los diferentes desplazamientos por ese territorio, observando así que éste se crea con su andar. Las actividades cotidianas funcionan como límites para el desplazamiento, nosotros las tomamos como oportunidades para poner en evidencia el encuentro, es decir, eso que hacemos con otros, el propósito de esto fue llamar la atención sobre cómo el sentido de comunidad se genera, no sólo por el espacio que compartimos, sino por los significados cognitivos, emocionales,



Registro Fotográfico: Mapas de Comunidad, CER: Guanguita.

Ilustración 18

sociales, culturales, políticos que se ponen en juego para que ese lugar, se transforme en un contexto de enunciación.

Por último, queremos acotar que nuestro trabajo se enfocó hacia la demostración por medio de la vivencia, con los niños y las niñas, que la experiencia de aprender toma cuerpo en un lugar concreto, que el conocimiento tiene funciones y ellas se materializan en un saber hacer, él cual tiene sentido cuando provee maneras para lograr vivir mejor.

Tomar las prácticas culturales de la comunidad, es decir, los saberes existentes en los escenarios rurales, para entablar un diálogo con el conocimiento que se trabaja en la escuela, es una posible vía en la consolidación de espacios de apropiación de lo local y del lugar, reterritorializando así el saber. Sentado las bases para entender que un proyecto educativo contextualizado es aquel que resuena con el ser cultural de la comunidad donde se inserta. De esta forma cuando se le pregunte, nuevamente, a los niños o las niñas ¿para qué les sirve lo que aprenden? No nos encontraremos con respuestas vacilantes.

El proceso efectuado a lo largo del 2011 fue una manera en que los niños y niñas se reconocieron al nombrarse, sin embargo, lo más significativo fue la elaboración de categorías propias para explicar aspectos del funcionamiento de la organización social de su comunidad. Gracias a lo anterior, se logra entender que la gestación de un lugar y su fisionomía obedecen a las decisiones del grupo social que lo habita, es decir, esta óptica da cuenta de las formas en que dicho lugar ha venido cambiando, ese hecho – la posibilidad del cambio–, otorga la conciencia de que el espacio es susceptible de reconfigurarse, de ser transformado. Además de eso es un ejemplo de que está al alcance de los niños, las niñas, sus padres y los docentes el impulsar acciones para cambiarlo obedeciendo a sus propios criterios y respondiendo a sus necesidades.

Para terminar y en relación con nuestra principal categoría de análisis las transformaciones sociales, vemos cómo mediante la implementación de distintas estrategias pedagógicas experienciales, se generó un espacio alternativo de construcción de conocimientos sobre y a partir del entorno en el que habitan los participantes. Pensándolo así, se efectuó un ejercicio de auto-reconocimiento, o lo que es lo mismo, se adquirió una conciencia renovada sobre el lugar, mientras se revitalizó el sentido de pertenencia a la comunidad, fortaleciéndose la

identidad y con ello la convicción del valor que para las dinámicas del Municipio y la institución educativa en su conjunto tiene el sector rural y el ser campesino.

Quiero cerrar este apartado con las palabras que consigna Ingrith Camelo, en su informe final, allí deja constancia de que: “más allá del discurso de la ecología y el cambio ambiental podemos recuperar las ideas y pensamientos de nuestro territorio conservándolo interactuando con él de forma directa y respetuosa [...] dejamos así, sobre todo unos principios de acción enmarcados en la visión sistémica del ambiente, mostrando que lo rural es más que cultivos y tierra, es una forma de vida digna.” (Ingrith Camelo, Informe Final, 2011 .FSHC)

## *Consideraciones Finales*

Se “reconoce en el ejercicio de sistematización un ejercicio de saber y de poder, pero es un empoderamiento que se hace para tener la certeza de que otro mundo es posible y que lo sistematizado es el mejor ejemplo de ello”. (Mejía, 2008, p. 158).

En las consideraciones finales de una investigación, dentro del marco académico, se espera dar respuesta a una pregunta, que a mi juicio es bastante pretenciosa, no siempre se formula de la misma manera, pero en lo fundamental tiene la siguiente forma: ¿Cuál es el aporte de su investigación al campo de los Estudios Culturales? Lo primero es señalar que mi aporte es modesto y, en seguida, quiero anotar que esa interrogación me la he planteado en términos más humildes, o sea ¿qué utilidad podría tener para alguien el contacto con esta investigación?

Claramente, como la pregunta me la he formulado a mi mismo, la respuesta esta preñada de mis expectativas. Lo que yo me propondría ofrecer es simplemente que esta investigación, anclada a la sistematización como investigación social cualitativa y enmarcada dentro de las apuestas de los Estudios Culturales, le sirviese a alguien que se encuentre en una búsqueda similar a la que emprendimos y analizamos acá. Es decir, en más de una oportunidad me encontré sin una ruta clara, desalentado, descreyendo de lo que estaba haciendo, pero con bastante material de lectura para consultar en un intento –algunas veces en vano– por resolver, aquello que en el hacer me estaba dando problemas. En esos momentos los andamiajes conceptuales, aunque necesarios, en la práctica me resultaban insuficientes, no precisamos de manuales, mucho menos recetas, aun así, en no pocas ocasiones, es necesaria alguna guía práctica.

Si me he explayado en las anécdotas y los ejemplos, no ha sido sencillamente a manera de ilustración de lo argumentado, sino que precisamente, esos vacíos experimentados durante la labor en campo, cuando los constructos teóricos no nos brindaban mucha luz, me llevaron a pensar que, en efecto, mi aporte, humilde en alcances, sería que ese saber

construido por medio del volver a la práctica, o sea, esta sistematización, podría darle una mano a alguien que se hallase en una situación similar.

A usted lector o lectora, quizá en los momentos en que esté frente a un aprieto metodológico esos ejemplos que hemos detallado le sean de utilidad. También, los referentes teóricos abordados le pueden ser de provecho para desenredar la madeja cuando haga falta; y ojalá en esos instantes de desmayo la conexión en un registro emocional le dé un espaldarazo. En cierta forma, eso es lo que yo me propondría, por una parte, con esta investigación. Sin embargo, hay otras consideraciones que expondremos a continuación.

Esta investigación se ubica dentro de una práctica intelectual, los Estudios Culturales, que tienen una clara vocación política, es decir, una apuesta por la transformación de las condiciones materiales en las que discurre la vida de personas reales. Grossberg lo expresa en estas palabras: “los estudios culturales tienen una intención política, esto es, el compromiso de producir conocimiento que ayude a las personas a entender que el mundo es cambiante y que ofrezca algunas indicaciones para saber como cambiarlo.” (1997, p.264)

Asimismo, ella se nutre, como se señaló en la introducción y se ha visto a lo largo del texto, de las distintas tradiciones de la teoría crítica de cuño latinoamericano; esa que ha sido pensada desde estas latitudes para analizar nuestras realidades y transformarlas. Estamos en deuda con el carácter y búsquedas emancipatorias de las pedagogías críticas, cimentadas sobre metodologías dialógicas de corte participativo, alineadas con la Educación Popular y la Educación Comunitaria, de otro lado, también, nos posicionamos dentro de las posturas y reivindicaciones ético-políticas de la Ecología Social, la Investigación Participativa y la Investigación Acción Participativa.

Las pedagogías críticas tienen muchas aristas, pero para nuestro horizonte de acción encontramos en ellas dos elementos cardinales. El primero fue el hecho de que, al decir de Giroux, emprender una práctica pedagógica transformadora no sólo implica: “comprender las formas culturales y sociales por medio de las cuales los alumnos aprenden a definirse, sino también saber cómo poner en juego críticamente dichas experiencias de una manera que se niegue a invalidarlas o hacerlas ilegítimas” (2003, p.165) esta fue una constante en

nuestro trabajo; es decir, el luchar por la revaloración de un modo de presencia social que la escuela se ha encargado de desconocer y restarle valor.

El segundo elemento, siguiendo con el pensamiento de Giroux, fue el hecho de comprender que la práctica educativa propuesta por las pedagogías críticas es profundamente política y ética, en tanto que se sustenta en : “un discurso social fundado en luchas que se niegan a aceptar la explotación y el sufrimiento humano innecesarios” (2003, p.306) es decir, en nuestro caso, ello se manifiesta en la necesidad de oponernos, a las condiciones de dominación, junto con la violencia simbólica y epistemológica en las relaciones de aula, como también las acciones que llevan a la subalternización de un grupo social, los niños y las niñas campesinas.

En lo que se relaciona con la Educación Popular, nos valdremos de las reflexiones de Alfonso Torres Carillo, el autor señala cinco elementos constitutivos para delimitarla, a saber:

1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
3. Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esta intencionalidad actuando sobre la subjetividad popular.
5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

(Torres Carillo, 2010, p.9)

De esa propuesta retomamos en nuestra investigación, el cuestionamiento a la educación formal, en específico, lo que trae consigo su carácter universalizante, homogeneizador y excluyente, en suma, eso que Brito Lorenzo apunta al decir que la pedagogía del ámbito formal en Latinoamérica parece no haber puesto en entredicho: “Su carácter de pedagogía dependiente que aún no ha sido superado, pues con mayor fuerza se asumen los modelos neoliberales globalizados de la educación capitalista del mundo desarrollado.” (2008, p. 30)

De igual forma, en lo metodológico trabajamos desde esa postura que busca la emancipación, por medio de la dialogicidad, la participación y el protagonismo de los

sujetos implicado en la acción pedagógica, pues son ellos y ellas, los niños y las niñas, los que conducen a la transformación de los ordenes jerárquicos y autoritarios presentes en el aparato escolar, especialmente en lo conectado con la organización de las relaciones de aula. Así procuramos rebatir las expresiones del orden social imperante en las relaciones áulicas.

Por su parte, Torres, Cuevas y Naranjo aducen que:

“Bajo el concepto de Educación Comunitaria podemos así integrar tanto aquellos discursos, prácticas, instituciones y actores que surgen al margen del sistema educativo y que propician y/o fortalecen vínculos y valores de participación, solidaridad y democracia, así como aquellos discursos y prácticas que buscan articular el sistema educativo formal a estas dinámicas socio culturales de carácter comunitario.” (1996, p.7)

Acercar esas lógicas otras que surgen en la practica pedagógica informal, es decir, ese carácter comunitario-participativo donde prevalece la solidaridad, el trabajo colaborativo y grupal, entre otros valores que no se observan con frecuencia en la educación formal, fue uno de nuestro objetivos, o sea, a partir del trabajo realizado se introdujeron estos principios a las dinámicas de aula del aparato escolar.

De la ecología social tomamos su manera de propender por otro tipo de relación entre los sujetos y su medio, formas que no se basan en preocupaciones exclusivamente ecológicas sino en el sentido urgente de: “fomentar aquellas praxis que permitan nuevos estilos de desarrollo que no pasen por la destrucción de los recursos naturales, la acumulación en unos pocos, o *la consideración de unos hombres como meros recursos a ser utilizados*”<sup>46</sup> (Gudynas y Evia, 1995, p. 193). Análogamente, optamos por trabajar desde la perspectiva de la ecología social, puesto que ésta se aleja de las declaraciones de aspiraciones sobre las que se fundan, en gran parte, los discursos ambientalistas y la Educación Ambiental; en lugar de esto, la ecología social se centra en la acción.

Ahora, la Investigación Acción es para Lola Cendales, reconocida investigadora y educadora popular: “una propuesta metodológica que forma parte de una estrategia que

---

<sup>46</sup> Las cursiva son nuestras

involucra a la comunidad en el conocimiento y solución de sus problemas; en este sentido, se inscribe dentro del campo de las acciones de capacitación que no busca solamente describir los problemas, sino generar conjuntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que este en la línea del cambio y la transformación” (1998, p. 41) La perspectiva de construcción colectiva del conocimiento que plantean la IP fue uno de nuestro derroteros. De igual forma, el acento que pone en que la solución a las problemáticas de la comunidad tiene que venir del interior de esta, junto con la exigencia de llevar ese conocimiento a la práctica, fueron faros orientadores para nuestra labor en campo.

Por su parte, el énfasis que hace la IAP en lo decisivo que resulta una investigación crítica, que redunde en la: “ayuda a las gentes a plantear problemas acerca de la realidad que los rodea a la luz de lo que quieren alcanzar como seres sociales dotados de confianza en si mismos y autodeterminación.” (Park, 1989, p.147) para nosotros fue definitivo, ya que encarriló nuestras acciones hacia la consecución de algo que muchas veces se pasa por alto, pero que es indispensable si se quiere lograr algún tipo de transformación, esto es, generar las condiciones para que las gentes, en esta caso los niños y las niñas, desarrollen una noción mas fuerte sobre su valor social, revigorizando así la confianza en si mismos, para que sean capaces de inclinarse a favor de la autodeterminación.

Sentado lo anterior, queremos acotar que en lo concerniente con nuestra principal categoría de análisis: las trasformaciones sociales, estas son siempre contextuales, relacionales y situacionales, pueden o no sostenerse en el tiempo. Sin embargo, su valor radica en quebrar aquello que se daba por hecho: los órdenes inmutables, las naturalizaciones y la sobredeterminación. Señalar cómo frente a determinada situación de menoscabo y erosión social otro estado de cosas es posible, es el fundamento del cambio o la transformación. En sí esto trae consigo un germen de utopía, pero de una utopía militante. Al decir de Gudynas y Evia “ un proyecto utópico es una reacción contra los límites de la sociedad actual, o que implica el desafío de trascenderlos” (1995, p. 213)

Pues bien, en lo concreto, ¿en qué aspectos dentro de nuestra investigación podemos argumentar que se dieron éste tipo de procesos? para responder ese interrogante apelamos a la noción: agencia. En términos simplistas podemos aducir que el fortalecimiento de la

agencia entraña el desarrollo de capacidades y la creación de oportunidades que posibilitan una transformación en dado estado de las cosas. Mustafa Emirbayer y Ann Mische, sociólogos investigadores de la teoría social contemporánea, en 1998 elaboran una sesuda reflexión acerca de las implicaciones que ha traído para el pensamiento social la dilución o desdibujamiento de las bases analíticas y prácticas del concepto agencia<sup>47</sup>. Su artículo tiene por nombre: ¿Qué es la agencia? Allí argumentan que existe una:

*“doble constitución de la agencia y la estructura en la que actúa: los contextos temporales-relacionales dan soporte a orientaciones particulares de los procesos de agencia y, a su vez, constituyen diferentes relaciones estructurales que sostienen los actores con su entorno. Es en la constitución de estas orientaciones dentro de contextos estructurales particulares, que se da forma al esfuerzo que imprimen los actores al momento de ejercer mayor o menor presión para transformar dichas estructuras.”* (Emirbayer & Mische, 1998, p.1004)

Teniendo en mente, lo expresado por Emirbayer y Mische, observamos que la agencia actúa dentro de una estructura concreta, en nuestro caso, el aparato escolar. Con el objeto de analizar cómo operan esos procesos de agenciamiento, al interior de esa estructura, es útil ligarlos a la noción de empoderamiento. Cabe anotar que en la investigación privilegiamos, precisamente, el fortalecimiento de la agencia, pero tomaremos la noción de empoderamiento para observar de qué forma es lícito decir que al robustecerse y ensancharse la agencia se incrementan las posibilidades de generar cambios delimitados contextualmente. Ello lo hacemos valiéndonos del concepto empoderamiento, toda vez que éste último sólo es viable cuando se gana en capacidad de agenciamiento; es decir, desde nuestra perspectiva el empoderamiento es una consecuencia del fortalecimiento de la agencia.

---

<sup>47</sup> “El concepto *agencia* se ha convertido en una fuente de una creciente tensión y confusión en el pensamiento social. Variantes de la teoría de la acción, de la teoría normativa, de los análisis político-institucionales, sucesivamente han defendido, atacado, enterrado y resucitado este concepto; en no pocas ocasiones esto ha sucedido de maneras contradictorias y traslapadas. En el centro de este debate, el mismo término *agencia* ha mantenido un carácter elusivo. A pesar de que ha suscitado análisis sistemáticos, aún se le suele asociar con conceptos tales como: intencionalidad, iniciativa, libertad y creatividad” (Emirbayer & Mische, 1998, p.962)

Lo expuesto anteriormente nos lleva a retomar los argumentos elaborados por Colin Lankshear, investigador de la pedagogía crítica, contenidas en su texto de 2005: “*Algunas reflexiones sobre el “Empoderamiento”*”, allí el autor advierte que al hablar de empoderamiento, se hace referencia a: un proceso de transformación social, al mismo tiempo anota que el concepto empoderamiento, se ha tornado algo difuso al punto de vaciarse de significado y servir de estandarte de lucha para causas contradictorias, por lo tanto, no es extraño verlo reducido a un slogan, así que para precisar esta maniobra, desde el campo educativo, hay que acotar, en palabras del autor, lo siguiente:

“(1) ¿Quiénes son los sujetos o grupos que se empoderan?; (2) ¿Cuáles son las estructuras de poder en relación con, o en oposición a, las cuales se da este proceso de empoderamiento?; (3) ¿Cómo se desarrolla el proceso mediante el cual se arguye que se efectúa este ejercicio de empoderamiento?; (4) y, finalmente, ¿cuáles son los desenlaces o resultados de este proceso de empoderamiento?” (Lankshear, 1995, p. 302).

Abordar tres de éstas preguntas, traídas al contexto de nuestra investigación, hará posible aclarar de qué forma concebimos, en el hacer, los alcances de la categoría de análisis principal, las transformaciones sociales, vistas a la luz de la resignificación, de las relaciones de poder inscritas en el ámbito escolar y de su proyección a la comunidad. Entonces, las preguntas que nos hacemos son las siguientes:

¿Cuáles son las estructuras de poder en relación con, o en oposición a, las cuales se da este incremento de la agencia para un proceso de empoderamiento? El término aparato escolar puede ser elusivo, sin embargo, nos fue útil para advertir cómo lo que ocurre está localizado dentro de ciertas coordenadas de control, son discursos y prácticas, que toma forma en personas concretas, aquellas que se vincula a la Institución Educativa; ésta es un andamiaje que no sólo comprende a las directivas y los docentes, no en vano es de uso común el término comunidad educativa.

En lo fáctico, esa estructura de poder frente a la cual los niños y niñas aumentan su agencia, y por ende se empoderan, se circunscribe a lo que acontece en las relaciones de aula en los CER. De cualquier forma, los CER no son entidades autónomas, están insertos dentro de

una comunidad y lo que en ellos sucede se proyecta a ella; esto fue visible en varias apuestas del equipo de trabajo en campo.

Ahora ¿Cómo se desarrolla el proceso mediante el cual se arguye que se efectúa este ejercicio de acrecentamiento de la agencia y el empoderamiento? Fundamentalmente, se realiza mediante la implementación de distintas estrategias pedagógicas alternativas, afincadas sobre diversos campos del conocimiento en relación con la Educación Ambiental. Éstas, por una parte, toman el contexto inmediato de los niños y niñas como escenarios de aprendizaje y, de otro lado, se emplazan desde sus marcos interpretativos, el acervo cultural de su comunidad y la afirmación de su presencia social, para fundar los cimientos sobre los que se yergue el acto cognitivo<sup>48</sup>, simultáneamente, a través de metodologías participativas/dialógicas entendidas como principios de acción, se suman para resignificar las relaciones de poder inscritas en las dinámicas del aula, logrando la reapropiación social de su entorno, el fortalecimiento de su identidad y visibilidad social, dentro del aparato escolar.

¿Cuáles son los desenlaces o resultados de este proceso donde el aumento de la agencia conduce al empoderamiento? En primer lugar, se consiguió acceder a otras formas de construir y concebir el conocimiento, erigidas mediante el diálogo de saberes, tal como lo conceptualiza Leff, es decir, para el autor la alteridad y en este mismo orden de ideas el diálogo de saberes: “Entraña una ética y una visión diferente de las relaciones sociales en donde el encuentro con la diferencia y la otredad es dialéctica en el sentido en que pueden ser entidades conflictivas, pero también visiones, y procesos que pueden coexistir sin tener que ignorar, eliminar, explotar o negar otras entidades, visiones y procesos para poderse afirmar” ( 2006, pp.128-129)

En simultáneo, se construyó una nueva visión del lugar-territorio al reapropiarlo, a través de estrategias mediante las cuales se reterritorializó y resignificó, poniendo así de relieve

---

<sup>48</sup>se trata, cómo lo anota Ghiso, de: “fundar, desde la autonomía una episteme que asume el reconocimiento y el autonombrarse como punto elemental e imprescindible de todo proceso cognitivo cotidiano o científico que pretende comprender o explicar la construcción sociocultural de la realidad.” (2004, p.18)

cómo a pesar de los flujos globalizantes, la reducción de las fronteras o la constricción de los límites geográficos y espacio-temporales, en palabras de Arturo Escobar: “el hecho es que el lugar todavía sigue siendo importante en las vidas de muchas personas, quizás la mayoría, si lo entendemos como experiencia de una locación en particular con alguna medida de anclaje (inestable, sin embargo), con un sentido de fronteras (permeables, sin embargo) y de conexión con la vida cotidiana, aun si su identidad es construida, atravesada por el poder, y nunca fija. Hay una "lugarización" que cuenta más de lo que queremos reconocer” (2005, p.158)

En cuanto a la Educación Ambiental, los niños y las niñas comprendieron que todo problema ambiental tiene una génesis social, afincada en la cultura, pues ella como mecanismo de adaptación es la que fija los términos en los que se da la relación entre los sistemas sociales y los sistemas “naturales”, junto con ello se puede advertir que basándose en los aprendizajes de la experiencia se ha generado un grado de comprensión sobre las responsabilidades frente a las causas que han originado el menoscabo ambiental de su territorio y comunidad, ello entraña también la posibilidad de hacerle frente a esas problemáticas.

Se desarrolló un grado de conciencia sobre lo que se consigna en la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA), en lo referente a la comprensión de que:

“hay algo inherente al modelo de desarrollo que siguen el país y los demás países del hemisferio que está generando el deterioro de la base natural. Con base en este planteamiento, se quiere trabajar la idea de que una perspectiva ambiental permite repensar la sociedad en su conjunto [...] Dentro de este marco se entiende la Educación Ambiental como un proyecto de transformación del sistema educativo, del quehacer pedagógico en general, de la construcción del conocimiento y de la formación de individuos y colectivos.” (PNEA, 2002, p.19)

Para cerrar, queremos decir que actuamos, durante estos cinco años, desde una visión propia de una pedagogía contra hegemónica entendiendo ésta como la educación para la acción transformadora. Peter McLaren, sostiene que: “Las reglas de los discursos son normativas y su significado se deriva de las relaciones de poder de las que hacen parte. Es

decir, los discursos *organizan modos de pensar que se traducen en modos de hacer.*” (1995, p.275).

Siguiendo esta idea procuramos desde la acción, subvertir las reglas de esos discursos para transformar los modos de pensar y así las formas de hacer, dejando en claro que, en efecto, las asimetrías de poder y las condiciones de dominación junto con las distintas violencias que ellas traen consigo pueden ser impugnadas. Entendiendo desde la vivencia que al ser la(s) realidad(es) construcciones sociales siempre serán susceptibles de ser modificadas.

## **Índice de Ilustraciones :**

**Ilustración1:** Mapa de Chocontá: Ubicación geográfica de los Doce Centros Educativos Rurales.

**Ilustración 2:** Registro Fotográfico Salida al Nacimiento del Río Bogotá: CER Retiro Alto y Chingacio Alto. 2007- 2008.

**Ilustración 3 :**Composiciones visuales 1 Escenarios del Paramo. Técnica Mixta. Elaborados por los niños y niñas de los CER: Retiro Alto y Agua Caliente.

**Ilustración 4:** Composición Visual 2: *Viéndome* .Técnica Mixta. Elaboradas por los niños y niña de los CER: Retiro Alto y Agua Caliente.

**Ilustración 5:** Los detectives Ecológicos. CER: Agua Caliente. Archivo Alexander Murcia

**Ilustración 6:** Registro Fotográfico. DAEP. CER: Chingacío Bajo y Tablón.

**Ilustración 7:** Composición Visual: *Este es mi ambiente*. CER: Tablón

**Ilustración 8:** Composición Visual 2: ¿De dónde viene el agua que utilizamos en nuestra escuela? CER: Chingacío Bajo

**Ilustración 9:** Familia del agua, CER: Tablón

**Ilustración 10:**Registro trabajo en campo, CER: Capellanía. Fotografías Archivo Ingith Camelo

Ilustración 11: Registro Trabajo en Campo, CER: Aposentos y Retiro de Blancos. Archivo Fotográfico Marcel Mayorga

**Ilustración 12:** Fotograma obra: “*Cubos de Agua para un Reino*” CER: Pozo Azul. Archivo Alexander Murcia.

**Ilustración 13:**Registro Trabajo en campo, CER: Pozo Azul. Archivo Fotográfico Alexander Murcia.

**Ilustración 14:** Fotogramas reportaje: *Así es mi escuela*, CER: Tablón

**Ilustración 15:**Registro Fotográfico, Cartografía Social, CER: Guanguita.

**Ilustración16:** Huerta Organica. Cer: Pozo Azul. Archivo: Ingrith Camelo.

**Ilustración 17:**Registro Fotográfico, Vivero, CER: Capellanía. Archivo Mary Luz Rodríguez.

**Ilustración 18:** Registro Fotográfico: Mapa de Comunidad, CER: Guanguita

## Bibliografía:

Acevedo, Mario (2008), “La metáfora de los escenarios de educación popular como dispositivos de interpretación de experiencias” en: Revista Internacional Magisterio, No. 33, junio- julio, 2008. Pp. 24-31.

Atkinson, Robert (2001), *The Life Story Interview*. en :Handbook of interview research: Context & method/ [edited] by Jaber F. Gubrium and James A. Holstein. Sage Publications : Thousand Oaks, California.pp. 121- 140.

Bamford, Anne (2009), *El factor ¡Wuuu!. El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Barnechea, María. Gonzales, Estela y Morgan, María de la Luz. (1999) “La producción de conocimientos en sistematización” en: La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política. No. 16. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).Panamá. Pp.33-43

Bosco Pinto, João (1998) “La investigación acción como práctica social” en: Investigación Acción Participativa: Aportes y desafíos .Revista Aportes, No.20. Bogotá: Dimensión Educativa. pp. 59-65

Bourdieu, Pierre. y Passeron, Jean C.(1996), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (2ª ed) Distribuciones Fontamara, México DF.

Brito Lorenzo, Zaylín. (2008), *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. .pp. 29-45

Calvo, Susana y Gutiérrez, José. (2012), *El espejismo de la Educación Ambiental*. Ediciones Morata, S.L.

Castro-Gómez, S. (2007), *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. en : El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / (comps) Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.pp. 79-91

Cendales, Lola (1998), “El proceso de la investigación participativa.” en: Investigación Acción Participativa: Aportes y desafíos .Revista Aportes, No.20. Bogotá: Dimensión Educativa ,1998. pp. 41-52.

CEGA. 2005 Diagnóstico socioeconómico. Las Bases para el Desarrollo Rural a Mediano Plazo. Municipio de Chocontá. Documento Interno de la Fundación Social Holcim Colombia.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN) & Ministerio de Ambiente y Desarrollo

Sostenible (MADS) (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental*.(PNEA) Bogotá: Cooperativa Editorial.

Comunicaciones Corporativas Holcim (Colombia) S.A, 2008. *Holcim apoya la educación rural en Chocontá, sus rectores hablan del acompañamiento recibido*. En : Revista, El labrador de Progreso, núm 3, mayo de 2008, pp. 12-13.

Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca (CAR) (2006) Sub-dirección de Gestión Social. *Guía Metodológica Proyectos Ambientales Escolares (PRAES)*. Bogotá.

Cuevas, Pilar. (2005), “La reconstrucción colectiva de la historia: una contribución al pensamiento crítico latinoamericano”, en Catherine Walsh (editora) *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial reflexiones latinoamericanas*, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya- Yala. Quito.pp.169-189.

Demo, Pedro (1998) “*Discutiendo éxitos y ambigüedades*” en: Investigación Acción Participativa: Aportes y desafíos .Revista Aportes ,No.20. Bogotá: Dimensión Educativa. pp. 17 -23.

Denzin, Norman (2004), *The Art and Politics of Interpretation*. En : Approaches to qualitative research : a reader on theory and practice / [edited] by Sharlene Hesse-Biber and Patricia Leavy. Oxford University Press: New York. pp. 447-472.

De Souza, Joao (2008), “Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable” en: Revista Internacional Magisterio, No. 33, junio- julio, 2008. Pp. 8- 13.

*Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* / coordinación de Mónica Szurmuk y Robert McKee Irwin ; colaboradores, Silvana Rabinovich .[et al.]. México: Siglo XXI Editores: Instituto Mora, 2009.

Emirbayer, Mustafa. and Mische, Ann. (1998) *What Is Agency?* . En: The American Journal of Sociology, Vol. 103, No. 4 (Jan., 1998), pp. 962-1023 Publicado por: The University of Chicago Press.

Escobar, Arturo. (2000) “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?” en: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000.

\_\_\_\_\_ (2005), *Más allá del Tercer Mundo: globalización y diferencia*, ICANH/Universidad del Cauca.

Expósito Verdejo, Miguel. (2003), *Diagnostico Rural Participativo una guía práctica*. Centro Cultural Poveda. Republica Dominicana.

Fals Borda, Orlando. (1961), *Campesinos de los Andes. Estudio sociológico de Saucío*. Bogotá, Universidad Nacional, Facultad de Sociología, Monografías sociológicas No7. Editorial Iqueima.

\_\_\_\_\_ (1991), *Acción y conocimiento: como romper el monopolio con Investigación -Acción-Participativa*. Bogotá: Cinep.

Finley, Susan (2005), “ARTS-BASED INQUIRY Performing Revolutionary Pedagogy” En : *HANDBOOK OF QUALITATIVE RESEARCH* , N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3ed). Thousand Oaks, CA: Sage.pp. 681- 694

Freedman, Kerry (2006), *Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona, Octaedro.

Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. Disponible en:

[www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf](http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf) [consultado en 10 de marzo de 2010]

Ghiso, Alfredo.(2004), “Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace: Una revisión, sui generis de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas” en: *Revista Aportes . 57.Dimensión Educativa*. pp.9-22

Giroux, Henry A. (2003), *Pedagogía y Política de la esperanza . Teoría cultura y enseñanza .Una antología crítica*. – 1ª ed.- Buenos Aires : Amorrortu.

\_\_\_\_\_ (1990) *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Grossberg, Lawrence. (1997 ), “Cultural Studies : What’s in a name (one more time)” en : *Bringing all Back Home. Essays on Cultural Studies*. Durham: Duke University Press. pp. 245-271.

\_\_\_\_\_ (2003), “Identidad y Estudios Culturales : ¿no hay nada más que eso?” En : *Stuart Hall y Paul du Gay (eds.), Cuestiones de Identidad*. Buenos Aires : Amorrortu Editores. pp. 148- 180.

Gudynas ,Eduardo y Evia, Graciela.(1995) *Ecología Social: Manual de metodologías para educadores populares* .Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio.

Gutiérrez, Nancy (2008) “Niñas y niños asumen una mirada más comprometida...” En : *Revista, El labrador de Progreso*, núm 3, mayo de 2008, p.15. Comunicaciones Corporativas Holcim (Colombia) S.A

Holcim. (2010a), *Informe Financiero de Gestión y Financiero Fundación Social de Holcim Colombia 2009* , Comunicaciones Corporativas - Holcim (Colombia) S.A. pp. 1 – 41[en línea]Disponible:<http://www.fundacionsocialholcimcolombia.org/documentos/informe2009.pdf> [consultado el 10 de marzo de 2010]

Holman Jones, Stacy. (2005),“AUTOETHNOGRAPHY Making the Personal Political” En : *HANDBOOK OF QUALITATIVE RESEARCH* , N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3ed). Thousand Oaks, CA: Sage.pp. 763 -791

Huergo, Jorge. (1998) “Las Alfabetizaciones Posmodernas, Las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía” en: *Revista Nómadas*, núm. 9 septiembre, 1998, pp. 49-60. Universidad Central, Colombia.

Huyssen, Andreas (2006), *Después de la gran división: Modernismo, cultura de masas, posmodernismo* Adriana Hidalgo editora, Buenos aires, Argentina

Jaramillo, Jaime.E. (1996), “*Campesinos de los Andes: Estudio pionero en la sociología colombiana*” en: *Revista Colombiana de Sociología –Nueva Serie- Vol.III.Nº.1,1996. Pp.53-82*

Jara, Oscar (1999), “El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales” en: *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política. No. 16. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).Panamá. pp.52-60*

\_\_\_\_\_ (2008), “Sistematización de experiencias: un concepto enraizado en la realidad latinoamericana”, en: *Revista Internacional Magisterio, No. 33, junio- julio, 2008. pp. 14 - 19.*

Kamberelis, George and Dimitriadis ,Greg.(2005),“FOCUS GROUPS strategic Articulations of Pedagogy , Politics ,and Inquiry . En : *HANDBOOK OF QUALITATIVE RESEARCH* , N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3ed). Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 887–907

Kemmis, Stephen. (1992) “*Mejorando la educación mediante la investigación acción*” en: *La Investigación-Acción participativa. Inicios y desarrollos. (comp) Salazar, María. C. Bogota : Editorial Magisterio,1992.pp. 175-204.*

Lankshear, Colin (2005), “*Afterword:Some Reflections on “Empowerment”* Critical theory and educational research/ Edited by Peter L. McLaren and James M. Giarelli. New York : State University of New York, 1995. pp .301-310

Landini, Fernando (2010), “La dinámica de los saberes locales y el proceso de localización del saber científico. Algunos aportes desde un estudio de caso” *Cuadernos de Desarrollo Rural* 7, (65): 21-43

Leff, Enrique (2006), *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al dialogo de saberes*. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (2004), *Racionalidad Ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI editores.

\_\_\_\_\_ (2010), “*Imaginario Sociales y Sustentabilidad*” En revista: *Cultura y representaciones sociales. UNAM . Vol. 5, No 9 , 2010. pp. 42-121*

Mahecha Clavijo, German. R .et al. (2008) *Educación ambiental reflexiones epistemológicas y praxiológicas*. Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Maldona-Torres, N. (2007) *Sobre la Colonialidad del Ser :contribuciones al desarrollo de un concepto*. En : *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del*

capitalismo global / (comps) Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 127- 167

Martin Barbero, Jesús (2003), *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Martinic, Sergio (1999), “*El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*”. en: La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política. No. 16. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).Panamá. pp. 44-51.

Maturana, Humberto y Varela, Francisco (2003), *El árbol del conocimiento : las bases biológicas del entendimiento humano*; prefacio de Rolf Behncke C., 1ª ed., Buenos Aires: Lumen; Editorial Universitaria.

McLaren .Peter (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo* .Buenos Aires: Ideas.

\_\_\_\_\_ (1995). *Collisions with the Otherness: “Traveling” Theory, Postcolonial Criticism and the Politics of Ethnographic practice– The misión of the Wounded Ethnographer*. Critical theory and educational research/ Edited by Peter L. McLaren and James M. Giarelli. New York : State University of New York, 1995. pp . 271-300

Mejía, Marco Raúl. (2008), *La Sistematización Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Desde abajo Ediciones.

\_\_\_\_\_ (2010), “Las teorías críticas y las pedagogías críticas. Fundamento de la Educación Popular–Hacia una agenda de futuro” en: La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política. No. 32. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).Panamá, pp. 26 – 43

\_\_\_\_\_ (2011), *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur: cartografías de la educación popular*. 1ª. Ed. Bogotá: Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2001) Informe Nacional Sobre El Desarrollo De La Educación En Colombia. 46a. Conferencia Internacional de Educación (CIE), Ginebra, Suiza, septiembre 5 al 7 de 2001. Disponible en:<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>

[Consultado el 11 de febrero de 2013]

\_\_\_\_\_ (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas, Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

\_\_\_\_\_ (2006c) Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Montoya Arango, Vladimir. (2007) “*El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía*” en: Revista Universitas Humanistica. No.63. enero- junio de 2007. Bogotá, Colombia. pp.155-179.

Disponible: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2341/1643>[consultado el 23 de abril de 2013]

Núñez, Jesús (2005), *Saberes campesinos y educación rural*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, Caracas, Venezuela.

Park, Peter. (1989), “*Qué es la investigación acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*” en: La Investigación-Acción participativa. Inicios y desarrollos. (comp) Salazar, María. C. Bogotá : Editorial Magisterio, 1992. pp.135-174.

Parra Sandoval, R (1986), *La escuela Inconclusa*. Bogotá: Plaza & Janes.

Rahman Anisur, Mohammad.(1991), “El punto de vista teórico de la IAP”. en: Acción y conocimiento: como romper el monopolio con Investigación -Acción-Participativa Bogotá : Cinep. pp. 21-30

Reimers, Fernando (2003), “*Aprender a Leer y a Convivir en las escuelas rurales en Colombia*” en. Revista Pedagogía y Saberes No 18 Universidad Pedagógica Nacional .Facultad de Educación, pp. 5-20

Silvetti, Felicitas (2006), “Lo que estamos perdiendo .La producción de conocimiento a partir de la sistematización de experiencias de intervención con campesinos”. Cuadernos de Desarrollo Rural (57) ,11-32.

Sutton, Mark & Anderson, E.N. ( 2010), *Introduction to Cultural Ecology*. 2nd ed. Altamira Press. Lanham, Maryland.

Torres, Alfonso. Cuevas, Pilar y Naranjo, Jose (1996), *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, Alfonso (2010), “Educación Popular y producción de conocimiento”, en: La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política. No. 32. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Panamá .pp. 8- 26

Torres Carrasco, Maritza (2002), *Reflexión y acción: el diálogo fundamental para la educación ambiental Teoría y práctica*. Ministerio de Educación Nacional - Ministerio del Medio Ambiente, Colombia. Bogotá.

Wilches-Chaux, Gustavo. (2006), *Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la Educación Ambiental*. Bogotá, D.C., Colombia, Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial.

Zamalloa, Elizabeth y Díaz, Julio. (2005), *Guías Metodológicas para la Gestión Ambiental Unidad de Desarrollo Sostenible (UDES)* Manual N° 5. FORO CIUDADES PARA LA VIDA Lima: Perú.