



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

# **CUADERNOS PEDAGÓGICOS**



Cosmos cromático (2017) - Héctor Torres Pérez MAED+, profesor retirado del Departamento de Educación en Ponce, Puerto Rico.

**Volumen 21 # 27. 2019 - 1. ISSN 1657-5547**

**John Jairo Arboleda Céspedes**

Rector

**Elmer de Jesús Gaviria Rivera**

Vicerrector General

**Lina María Grisales Franco**

Vicerrectora de Docencia

**Ramón Javier Mesa Callejas**

Vicerrector Administrativo

**Sergio Cristancho Marulanda**

Vicerrector de Investigación

**Pedro Amariles Muñoz**

Vicerrector de Extensión Universitaria

**Elvia María González Agudelo**

Decano de la Facultad de Educación

**Cuadernos Pedagógicos U de A:**

**Jorge Ignacio Sánchez Ortega**

Asistente Editorial Facultad de Educación (2018)

**Liliana María Echeverry Jaramillo.**

Coordinadora de Práctica Licenciatura en Educación Especial (2014)

**Comité de Publicaciones**

**Facultad de Educación:**

**Elvia María González Agudelo**

Decana

**Mónica Moreno Torres**

Jefa Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas  
—CIEP—

**Diego Leandro Garzón Agudelo**

Director Departamento de la enseñanza  
de las ciencias y las artes

**Mauricio Múnera Gómez**

Jefe del Departamento de Educación Avanzada

**Nancy Ortiz Naranjo**

Integrante del Grupo de Investigación Somos Palabra

**Wilson Antonio Bolívar Buriticá**

Coordinador del Doctorado en Educación

**Jhony Alexander Villa**

Director de Unipluriversidad

**Hilda Mar Rodríguez G.**

Directora Revista Educación y Pedagogía



**Ilustración de portada:**

**Título:** Cosmos cromático (2017).

**Autor:** Héctor Torres Pérez MAED+.

Profesor retirado del Departamento de Educación.  
Ponce, Puerto Rico.

**Elí Castaño**

Practicante Plataforma Open Journal System

**Mariana Palacios Chavarro**

Auxiliar Administrativa

Derechos reservados

ISSN 1657-5547

**Diseño y diagramación**

Christian Javier Gil Patiño

Auxiliar de Diseño Gráfico Facultad de Educación U. de A.

**Canje:**

**Cuadernos Pedagógicos (Universidad de Antioquia)**

Teléfono: 57(4) 2195708

Fax: 2195704

Apartado Aéreo 1226, Medellín, Colombia

Correo electrónico:

[cuadernospedagogicosudea@udea.edu.co](mailto:cuadernospedagogicosudea@udea.edu.co)

## Y llegó la hora

Este número de Cuadernos Pedagógicos es añejo, mas no desactualizado. Las palabras consignadas aquí han reposado largo tiempo esperando, como Lázaro, a que el lector les diga “¡levántense... caminen! Cuéntenos qué discutían por allá, en 2014, cuando sus autores eran estudiantes”.

A pesar del tiempo, tuvimos la certeza de que lo esperado regresaría. Así como para Penélope veinte años no fueron obstáculo para mantenerse fiel y constante en su tarea de tejer y destejer, la Facultad de Educación sigue firme en su tarea de despertar otras voces que nos narren sus ideas, historias y experiencias del paso por las aulas.

Y llegó la hora.

Con la decisión de darle un nuevo aliento a la producción escrita en la Facultad de Educación recuperamos la serie **Cuadernos Pedagógicos Universidad de Antioquia**. Por avatares, decisiones y contingencias de diferente orden, con el número 26 se durmieron las voces que hasta el año 2005 llenaban las páginas de esta vigorosa colección. Los trabajos de grado de los estudiantes de las licenciaturas y de los posgrados recuperan hoy esta tribuna. Y la Facultad asume el reto rescatando el corpus de doce textos con el que se intentó revivir la colección en 2014. La recopilación de estos artículos estuvo a cargo de la profesora Hilda Mar Rodríguez. Sus autores, para entonces estudiantes, gentilmente han avalado la publica-

ción como testimonio de un trabajo que, visto en perspectiva, da cuenta de sus preguntas de entonces, de los trayectos que iniciaban en las aulas, y de la variedad de voces que llenaban el escenario con debates, ensayos y propuestas que quedaron como sello de su proceso formativo para *ser Maestros*.

Abre el volumen el ensayo **Ser maestro hoy**, de Víctor Manuel González, un llamado a que el maestro se reconozca como sujeto de saber pedagógico y profesional de la educación, en choque con un proceso de automatización técnica de su quehacer que reduce la praxis pedagógica a un ejercicio instrumental, como resultado de la despedagogización que impone la lógica neoliberal en la legislación educativa.

Un equipo de Licenciadas en Pedagogía infantil, integrado por Viviana Ospina Raigoza, Raquel Restrepo Álvarez, Carolina Londoño Ochoa y Kelly Johana Gómez Garcés, nos presenta sus **Consideraciones frente a los enfoques curriculares y la práctica pedagógica en las Escuelas Normales**, artículo derivado de la investigación “Los enfoques curriculares presentes en los planes de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Amagá y Santa Rosa de Osos”, un ejercicio cualitativo con el que optaron al título profesional.

La Institución Educativa El Pinal (Barrio Enciso) al oriente de Medellín es el escenario en el que surge el ensayo **En medio de un mar de cemento siempre hay un faro en forma de escuela**, de

Santiago Cadavid Trujillo. En él, el autor reflexiona sobre las circunstancias, procesos y vivencias en el contexto de su práctica profesional.

En ***La divina práctica***, María Alexandra Ruiz Mosquera pasa su práctica por el filtro de los tres reinos descritos por Dante Alighieri en *La Divina Comedia*. Este ejercicio le permite a la autora establecer diferencias entre saberse “practicante”, “maestra en formación” y “maestra”, en una analogía entre su punto de partida, su espacio formativo y su destino.

El relato de los acontecimientos previos a la definición del objeto de estudio del trabajo de grado y sus reflexiones como maestro en formación le permiten a César Augusto Rivillas Molina construir su ***Reelaboración de la historia preliminar de un trabajo de grado***. En esta construcción el *Diario pedagógico* constituye la base del relato del contexto en el que ocurre la práctica, y no sólo el soporte de *antecedentes teóricos*.

La pregunta por la evaluación educativa aparece en esta selección en el artículo ***Perspectiva ética de la evaluación educativa: reflexiones para deconstruir una representación de la evaluación como salvoconducto cultural*** de Esteban Franco Puerta. Es un producto del proyecto de investigación: “La evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con la enseñanza: discursos y prácticas en la Facultad de Educación”.

Wilson Pérez Uribe propone ***Tres arquitecturas del acto de enseñar: una lectura en clave reflexiva de la “Primera carta” de Paulo Freire***. Es una

invitación para que el educador haga de su práctica una experiencia crítica y vivida.

Leidy Johana Rivillas Arbeláez toma su lugar en este volumen con su reflexión ***Tejiendo mi historia literaria***. “Este texto es una ruta del viaje, físico y espiritual, que transformó mi modo de estar en el mundo, de verlo y de relacionarme con él”, nos dice en el relato donde interactúan Mario Mendoza, Héctor Abad Faciolince, Jaime Sabines y Milan Kundera.

También Diana Patricia Caro Naranjo y Carolina Cardona Orrego se lanzan a ***Tejer con los hilos de la propia voz: experiencias de lectura y escritura de Mujeres Populares*** fruto de su práctica pedagógica, una experiencia de educación popular con mujeres adultas en la Corporación Simón Bolívar.

***De cuerpo femenino, roles de mujer y erotismo en la enseñanza de la lengua castellana a mujeres adolescentes*** es el texto de John Alexander Zapata Ramírez. Hace parte del proyecto de investigación “*Afrodita pasa al espejo: construcciones y representaciones de cuerpo femenino y erotismo, desde el arte y la literatura, en mujeres adolescentes*” en el que participaron estudiantes de noveno y décimo grado de la Institución Educativa Javiera Londoño, en Medellín.

En los dos últimos artículos, la geografía se ocupa de Río de Janeiro y de Medellín. En primer lugar, ***Paisajes narrados: un acercamiento al paisaje urbano de Río de Janeiro*** de Luisa Fernanda Ocampo Ospina y Santiago Valencia

Carvajal hace una lectura de esa ciudad “no sólo como un espacio producido o como un resultado de la producción del hombre, sino como una realidad construida”, a partir de la indagación en obras literarias en las que se manifiesta la categoría *Paisaje*.

Finalmente, Mónica Marcela Hernández nos entrega ***Hacia una necesaria utopía alterglobalizadora del paisaje geográfico de Medellín***. Es una reflexión nacida en el curso “Paisajes y espacios geográficos de América y Europa”, durante el semestre 2013-2, bajo la dirección del profesor Jorge Iván Arango Úsuga. Allí se acerca a la formación de maestros de Ciencias Sociales en el escenario de desigualdades de Medellín, que da cuenta de un desarrollo geográfico desigual, visto desde la óptica de la riqueza y el poder.

En la antesala de la segunda década del Siglo XXI, cuando se insiste en reducir la educación pública a la lógica mercantil de la oferta y la demanda, levantamos la voz reflexiva y crítica; proponemos miradas diversas; insistimos en la esperanza; fortalecemos el debate y recuperamos este espacio de expresión para presentar los trabajos de grado meritorios de los estudiantes de las licenciaturas, las maestrías y el doctorado. Saldamos una deuda con los autores, a la vez que abrimos un espacio virtual, sin más pretensión que poner en circulación las voces de los Maestros.

El Comité de Prácticas de la Facultad de Educación asume la responsabilidad de promover, cualificar y sostener esta publicación con los mejores trabajos puestos a su consideración. Actuando como Comité Editorial, conjugando las perspectivas pedagógica y comunicacional, aspiramos a hacer de este sitio una ventana en la que se exprese el fruto del encuentro virtuoso entre maestros y maestros en formación.

**Jorge Ignacio Sánchez Ortega**  
**Editor**

# Ser maestro hoy

**Víctor Manuel González<sup>1</sup>**

**Resumen:** La razón instrumental, propia del capitalismo, ha ido configurando la imagen de un maestro mediado por la automatización técnica de su quehacer, reduciendo su praxis pedagógica a un simple ejercicio instrumental. Esta despedagogización se ha venido materializando a través de la lógica neoliberal, presente en la legislación educativa colombiana. Ante esta situación, se hace necesario que el maestro se reconozca como sujeto de saber pedagógico y profesional de la educación, pensándose el proceso educativo a una escala planetaria, nacional y local, evitando replicar esquemas de pensamiento anclados en una episteme colonial. En este contexto, el autor centra la reflexión sobre lo que desde su perspectiva significa ser maestro hoy. Para ello, inicialmente aborda lo que le representa ese “hoy” como escenario de acción del maestro, para, a continuación, disertar sobre lo que le significa, en un hoy tan incierto, ese “ser maestro”.

**Palabras clave:** maestro, globalización neoliberal, despedagogización, razón instrumental, episteme colonial en la educación, pedagogía

<sup>1</sup> Magister en investigación en enseñanza y aprendizaje de las Ciencias experimentales, sociales y matemáticas. Universidad Internacional de Andalucía/Universidad de Huelva, España. Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias naturales y educación ambiental. Universidad de Antioquia. Diplomas en Proyectos Transversales, TIC aplicadas a la educación, Literacidad crítica y enseñanza del Español como lengua extranjera. Universidad de Antioquia. Miembro de Semillero de investigación “Perspectivas de investigación en Educación en ciencias” PIENCIAS, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Ponencias y publicaciones sobre formación de maestros y didáctica, en Congresos Internacionales de Educación realizados en Colombia, Argentina y Cuba. Maestro vinculado a la Secretaria de Educación para la Cultura de Antioquia.

Correo electrónico: [maestrodesuela1@gmail.com](mailto:maestrodesuela1@gmail.com)

*La verdadera educación comienza con el educador, quien debe conocerse a sí mismo y estar libre de patrones de pensamiento ya establecidos; porque según es él así será su enseñanza*

*Krishnamurti (1972: 115)*

## A modo de introducción

Dado que la educación, en la lógica neoliberal, ya no es concebida como derecho fundamental sino como servicio, su financiación ya no es vista como una obligación del Estado. Las responsabilidades de este se reducen a garantizar las condiciones de cobertura, eficiencia y eficacia, para que el servicio educativo adquiriera “altos índices de calidad”, que le permitan ser valorizado en las dinámicas propias del mercado. Esta mercantilización de lo educativo traslada a la organización de la escuela una estructura administrativa gerencial, propia de la empresa y el comercio.

En la implementación de dicha estructura, la figura del maestro sufre una serie de ataques legislativos y curriculares, que buscan reducir su práctica pedagógica a un simple ejercicio técnico instrumental, orientado por los contenidos disciplinares a enseñar, materializados en los *estándares* y las *competencias*. Aquí, la pedagogía como campo de saber y reflexión crítica sobre el proceso formativo es sustituida por un discurso que

promueve la aplicación de procedimientos y técnicas, *per se*, al momento de desarrollarse el acto educativo.

Esta tendencia a erradicar el discurso pedagógico de la praxis educativa del maestro es denominada *despedagogización*,<sup>2</sup> en tanto que busca la configuración de un maestro, mediado por la automatización técnica de su quehacer y ausente de postura crítica, frente a las relaciones existentes entre la sociedad, la educación, las disciplinas, el mercado y el Estado. Es decir, un maestro que, presto a cumplir órdenes precisas de instrumentalización, previamente planificada y elaborada por los “intelectuales” al servicio del Estado o del mercado, perpetúe una episteme colonial, anclada en la dominación y el control ideológico.

Con el ánimo de problematizar las realidades contextuales de lo educativo en el país, se esboza a continuación una descripción del tipo de sociedad que se ha ido gestando desde finales del siglo xx y que, mediada por determinaciones económicas de corte neoliberal, configura el escenario de acción y proyección del sujeto que decide ser maestro hoy.

2 Concepto acuñado por Marco Raúl Mejía, quien plantea que “La forma que toma esa despedagogización para la práctica docente es una línea de exigencias donde se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios, más de corte didáctico de los que se pueda apropiarse cualquier profesional con título universitario en un período de prueba de un año para poder ser nombrado ‘maestro en propiedad’” (2006: 49).

### El “hoy”

La sociedad actual encuentra sus fundamentos en una evolución histórica capitalista, que centra el desarrollo de las naciones, no en la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano —nutrición, salud, vivienda, saneamiento básico, educación, trabajo digno, etc.—, sino en las dinámicas de libre mercado, que facilitan la producción y la acumulación de capital. El “desarrollo” se concibe como sinónimo de crecimiento económico; el “bienestar humano” se reduce a la satisfacción de intereses egoístas, anclados en el imperativo de la competencia por la consecución y ostentación de riqueza, a cualquier costo; y el sujeto no cuenta más que como un simple número impersonal de las encuestas e indicadores económicos.

Las experiencias de vida se tejen en torno a las lógicas de mercantilización, justificadas en la ansiedad por el cambio constante y vertiginoso de las sensaciones humanas. Ansiedad generada y profundizada por la maquinaria publicitaria y mediática, que vende, cada vez en mayor proporción, falsas promesas de libertad, autonomía, belleza y éxito, mediante el consumo desmesurado de artefactos que satisfacen en períodos de tiempo cada vez más cortos, experimentándose en el sujeto un placer por lo inmediato, por lo desechable.<sup>3</sup>

3 Como diría Bauman, “la alegría de deshacerse de las cosas, de descartarlas, de arrojarlas al cubo de la basura, es la verdadera pasión de nuestro mundo” (2008: 29).

En aras del crecimiento económico, el capitalismo ha configurado una razón individualista que cosifica todo cuanto existe, en tanto es útil al aparataje económico global. Una razón que, mediada por el fenómeno de la sobreproducción y el consumismo exacerbado, ha sido despojada de su capacidad universal de determinar los fines generales que regulan las relaciones entre los seres humanos y los demás seres de la naturaleza, y “se ha convertido en un mero instrumento” (Horkheimer, 2002: 58), al servicio de los intereses económicos de las grandes potencias económicas mundiales. A partir de esta razón instrumental,<sup>4</sup> el ser humano pasa de ser un “fin” en sí mismo, para ocupar el lugar de un simple “medio”, requerido para la consecución de otros fines. Fines determinados por la ambición y la acumulación de riqueza.

Puesto que los derechos ciudadanos se configuran en obstáculos evidentes para el aumento desmesurado de la tasa de ganancia, la pretensión capitalista requiere el desmantelamiento del Estado de bienestar keynesiano, en cuanto este prioriza la protección de las libertades ciudadanas. Como estrategia para reducir dicha intervención del Estado en la participación y el control del mercado, a finales de los años ochenta del Siglo

4 Horkheimer ilustra la *instrumentalización de la razón*, al afirmar que “Desde la perspectiva de la razón formalizada una actividad sólo es racional cuando sirve a otro objetivo [...] La actividad no es, dicho de otro modo, sino un mero instrumento, toda vez que sólo cobra sentido en razón de su vinculación con otros objetivos” (2002: 71).

XX surge el neoliberalismo como un modelo económico e ideológico que, de la mano del fenómeno de la globalización,<sup>5</sup> lograría consolidar una nueva forma de organización social que, basada en el consumismo, obtendría un mundo de bienestar, desarrollo e igualdad social.

Lejos de conseguir dichos objetivos, la globalización neoliberal ha ido implementando una serie de programas y reformas económicas que despojan a los Estados de su responsabilidad de garantizar los derechos fundamentales del ciudadano, e instauran una oleada privatizadora de lo público. Esta lógica neoliberal, que es difundida por estamentos supranacionales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Banco Mundial (BM), entre otros, promueve, a raíz de pensamientos mercado-céntricos, una racionalidad empresarial de la vida que agudiza las problemáticas ambientales<sup>6</sup> de las naciones.

---

5 Desde el lente del capitalismo, la globalización se presenta como dupla estratégica del neoliberalismo, constituyéndose en “el libre juego de los flujos despiadados, anónimos, amorales del capital y de quienes lo poseen —pocos, y cada vez menos— con el único fin de multiplicarse” (Meira, 2008: 55), es decir, que “la globalización sería, una forma de neocolonialismo más sutil y sofisticada” (p. 54).

6 Entendiendo *ambiente* como un “sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, bien que estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre” (Colombia, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y Ministerio de Educación Nacional, 2012: 28).

Esta lógica ha logrado transgredir las fronteras de los Estados-nación, a partir de la llamada “globalización”. En Colombia, esta ha permeado, de forma evidente, los escenarios políticos, económicos y sociales, a partir de la denominada *apertura económica*, iniciada por el Gobierno nacional en la década de los noventa,<sup>7</sup> y que ahora se presenta bajo la modalidad de los Tratados de Libre Comercio (TLC). Esta apertura económica fue abonando el terreno para la implementación de la agenda neoliberal acordada en el llamado Consenso de Washington (Llistar, 2003: 11), en el cual se planteaba la necesidad de un Estado mínimo y fuerte. Mínimo, para que permitiese instaurar el mercado como forma de regulación económica a partir de la libre competencia, y fuerte, para implementar una reducción de los gastos sociales (salud, saneamiento básico, cultura, educación), una eliminación de los aranceles para la exportación e importación de mercancías, y el desmantelamiento de los derechos de los trabajadores, a través del quebrantamiento del poder de los sindicatos.<sup>8</sup>

7 En cabeza del presidente César Gaviria Trujillo, del Partido Liberal Colombiano.

8 Tarea que el Estado ha cumplido con especial ahínco contra la unidad gremial del magisterio colombiano, el cual ha sufrido fuertes embates dados por la división de los maestros en diversos regímenes salariales; el constante acoso laboral al que se ven sometidos los maestros por parte de directores, rectores y secretarios de educación; la obstaculización al momento de realizarse encuentros académicos, deportivos y culturales de los maestros, bajo la excusa de la desescolarización, y la violación reiterada de los derechos de asociación.

Este recetario neoliberal genera una serie de leyes, decretos y actos legislativos que implementan una reducción de los recursos destinados a la financiación del sector educativo, a partir de figuras como la descentralización fiscal de los municipios (certificación), la disminución del gasto por estudiante, la concesión administrativa de las instituciones educativas a cooperativas, organizaciones no gubernamentales (ONG), organizaciones religiosas y entidades privadas, el aumento de las horas lectivas de clase, la reducción salarial e inestabilidad laboral de los maestros, y la instauración de pruebas censales que jerarquizan las instituciones según sus resultados. Confirmando con esto, que

El neoliberalismo trae para nuestros contextos un ajuste fiscal en el cual la reducción del gasto se convierte en una espada de Damocles para la educación, en cuanto en esta forma de administrar la globalización la educación es gasto y, a su vez, implica recorte presupuestal (Mejía, 2006: 45).

Dicha política económica de recorte presupuestal, y la consecuente legislación que en materia educativa se ha venido implementando, ha generado cambios de tipo curricular, gestión escolar y despedagogización en el contexto educativo colombiano. Solo baste mencionar, como ejemplo, algunas de las reglamentaciones que imponen la privatización en el sector educativo, el hacinamiento de los estudiantes en aras de la "cobertura", y la desprofesionalización de la carrera docente:

- *Actos legislativos 01 de 2001 y 04 de 2007*, con los cuales se recortan los rubros destinados a los servicios de salud, educación y saneamiento básico.
- *Ley 715 de 2001*, que reglamenta la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), implementado la certificación de los municipios, la racionalización del gasto y los consecuentes traslados discrecionales o inconsultos de los docentes, minando su salud mental y estabilidad laboral.
- *Decreto 3020 de 2002*, que establece los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal, mediante fórmulas aritméticas de alumno / m<sup>2</sup>, docente / alumnos y docente / aula, agudizando el hacinamiento y la sobranza de plazas docentes.
- *Decreto 1278 de 2002*, que, al reglamentar el nuevo Estatuto de Profesionalización Docente, cercena los derechos laborales y prestacionales adquiridos por los maestros con el Estatuto 2277 de 1979,<sup>9</sup> implanta la

<sup>9</sup> Este Decreto Extraordinario es una conquista histórica del magisterio colombiano, logrado mediante la huelga, la protesta y la unidad sindical. En palabras de uno de los dirigentes del magisterio presente en dicha mesa de negociación, este Estatuto "se constituía en un ejemplo y

inestabilidad laboral y el desestímulo de la carrera docente, y establece la figura del maestro como asalariado flexible de la educación.

Haciendo uso de la razón instrumental, esta legislación privatizadora convierte la educación en un servicio, cuya función esencial es la estructuración de un sistema funcional de dominación y control ideológico de los sujetos, que son vistos como materia prima de intereses e idearios políticos y económicos, centrados en la adquisición de poder, riqueza y éxito. Esta nueva función del “servicio educativo” crea la necesidad de planificar rigurosamente los actos educativos, con la finalidad de hacer las cosas eficientemente, llevando a una idealización de las prácticas pedagógicas orientadas al resultado, donde “todos terminamos por ser iguales, aprender igual, querer igual y hasta amar igual” (Ospina, 2009: 48). La expresión individual, la energía creadora que emana del *ser*, es sofocada por la homogeneización de los fines del “deber ser” (lineamientos curriculares, estándares, competencias, logros, etc.) y la desmesurada adoración del tecnicismo occidental, dando “paso a una postura de la escolaridad reducida a los imperativos del autointerés empresarial, de la psicología industrial y de la uniformidad cultural” (Giroux, 2006: 39).

De lo aquí esbozado, se evidencia cómo la globalización neoliberal, que aboga por una priva-

---

modelo para el magisterio de toda América Latina” (Ocampo, 2009: 19).

tización de los recursos y la administración de lo educativo, argumenta la necesidad de estandarizar los procesos educativos acorde con los requerimientos del mercado, configurando un sistema educativo que, centrado en la eficiencia y la eficacia de principios del siglo XX, se ha convertido en perpetuador de un pensamiento colonial,<sup>10</sup> a través de un “currículo instrumental modelo siglo XXI que se reduce a planes de estudio, y éstos, a su vez, a estándares y competencias” (Mejía, 2006: 50).

Esta sociedad capitalista, orientada por la globalización neoliberal, hace del campo educativo un escenario cada vez más cuadrículado, regulado y controlado, en cuanto que las políticas legislativas tienden a profundizar y a expandir la racionalidad instrumental a todos los espacios del accionar pedagógico del maestro, quien ha ido perdiendo, paulatinamente, su rol protagónico en el sistema, transformándose en un insumo más de todo el engranaje empresarial al que se ha reducido la escuela hoy.

10 Entendiendo la *colonialidad* como ese proceso de “jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea” (Castro y Grosfoguel, 2007: 13), que abarca las categorías del ser, el poder, el saber y la naturaleza, y que en la actualidad se presenta bajo la forma de una colonialidad global, puesto que “Las nuevas instituciones del capital global, tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), así como organizaciones militares como la OTAN, las agencias de inteligencia y el Pentágono, todas conformadas después de la Segunda Guerra Mundial y del supuesto fin del colonialismo, mantienen a la periferia en una posición subordinada” (p. 13).

### El ser maestro

Como se esbozó en el apartado anterior, las condiciones actuales tienden a ser desesperanzadoras para el futuro de la especie humana, y en especial para el sujeto que decida ser maestro. Sin embargo, es justamente en la aparente fatalidad en la que germina el sentido de ser maestro hoy, pues aunque no “está de más decir que no es un mundo que actualmente le prometa cosas buenas a la humanidad [...], tampoco es un mundo en el que uno pueda permanecer pasivo” (Giroux, 2006: 11). Ante la imposibilidad de ser indiferentes a estas *nubes negras* que amenazan con ahondar la crisis de la escuela, la educación, la humanidad y la Madre Tierra, el ser maestro emerge como una contrapropuesta crítica de resistencia y cambio.

En contraposición al proceso de despedagogización que la globalización viene propiciando, se hace necesario que el maestro se reconozca como sujeto de saber pedagógico y profesional de la educación, pensándose el proceso educativo a una escala planetaria, nacional y local, y evitando replicar esquemas de pensamiento anclados en una episteme colonial. Como lo acota Mejía, “en este momento histórico, la pedagogía es un nuevo espacio social y profesional de lucha” (2006: 50), en el cual el maestro trasciende la razón instrumental —que lo define como sujeto pasivo que aplica fielmente lo elaborado por otros—, y se apropia de su lugar como intelectual de la educación.

El maestro como sujeto de saber y profesional de la pedagogía y de la educación pone en duda los procedimientos, los contenidos y las subjetividades que se presentan como inmutables en las competencias y los estándares, y a la luz de la relatividad de la verdad y la pluriversalidad decolonial<sup>11</sup> que tiene presencia en este planeta, busca “pensarse a sí mismo y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción” (Freire, 1979: 87). Esta praxis —reflexión y acción— del maestro, lo constituye en investigador de las realidades políticas, sociales, económicas y culturales de la nación, tejiendo y destejiendo las relaciones existentes entre estas y lo educativo —como sistema macro(estructural) y micro(áulico)—, haciendo visible que una educación que funciona en términos de fines u objetivos de lo que el ser humano “debe ser”, invisibiliza y excluye lo que ese ser humano que está en la escuela es: un sujeto pleno de complejidades.

La lógica neoliberal, que reduce el proceso formativo a un ejercicio de *fabricación* de individuos técnicos, autómatas, serviles y provistos con las “competencias básicas” para acoplarse a una sociedad capitalista, necesitada de abundante mano de obra barata, se ha de enfrentar desde la práctica dialógica y problematizadora de las

11 Apertura epistémica hacia la comprensión de múltiples pensamientos-otros, dada por los movimientos descolonizadores o independentistas ocurridos desde 1776 a 1830 en las Américas, Asia y África, en contraposición a la lógica universal imperial (Mignolo, 2007: 31).

realidades ambientales, presentes en el territorio de la escuela y la comunidad, reestructurando o dotando de nuevas significaciones, desde un pensamiento crítico y emancipador, las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, padres de familia y demás actores de la comunidad educativa, abriendo espacios de participación y reflexión colectiva sobre las problemáticas ambientales existentes en sus contextos, y que conlleve a la consolidación de una conciencia crítica que permita reconocer “la importancia de no darle cabida a un pensamiento único en educación y por esta vía abrir camino a las otras educaciones de las otras globalizaciones” (Mejía, 2006: 53).

Las experiencias de enseñanza que el maestro piensa y materializa en su praxis, se constituyen en posibilidad de crear nuevos escenarios de resistencia y emancipación, ante el ataque incesante de las políticas privatizadoras que se instalan en el contexto educativo. La política privatizadora no se ha implantado de forma totalizante, aún existen intersticios en la legislación colombiana, como la autonomía escolar, la libertad de cátedra y los proyectos pedagógicos, que le permiten al maestro sustentar unas educaciones - otras, basadas en la participación de las comunidades en la gestión de la escuela y el rescate de sus valores culturales generadores de identidad histórica, que faciliten la construcción de un lenguaje escolar de

[...] responsabilidad cívica y pública, [...] en el que las escuelas públicas se las considere a manera de esferas públicas democráticas comprometidas con formas de políticas culturales orientadas a darles facultades a los estudiantes y a mejorar las posibilidades humanas (Giroux, 2006: 58-59).

No es de extrañar que uno de los puntos de la agenda del Consenso de Washington fuese precisamente el diezmar el poder de los sindicatos, pues estas fisuras presentes en la normatividad neoliberal del país han sido generadas por el constante ejercicio de resistencia que las maestras y los maestros han gestado en sus luchas gremiales históricas por la defensa de la educación pública y científica de la nación. Por ende, la necesidad y la urgencia de consolidar la unidad gremial del magisterio colombiano, se presenta como otro de los escenarios de la praxis pedagógica del sujeto que decide ser maestro hoy.

### **A modo de conclusión**

El ser humano de hoy se sumerge en un acelerado consumismo de idearios que le hacen olvidar la riqueza y la belleza que encierra el silencioso y elemental proceso biológico de respirar. Tiene miedo. Busca, en su constante afán de “progreso”, olvidar ese vacío que lo asalta en la soledad de su existencia y lo arrincona sin piedad ni misericordia contra las paredes agrietadas de su humanidad. Este vacío, producto del ansioso consumis-

mo de falsas promesas publicitarias de libertad y autonomía, es acrecentado por aquellas dinámicas escolares, vigentes en nuestro país, que orientadas por la lógica neoliberal, y la *adoración* de la eficiencia, centran sus objetivos, no en la formación integral del sujeto, sino en la consecución de un individuo “competente”, para afrontar las necesidades laborales que el mercado demanda.

Se evidencia que dicha lógica neoliberal permea las prácticas pedagógicas del maestro, induciéndolo al uso de una didáctica instrumentalizada y ajena de crítica y reflexión. Por ello, el maestro ha de reencontrarse como sujeto de saber pedagógico, profesional e intelectual de la educación, permitiéndose reconstruir y reconocer, al lado de las comunidades, otras formas de crítica y de emancipación, desde las cuales sean posibles otras maneras de entender y vivir la educación.

Una educación que, contrario a lo que la racionalidad instrumental promueve, tienda hacia el desarrollo de la personalidad y la formación integral del ser humano; que implique la participación de las comunidades en su gestión a partir de un rescate de sus valores culturales, contextuales y generadores de identidad histórica; centrada en el ser humano como *ser* y no como el “deber ser” requerido por una u otra ideología; que abarque a profundidad tanto las ciencias sociales y naturales como las tecnologías de la información y la comunicación; y que permita un conocimiento pluriversal y crítico frente a las realidades y problemáticas ambientales, presentes en

nuestras comunidades locales, regionales, continentales y planetarias.

El ser maestro hoy se configura en un reto de transformación y (re)construcción de una nueva crítica que, abriendo el debate acerca de la validez de las tradiciones, los valores, los principios y las epistemes que sustentan los discursos educativos oficiales, permita avanzar hacia esas educaciones y pedagogías otras, repensando, así, la función de la educación y de la escuela desde su campo de saber: la *pedagogía*.

## Referencias biblio y cibergráficas

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gredisa.

Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En: Castro, S. y Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Colombia, Congreso de la República (1994). Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41.214. Bogotá, 8 de febrero. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

—. (2001). Acto legislativo 01, por medio del cual se modifican algunos artículos de la Constitución Política. *Diario Oficial* 44.506, de 1° de agosto. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90475\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90475_archivo_pdf.pdf)

—. (2001). Ley 715, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. *Diario Oficial* 44654. Bogotá, 21 de diciembre. Recuperado de: <http://www.alcaldia-bogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4452>

—. (2007). Acto legislativo 04, por el cual se reforman los artículos 356 y 357 de la Constitución Política. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=25671>

Colombia, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y Ministerio de Educación Nacional (2012). *Política Nacional de Educación Ambiental*. (Ed. Especial). Bogotá: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y Ministerio de Educación Nacional.

Colombia, Presidencia de la República (1979). Decreto 2277, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Bogotá, 14 de septiembre. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles103879\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles103879_archivo_pdf.pdf)

—. (2001). Decreto 1278, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial* 44.840. Bogotá, 19 de junio. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles86102_archivo_pdf.pdf)

—. (2002). Decreto 3020, por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las

---

plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 45.028. Bogotá, 10 de diciembre. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles104848\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles104848_archivo_pdf.pdf)

Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.

Krishnamurti, J. (1972). *La educación y el significado de la vida*. México: Orión.

Llistar, D. (2003). El Consenso de Washington una década después. En: Ramos, L. (Coord.), *El fracaso del consenso de Washington. La caída de su mejor alumno: Argentina* (pp. 11-19). Barcelona: Icaria.

Meira, P. (2008). Crisis ambiental y globalización: una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. En: González, E. (Ed.), *Educación, medio ambiente y sustentabilidad* (pp. 53-72). México: Siglo XXI.

Mejía, M. (2006). Cambio curricular y despedagogización en la globalización: hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía. *Docencia*, 28, 40-53.

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: Castro, S. y Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Ocampo, J. (2009). FECODE cincuenta años: una historia en defensa de la educación pública. *Educación y Cultura*, 82, 17-22.

Ospina, C. (2009). La acción racional con respecto a fines, o, el frustrado sueño de la acción educativa. *Pedagogía y saberes*, 30, 47-53.

# Consideraciones frente a los enfoques curriculares y la práctica pedagógica en las Escuelas Normales <sup>1</sup>

*Viviana Ospina Raigoza*<sup>2</sup>

*Raquel Restrepo Álvarez*<sup>3</sup>

*Carolina Londoño Ochoa*<sup>4</sup>

*Kelly Johana Gómez Garcés*<sup>5</sup>

**Resumen:** Este trabajo nace de nuestro interés como intelectuales de la educación en explorar la incidencia que tiene la formación de los maestros en sus prácticas pedagógicas. De igual manera, analizar aquellos discursos, teorías y enfoques que se instalan para pensar la formación de maestros en las Escuelas Normales. Estas reflexiones surgen de un ejercicio investigativo realizado en el marco del trabajo de grado en dos de estas escuelas, bajo una metodología de corte cualitativo. Para el desarrollo de la investigación se realizaron entrevistas, grupos de discusión y análisis documental, lo cual permitió explorar los enfoques curriculares presentes en el Programa de Formación Complementaria de dichas Normales y su relación con las prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** currículum, enfoque sociocrítico, práctica pedagógica, Escuelas Normales, formación de maestros

1 El presente artículo es el resultado de la investigación "Los enfoques curriculares presentes en los planes de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Amagá y Santa Rosa de Osos", enmarcado dentro del trabajo de grado para obtener el título de licenciadas en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia y asesorado por la magíster en Educación Ana María Cadavid Rojas.

2 Correo electrónico: [vivospinar@gmail.com](mailto:vivospinar@gmail.com)

3 Correo electrónico: [ral0480@hotmail.com](mailto:ral0480@hotmail.com)

4 Correo electrónico: [caritolo16@hotmail.com](mailto:caritolo16@hotmail.com)

5 Correo electrónico: [k.jana.gg@hotmail.com](mailto:k.jana.gg@hotmail.com)

### Introducción

El trabajo de grado que da origen a este escrito tuvo como objetivo principal analizar los enfoques curriculares existentes en los planes de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores (ENS) de Amagá y Santa Rosa de Osos, y sus relaciones con las propuestas de práctica pedagógica. Un enfoque es, en términos de Marsh y Willis, “una imagen, una disposición, una perspectiva o una posición” (2007). En este sentido, es más una descripción, un conjunto de presupuestos o características que permiten dar cuenta de una situación y unas disposiciones acerca de un ser y hacer que cobran su significado dependiendo de los contextos en los cuales se sitúan. Al concebir el enfoque como imagen, disposición, perspectiva u orientación, este se reconfigura para hacer referencia a los significados y significantes que circulan en un espacio y tiempo determinados, a aquellos supuestos compartidos que dan sentido al ser y quehacer, y a las directrices o criterios generales desde los cuales se parte para emprender una propuesta formativa curricular.

Dado que las ENS del Área Metropolitana cuentan con varios ejercicios investigativos, dirigimos nuestra mirada hacia las dos Normales nombradas anteriormente, ubicadas en las subregiones de Antioquia, siendo estas instituciones de puertas abiertas e interesadas en proyectos de investigación que fortalezcan sus propuestas de formación de maestros.

La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque de corte cualitativo documental,<sup>6</sup> se realizaron grupos de discusión con maestros y estudiantes, entrevistas con maestros formadores, y un análisis de la documentación construida por cada ENS (planes de formación, normatividad, modelo pedagógico, manuales, planes de mejoramiento) en el Programa de Formación Complementaria.<sup>7</sup>

En coherencia con el propósito de la investigación, en este artículo se presentan unas consideraciones generales, acerca de cómo cada una de estas ENS comprende y asume los enfoques curriculares y la propuesta de prácticas pedagógicas, sin establecer relaciones de comparación. En primer lugar se enuncian algunos aspectos de la reestructuración que dieron lugar a repensar la propuesta pedagógica para la formación de maestros. En segundo lugar se aborda cómo cada normal comprende el enfoque sociocrítico<sup>8</sup>

6 Este enfoque hace referencia a una variante de la investigación cualitativa, en el cual se acude a las fuentes documentales para reunir, seleccionar y analizar los datos producidos por la sociedad, en este caso los libros producidos por Escuela Normal para fundamentar su propuesta curricular y formativa.

7 Programa que tiene una duración de cuatro semestres para bachilleres de la Escuela Normal Superior y cinco para bachilleres de otras instituciones. Tiene como propósito el fortalecimiento de las competencias profesionales de los educadores para lograr cambios significativos en sus prácticas pedagógicas.

8 Para organizar la propuesta curricular, cada institución se ciñe a un enfoque. El enfoque crítico ha articulado, de manera reflexiva, el conjunto de prácticas, conceptos, procedimientos y propósitos que fundamentan

y, por último, nos ocupamos de la práctica pedagógica y su relación con el proceso de formación y la propuesta investigativa institucional.

### **La reestructuración de las Normales como marco de construcción de una propuesta pedagógica para la formación de maestros.**

Históricamente, en Colombia, las Escuelas Normales han sido una de las instituciones encargadas de la formación de maestros y maestras para preescolar y básica primaria. Estas instituciones vivieron un proceso de reestructuración que inició con la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) (Colombia, Congreso de la República, 1994), y de manera específica se concreta, en la legislación, con la promulgación del Decreto 3012 de 1997 (Colombia, Presidencia de la República, 1997).

Uno de los puntos claves que implicó el proceso de reestructuración para las Escuelas Normales fue el repensar la formación de maestros, mediante la construcción del ciclo complementario, con el propósito de mejorar las condiciones humanas y profesionales en dicha formación, orientada a ofrecer maestros idóneos que respondan a los intereses estatales, políticos, sociales y culturales del momento.

En esta línea, el proceso de reestructuración que asumieron algunas de las Escuelas Normales del

---

una propuesta institucional, aislándose de la idea técnica y fragmentada del currículo, contemplando así los asuntos que caracterizan diferentes enfoques.

departamento de Antioquia se fundamentó en cinco aspectos de gran relevancia:

1. El legado histórico de las Escuelas Normales en cada municipio.
2. La necesidad de recuperar el nivel cultural y étnico.
3. Pensar la formación de un maestro que asuma los retos y las nuevas tendencias.
4. Un maestro como profesional intelectual.
5. Un maestro que se articule al ámbito internacional.

En este sentido, las Normales lideraron el reto de fortalecer la formación de maestros y la profesionalización del docente en Colombia. Estos elementos, para el caso de las Escuelas Normales de la presente investigación, no solo responden al plano de la legalidad y de las exigencias estatales, sino que también les permitieron retomar su propuesta curricular como un asunto de constante reflexión, donde se generan acciones educativas y líneas de intervención para mejorar la calidad en la formación de maestros.

Respecto a lo anterior, el camino que emprendió cada Escuela Normal fue vivido de manera diferente. De este modo, articular el contexto a la institución educativa, evaluar las fuentes y teorías enseñadas, y replantear la práctica pedagógica, fueron puntos a tener en cuenta. Se presentan a continuación algunas apreciaciones del proceso

de reestructuración expresadas por los docentes en ambas normales.

Bueno, el proceso de reestructuración que se vivió en esta Escuela Normal se dio de una manera muy participativa, muy desde la comunidad. Primero se inició con un proceso de autoevaluación institucional, analizando como toda la situación, cómo estábamos, hicimos un, un pensar desde muy adentro, hicimos una lectura de nosotros mismos, cómo estábamos, cómo nos veíamos y, desde ahí, se generó un plan de mejoramiento (Entrevista a maestra 1, ENS Amagá).

No teníamos que esperar una reforma. Sí, nosotros podemos crear nuestra propia cultura, ir generando cultura, ir generando espacios, e ir siendo protagonistas de una historia y de un devenir histórico en la vida institucional y en este gran recorrido que ha tenido la Escuela Normal (Entrevista a maestro 2, ENS Amagá).

Lo anterior muestra cómo el proceso de reestructuración en las ENS se planteó como una posibilidad para la reflexión y una mirada interna, no solo para dar cumplimiento a la legislación, sino también como una oportunidad para mejorar a nivel institucional la formación integral de maestros.

### **Las escuelas Normales: la formación de maestros de la mano del enfoque sociocrítico**

Aunque cada Normal fundamenta su propuesta pedagógica desde diferentes referentes teóricos, ambas han anclado su modelo pedagógico institucional al enfoque sociocrítico. Cabe traer a colación el principal referente teórico de esta investigación, quien afirma:

El enfoque crítico se encarga de dar respuesta a cuáles intereses están siendo atendidos, basado en la emancipación y reflexión crítica, donde los propósitos de la propuesta curricular juegan un papel central y por lo tanto necesitan ser explícitos y develados (Posner, 1998).

Por un lado, la ENS de Amagá ha definido el modelo pedagógico sociocrítico como pedagogía autogestionaria, la cual trabaja la formación individual, el papel del sujeto como individuo que se hace responsable de su aprendizaje y de sus procesos, para luego ser parte de una sociedad y una colectividad por medio de la productividad que se tenga en la práctica docente. Este modelo propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo; también se enfoca en la calidad que debe tener la institución en la formación de maestros competentes y capaces para la sociedad. Al respecto, uno de los maestros formadores opina:

Parte de la finalidad del modelo es que los estudiantes sean críticos, que los estudiantes sean lectores de contexto, que tengan

una alta sensibilidad por lo social, con el ánimo de poder transformar las situaciones sociales que merecen ser transformadas (Entrevista a maestro 2).

De esta manera, la ENS de Amagá pretende formar un individuo que desarrolle sus potencialidades, su autonomía y su capacidad crítica, con el fin de comprender la problemática social, siendo capaz de proponer alternativas de solución.

Por otro lado, para la ENS de Santa Rosa de Osos, el modelo pedagógico sociocrítico ha ido de la mano de la pedagogía salesiana y el sistema preventivo de don Bosco,<sup>9</sup> en la ardua tarea de redefinirse y recuperar su identidad como institución formadora de maestros, que no solo diera respuesta a las exigencias estatales, sino que, además, propiciara un espacio de autoevaluación y reconocimiento, en el cual el interés fundamental es abordar de manera analítica la realidad. Como testimonio de ello, una maestra del Programa de Formación Complementaria afirma:

La pedagogía salesiana siempre se ha mantenido, es propio de nuestra cultura, es muy desde lo humano y en compa-

<sup>9</sup> San Juan Bosco, sacerdote italiano, definido como un excelente educador quien principalmente buscaba satisfacer las necesidades de algunos niños y jóvenes con escasos recursos y, además, fomentar en ellos el amor, como virtud que les permitiría ser "buenos cristianos" y "honestos ciudadanos". Esta premisa fue expuesta en la creación del sistema preventivo salesiano y la pedagogía salesiana, propuesta de experiencia moral y educadora que favorece espacios de armonía, amor y evangelización.

ña del enfoque sociocrítico se ha formado un maestro más crítico, más reflexivo, más humano y más sensible, ya que aquí necesitamos personas que sean preparadas cada día más (Entrevista a maestra 1).

En este sentido, esta Normal asume un maestro que se piensa en el contexto, pero también un estudiante activo que se responsabiliza de su proceso de aprendizaje.

En síntesis, al acoger el enfoque sociocrítico como fundamento de su propuesta pedagógica, estas Normales buscan formar al estudiante como un ser responsable de su proceso de aprendizaje, reflexionando constantemente, en un mundo cambiante que exige estar a la vanguardia. Por esto, se le apuesta a la formación de sujetos críticos y propositivos ante las necesidades del contexto, convirtiendo así sus prácticas pedagógicas en el espacio privilegiado para enfrentarse a la realidad y para la interacción entre los diferentes entes de la comunidad educativa.

### **La práctica pedagógica como escenario para confrontar el proceso de formación con el quehacer docente bajo una propuesta investigativa**

La práctica pedagógica es central en el Programa de Formación Complementaria, el cual genera espacios para la reflexión por los maestros en formación, al suscitar su interés sobre aquellos aspectos de la vida en el aula y la posibilidad de pensar la relación entre la pedagogía, la ense-

ñanza, la formación y el aprendizaje, entre otros aspectos propios de la educación y la pedagogía.

En este escenario de la práctica nace un tema para la reflexión que el maestro en formación se plantea y que posteriormente debe fundamentar en autores y teorías pedagógicas que le permitan desarrollar el ejercicio de investigación. De este modo, existe una fuerte relación entre la formación de maestros y la práctica pedagógica, ya que en los diversos espacios de conceptualización se propende por generar, en el maestro en formación, tanto la capacidad de acompañar, diseñar y vivenciar propuestas de intervención pedagógica, como la participación activa como miembro de una comunidad educativa.

Para la ENS de Amagá cobra importancia el *diario de campo*, que les permite a maestros en formación y maestros formadores tener el soporte de sus procesos y reflexiones en busca de mejoras para el proceso de aprendizaje. Esto lo expresan los estudiantes del Programa de Formación Complementaria:

En el diario pedagógico se consiguen percepciones, curiosidades y emociones, dando paso a la reflexión y buscando fomentar la escritura, además de que los ayuda a su autocrítica y autoconstrucción, haciendo énfasis en sus fortalezas y en los elementos necesarios para el mejoramiento de sus prácticas (Retomado de grupo de discusión de estudiantes, llevado a cabo en la ENS de Amagá el 14 de marzo del 2014).

En la ENS de Santa Rosa de Osos, el diseño de la propuesta de práctica posibilita que los estudiantes vivencien las etapas de un *proceso de investigación*, en el que, además, hay generación de trabajo en equipo, valoración crítica de asesores y de pares, e intercambio de ideas, conocimientos y hallazgos significativos en la vivencia investigativa. Al preguntarle a una maestra cómo articulan los estudiantes la práctica con la investigación, ella opina:

[...] Entonces, desde la investigación educativa, hacemos una investigación formativa, porque ellos retoman específicamente cuáles son los elementos para investigar y los presentan de forma académica. [La investigación] Nace de la observación, desde la experiencia de la práctica pedagógica, desde la retroalimentación y se socializa en general (Entrevista a maestra 1).

En otros términos, esta Normal deja ver la importancia que se le da a la relación entre la práctica pedagógica y la investigación, como estrategia para dinamizar el proceso formativo y el diseño de intervenciones pedagógicas que llevarían a cabo los maestros en formación. De este modo, la investigación reorganiza la práctica pedagógica con una intencionalidad investigativa para hacerla más pertinente al contexto.

En esta línea, las dos Normales objeto de estudio coinciden en que la investigación es el eje transver-

sal a sus prácticas pedagógicas y se asume como el proceso que permite resignificar la praxis de maestros en formación y maestros formadores, de manera que optimice la calidad de la educación y se convierta en el elemento que dinamice y redireccione las prácticas institucionales. Se busca que el papel del maestro trascienda: que se convierta en un permanente estudioso del saber pedagógico, mediante el fortalecimiento del proceso de formación desde la *didactización* de los saberes específicos y la implementación de experiencias significativas e intencionadas, que permitan reconceptualizar y recontextualizar estos saberes, renovando así las prácticas y produciendo nuevos conocimientos pedagógicos.

### Conclusiones:

1. Rastrear la formación de los maestros también implica retomar cómo se concibe la enseñanza para una institución educativa. Allí los investigadores en educación han de encontrar la manera de reflexionar respecto a la concepción de currículo que se instala en la escuela. Incluso el discurso (o los discursos) de quienes allí forman y expresan su experiencia pedagógica a la luz de las teorías que construye la Normal para fundamentar su propuesta pedagógica y formativa, son pistas acerca de la manera como esta institución piensa la formación de maestros.
2. Explorar la vida de las instituciones educativas permite adentrarse más allá de sus aulas y pasillos, a las relaciones que se tejen en torno a su labor pedagógica y que dejan en eviden-

cia que aquellas no están a la espera de leyes o decretos que las obliguen a resignificarse y reestructurarse, sino que constantemente se piensan como formadoras de maestros.

3. Los resultados expuestos en esta investigación ubican a las ENS en una perspectiva abierta al contexto comunitario, donde el maestro que allí se forma como profesional en la educación no solo comprende, sino que transforma las realidades desde su quehacer pedagógico.
4. Visualizar los enfoques curriculares presentes en estas dos instituciones formadoras de maestros nos permitió explorar no solo la incidencia que tiene dicha formación en las prácticas pedagógicas, sino también comprender aquellas subjetividades que transversalizan la profesión del maestro y, de esta manera, cómo se articulan el saber específico y el saber didáctico en el ejercicio de la enseñanza.

## Referencias biblio y cibergráficas

Colombia, Congreso de la República (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

Colombia, Presidencia de la República (1997). Decreto 3012, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles86205\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles86205_archivo_pdf.pdf)

Marsh, C. J. y Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill, Prentice Hall.

Posner, G. J. (1998). Models of curriculum planning. En: L. E. Beyer y M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 79-100). Albany: SUNY Press.

# En medio de un mar de cemento siempre hay un faro en forma de escuela<sup>1</sup>

**Santiago Cadavid Trujillo<sup>2</sup>**

**Resumen:** Este ensayo busca reflejar la experiencia vívida dentro de un centro educativo específico, desde la mirada en proyección de un docente en formación, con aquellas situaciones que implica estar en proceso de práctica: sus devenires, sus construcciones; los retos en los cuales se ve sumido al estar inmerso en dinámicas escolares, como también todo el proceso de acercamiento a la institución, a partir del viaje de camino al lugar, hasta el salón de clases, los niños y su construcción individual como sujetos de saber.

**Palabras clave:** escuela, formación de maestros, práctica pedagógica

1 Este ensayo surge de la experiencia de práctica en el acercamiento al grupo 2-1 de la Institución Educativa El Pinal (Barrio Enciso) al oriente de la ciudad de Medellín.

2 Licenciado en Educación básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: sancatru@msn.com

El principio de esta aventura es enigmático, misterioso y desconocido, pues, ¿para qué hacer un viaje que ya conoces a la perfección? Lo harás porque es zarpar a una travesía en la que encontrarás inquietudes nuevas, experiencias que están ansiosas por ser vividas, personas prestas a escucharte, conocerte y dejar que las conozcas.

La angustia está por todas partes, no se sabe qué se va a hacer, en dónde va a ser realizado, quién te acompañará, qué clase de peripecias te esperan mientras navegas... Estas son preguntas que te rodean con la esperanza de hallar alguna solución y encontrar un buen destino. Intentas por todas partes responderlas, pero te das cuenta de que fracasas y debes volver a empezar: con las mismas angustias, los mismos miedos y el mismo problema... tener temor de equivocarte con las cosas que haces, y caerte del bote que apenas conduces.

Con mucho cuidado y dedicación vas descubriendo que no es tan difícil como parecía al principio: remas de un lado y de otro con cautela. Tienes una oportunidad de iniciar un proceso de práctica, al que llamas: "Practica y comete errores", porque cada día se hace tenso, arduo y depende de ti asumirlo con la mejor disposición posible.

Llegas al lugar. Qué inquietante es ascender por esas empinadas calles hasta la escuela, en donde tu ejercicio va a realizarse; unas curvas veloces y ásperas se muestran en el camino, un color azul constante del bus en el que te transportas y la gente que se agolpa por montones dentro del vehículo; es como si estuvieras en un mar revuelto. Todo eso es un comienzo divertido, pero aun

así te causa algo de escalofrío la empinada acera que debes subir para llegar a tu destino... Agitado y luego de una especie de escalada citadina, estás en la puerta del lugar.

Unas rejas blancas aseguran el sitio. Un portero amable te recibe de la manera más cortés que puede esperarse, un lugar humilde y diligente, un lugar desconocido te abre las puertas para comenzar la aventura. Así es como, en el momento indicado, esperas que te presenten a la maestra que te acompañará en el proceso de acercamiento a la vida escolar. Pero, ¡oh sorpresa! Ese día que fuiste por primera vez no estaba en la escuela. Quedas un poco malhumorado por tu infortunio, pero las demás maestras son muy cordiales y quieren colaborar contigo.

Gracias a esa actitud tan amable que te muestran las maestras del lugar, puedes hacer la observación. Te piden paciencia, pues llegas en descanso y es el momento de liberación de los niños. Te parece que están como un barco en naufragio, con todos sus tripulantes conmocionados. Estás allí en medio de la escena, viendo correr a los pequeños a tu alrededor en un patio pequeño que los cohibe parcialmente para correr, jugar... pero no para gritar en absoluto. Así que te preparas para la histeria colectiva que proclama el sonar de la campana.

Entonces, ya tienes mucho que contar, muchas cosas que aprender de esta pequeña experiencia que apenas te abre un poco los ojos. Todavía falta lo mejor: estar dentro del salón de clases. Subes las escaleras para entrar al salón: "Sigan, sigan",

dice la maestra amablemente —y dice “sigan”, porque vas con una compañera—. Estando ya en el salón hay cosas que son difíciles para ti, como presentarte. Estás nervioso y tu voz tiembla azorosamente. Quisieras estar más tranquilo, pero aun así, lo haces y eres recibido con agrado; los niños son buenos y se emocionan con tu presencia, gritan fuerte tu nombre para nunca olvidarlo.

Sales entonces victorioso, algo más relajado que al principio. Te das cuenta que el pequeño botecito está bien nivelado y que remas un buen tramo para que se mantenga así. Ves, además, un oleaje que se llena de preguntas e interrogantes, pero con una mirada nueva se va apaciguando un poco y se queda en calma el horizonte, porque este comienzo es el espacio para las respuestas.

Te encuentras pensativo, reflexivo y sumido en las expectativas que se abrieron aquel día que estuviste en contacto con los niños, y pudiste conocerlos más de cerca... Pero también se abren en tu cabeza las puertas de las dudas y miedos que no tenías antes. Además, surgen situaciones de la escuela que no logras comprender y haces lo posible por zafarte de ellas, porque ves una imposición que choca contigo.

Vuelves a la escuela otra vez. Viene de nuevo el trajín hasta gracioso del bus que sube la empinada ladera. Llegas allí por segunda vez, más suelto, más desinhibido, con mayor seguridad para afrontar ese nuevo día; estás envuelto en tus quehaceres y en las planeaciones que tienes para esa mañana. No hay más opciones que estar

allí y afrontar el reto de compartir con los niños una clase más para ellos, pero singular para ti.

En ese momento crucial donde tu mirada se cruza con la de ellos, ves cómo se muestran curiosos, ansiosos, inquietos por conocer qué haces allí, te observan detenidamente... “No desesperes”, piensas. “Es normal que quieran saber qué haces allí, por qué los observas, para qué los observas”, hasta que en un momento de la clase, mientras la maestra se encuentra al frente dándoles las indicaciones, te dicen:

—Muchacho, muchacho, ¿qué está escribiendo? Usted, ¿también hace tareas como nosotros?

Estás tranquilo, pero muy sutilmente esbozas una sonrisa en tu rostro, y con mirada serena, respondes a sus preguntas con amabilidad:

—Sí, claro que hago tareas como ustedes; esto es una tarea que tengo para hacer.

Intentas conservar la compostura luego de que te has dirigido a ellos, porque sabes que tener un contacto directo con los niños no será completamente eficiente y no dejará funcionar a la perfección esos acercamientos a la escuela, a sus dinámicas; procesos que puedes vivenciar para comparar con tu historia, esa configuración escolar que predomina allí.

Tienes que respirar, formular muy bien el plan de acción que vas a desarrollar; mientras piensas en ello... Escuchas un ruido fuerte, seguro y sin vacilaciones. ¿Qué sucede? Te preguntas desconcertado... Es el regaño que se ha hecho presente

y te ha tocado contemplar. ¡Una atrocidad, un descaro! Un momento de apuros; pero ante todo debes, como lo has hecho siempre, conservar la calma, estar sereno y reflexionar acerca de ese infortunado momento que has vivido... Es el instante perfecto para aprender de él lo que más puedas, no dejándote llevar por su ágil movimiento.

Es curioso cómo este ente malicioso impregna y se propaga con facilidad sobre aquello que toca, es capaz de hacerte caer en aprietos inesperados y sollozar por la ausencia de gracia y risa en los salones de clase. ¡D'íuf! Por ahora te has salvado de hacer parte de los contagiados por el regaño, porque con valentía y mesura logras persuadirlo para estar en paz. Vas por buen camino —o por lo menos eso crees— y sigues con esa mirada de asombro y diversión que proyectas a los niños para mantenerlos en sintonía, atentos y dispuestos.

“Bueno, bueno compañero, sin distracciones a lo que te ocupa ahora, nada de pensar en regaños ni otras cosas, eso no nos va a llevar a ninguna parte”. Y es que por causalidad del destino te entregaron una malla curricular que no sabes para qué la utilizan. ¡Ah sí! Es para hacerles un seguimiento a los niños y saber los temas que deben trabajarse en las clases.

Espera, espera... ¡Qué! ¿Un seguimiento tan riguroso para niños de segundo grado? Es algo que te deja perplejo, atónito, disimulas un poco porque tu maestra cooperadora está en frente, así que observas el papel con atención, sin detenimiento

en ningún aspecto especial; preguntas lo necesario, pues es lo que necesitas saber, y luego puedes partir de nuevo de aquel lugar con la certeza de que volverás con un plan de trabajo... ¿divertido y diferente?

De camino a casa, recuerdas ese día: tuviste una larga jornada, con los niños alborozados por todas partes, el calor inclemente, abrasador y, sobre todo, el potente y cruento sonido que produce regañar a los niños. Todo eso te da vueltas en la cabeza, te debate, te consume, construyes una idea de esas cosas que no quieres repetir con los pequeños en tu clase, y empiezas a maquinarte, a pensar, a soñar, a volar, a construir una meta, que luego será un plan... Para practicarlo con aquellos pequeños.

Cuando llega el momento de planear tu actividad con los niños, vuelves a mirar con detenimiento —porque ahora puedes hacerlo— la malla que la maestra te ha brindado. Miras bien, los primeros conceptos y las primeras muestras de desacato se pasean por tu mente... por tus planes. ¿Por qué únicamente hay que enseñarles estas cosas de manera tan instrumental y esquemática? “Sí, sí, es lo que están exigiendo en las escuelas para que los niños aprendan”. Pero te preguntas si será necesaria una planeación así, y si habrá o cabrá alguna otra posibilidad con la cual puedas trabajar. Sin embargo, en medio de esas preguntas no hallas aún la respuesta, así que por tus propios medios te diriges... Y gracias a tu intuición, te permites pensar un plan que seas capaz de aprovechar y realizar con los niños.

Contar, contar, cantar, vivir, soñar... ¡Solución! Puedes inventar un método para trabajar con los niños que los haga escribir sus historias, sus vivencias, sus experiencias, en donde ellos puedan interpretar su lugar en la escuela, su lugar en tu clase, su lugar en el mundo que les ha tocado enfrentar, en donde ellos se sientan seguros, confiados, el lugar donde puedan mostrar sus emociones. Se te ocurre que cuenten las crónicas de cosas cotidianas... Pero tranquilo amigo, ese es solo el primer paso.

Con la meta impuesta, comienzas a elaborar todo el proceso de interpretación y construcción de la clase. Sabes que para que los niños te tomen en cuenta y se conecten contigo tienes que mostrarte como un personaje común, que hace cosas como las que ellos harían normalmente, y así dimensionas tu lugar como docente practicante, en una línea que se enmarque más o menos por una igualdad en el trato con las actividades, es decir, que las cosas planteadas para los niños puedas hacerlas tú también, e invitarlos a reflexionar sobre esos asuntos y desde tu propio ejercicio hacer efectiva esa invitación.

¡Sí! Estás lleno de entusiasmo y felicidad, estás extasiado de tantas cosas buenas que has pensado, pero te preguntas si en realidad son esas las cosas que debes desarrollar, cuestionándote con una curiosidad hasta optimista: “¿Estoy haciendo las cosas diferentes? ¡Porque la diferencia es ser auténtico!...”. Y así te desligas un poco de las cuestiones armónicas que definen tu trabajo, las emociones fantasiosas, las pulsiones eventuales

sucedidas mientras escuchas el latido de tu corazón. Estás emocionado, claro que lo estás, porque las ideas fluyen por tu cabeza y se han materializado en un proyecto que pretendes trabajar y utilizar con los pequeños.

Listo. Listo, como aquellos que van a su destino en mar abierto, te diriges por las empinadas laderas de la Comuna 8 de la ciudad de Medellín en un vehículo de transporte público, sencillamente enmarcado en las fachadas de las calles. Miras a tu alrededor y recuerdas las primeras visitas que tuviste y es distinto ahora, porque ya estás con una actividad para realizar. Vas a enfrentarte de cara a un salón repleto de inquietos pequeños que son capaces de trabajar copiosamente o, por el contrario, exasperarte hasta el cansancio; son como los marineros: todo depende del plan de navegación que les muestre el capitán, en este caso tú. Llevas la mente atribulada, te consumes pensando en cuál será la reacción y la movilización de los niños con las actividades. Estás asustado, pero seguro de que has hecho un buen trabajo elaborando esas actividades y que vas con la mejor disposición para que los niños te reciban.

Entras al salón y el primer impacto que tienes es ver a los niños expectantes esperando tu entrada, tu seguidilla de palabras y la expresión incierta de tu rostro... Comienzas por saludarlos (Cómo piensas iniciar sin algo tan importante), dispones lo que vas a hacer después, les cuentas prácticamente un cuento, les dices que con ellos vas a trabajar una actividad de escritura en cada clase en la que vas acompañarlos. Para comenzar

a incentivarlos, les llevas por pura genialidad un cuento que has escrito para ellos, les cuentas la situación que tiene y lo leen juntos.

¡Ay! La zozobra se apoderó de ti en ese momento, pues no sabías si el cuento les gustaba a los niños, si era la mejor alternativa como primer acercamiento... Te tranquilizas un poco y dejando que la dinámica de la clase se desenvuelva, escuchas la manera en la que leen el cuento. “Son veloces” —te dices—, “tienen bastante dominio de la lectura”, algo que no estaba en tus planes. Se comprometen tanto con la actividad propuesta, que el trabajo que debían hacer en una hora de clase, lo hacen en mucho menos...

¡Ahora qué! Pues con más tiempo para conocer a los niños, indagas por esas cosas que pueden gustarles mucho más y que pueden implementarse y añadir a lo que ya has pensado.

Con la sorpresa vuelta realidad, regresas de nuevo a casa y reflexionas sobre todas las cosas que sucedieron ese día y te detienes tranquilamente en aquellas que fueron muy interesantes en esa primera incursión a las dinámicas de la clase, de la escuela, a la configuración aprendizaje que los niños te evidencian. Es por esto por lo que tienes que pensar en las alternativas que te brinda la investigación, para poder sacar a relucir esas cosas que la escuela y los procesos curriculares han dejado a un lado.

Navegas entonces por los mares de las ideas: es por ellos por donde se te pasan por la cabeza grandes y nuevas experiencias que puedes contar.

Con la meta asumida por los niños de que una de sus misiones a lo largo de tu visita va a ser que escriban, revolotea en tu mente el paradigma de llevarles esas actividades de forma divertida y espontánea, con el propósito de que puedan vincularse totalmente con ese producto final que tendrán los encuentros.

¡Qué emocionante! Te dices constantemente, mientras piensas el porqué de tu actividad con los niños y si habrá otra que puedas establecer, es decir, remas entre obstáculos, y devenires, entre procesos y soluciones a los acontecimientos. La verdad, estás más asustado por la forma en la que tienes que dirigirte a los niños que por el propósito de las clases, de los encuentros, pues temes que por algún motivo en especial, *el regaño*, ese temido “aliado” que no quieres utilizar... se vuelva a cruzar por el camino.

Entonces, con la esperanza apuntando a conseguir el éxito con las actividades y los procesos, estás expectante de no perderte, como cuando un barco se dirige a la orilla sin saber dónde arribar, así, así, así mismo te encuentras tú... Con las dudas sobre la proa y las ansias alborotadas para que las cosas salgan bien, sean correctas, y no cometas errores insensatos con los niños. Siempre te embarcas en las alternativas que la práctica te presenta; gracias a ello, logras identificar algunos aspectos que pueden servirte como un puente entre esas teorías de la escuela, en donde te plantean las situaciones de clase, y la práctica real, en donde te encuentras al borde de estribor y en el

estado más eufórico de todos, pues te enfrentas de golpe con los niños.

Es compleja esa situación de controlar y manejar de manera concreta el salón de clases, pero con el paso del tiempo has logrado asumir una postura propia. Por esto, con cada visita que vas haciendo, enmarcas mucho más la dinámica que quieres desarrollar con ellos y la manera en la cual quieres hacerla: en primer plano dejas de lado por completo la figura del maestro autoritario y amigo número uno del regaño y todo el movimiento que este genera. Así, luego vas dirigiendo la atención con paso firme a los niños y a los gustos que van mostrándote en cada clase, en cada actividad y en cada acercamiento que compartes de manera serena con ellos.

Ves cómo, gracias al tiempo que llevas dentro de ese pequeño lugar de clases, de ese pequeño espacio escolar, ese lugar donde compartes con los niños tantas cosas, estás siendo aceptado, respetado y admirado en ocasiones por ellos con sonrisas, abrazos, saludos efusivos y el trabajo dedicado de la clase, que hacen en cada encuentro. Por eso sientes que haces lo correcto, que funciona, que los motiva y moviliza a pensar esas cosas que les propones.

Llegas cada día —por eso de la responsabilidad de asistir— con la mejor disposición posible, con cara alegre, con actividades que les interesan, pero, sobre todo: respetando su condición de niños con un saber propio que necesita ser afian-

zado. Para ello has pensado tanto en esta secuencia, para que sea una seguidilla de actividades significativas, donde puedan aprender, explorar, conocer y confrontarse en sus aprendizajes para la vida.

Con motivos de alegría eres capaz de compartir con ellos las aventuras que también has conocido y, gracias a ello, se interesan en lo que cuentas, y se van dejando llevar por las olas de un mar que has transformado en historias y relatos. Pero no puedes decir que solo tú hablas con ellos, o únicamente tú les lees cuentos o historias. ¡No! Pues utilizas los videos para que se empapen de mayor material y sean capaces de entender y desarrollar muchas actividades que son planeadas, y anhelas que se consigan de la mejor manera.

Con cada idea que se te ocurre, cada palabra que les compartes, te das cuenta de que los niños son un mundo lleno de posibilidades, de aptitudes, de esferas maravillosas, cada una tan singular como sus comportamientos. Has establecido un control sobre el grupo gracias al encantamiento de las palabras y las lecturas, en medio de una marea que navegan juntos y eso les agrada.

Estos encuentros han servido, sí, han servido mucho, te han abierto la puerta de un camino que vas construyendo con el tiempo, con un trasegar que has marcado de manera personal y única. Por eso estás contento con un proceso que has producido y elaborado a pulso con los niños; has creado, gracias a ese acercamiento, una manera

particular de realizar las actividades, los encuentros, una forma singular de hacerte como futuro docente.

Estás ahora con la mente ilusionada y el corazón atento a los cambios que van a presentarse en adelante... Vas remando con mayor seguridad, pues has encontrado un buen faro. Su luz te guio en los momentos difíciles y te ayudó, además, a llegar seguro a la orilla, y tener la posibilidad de conocer, explorar, vivenciar, ese lugar a donde habías llegado.

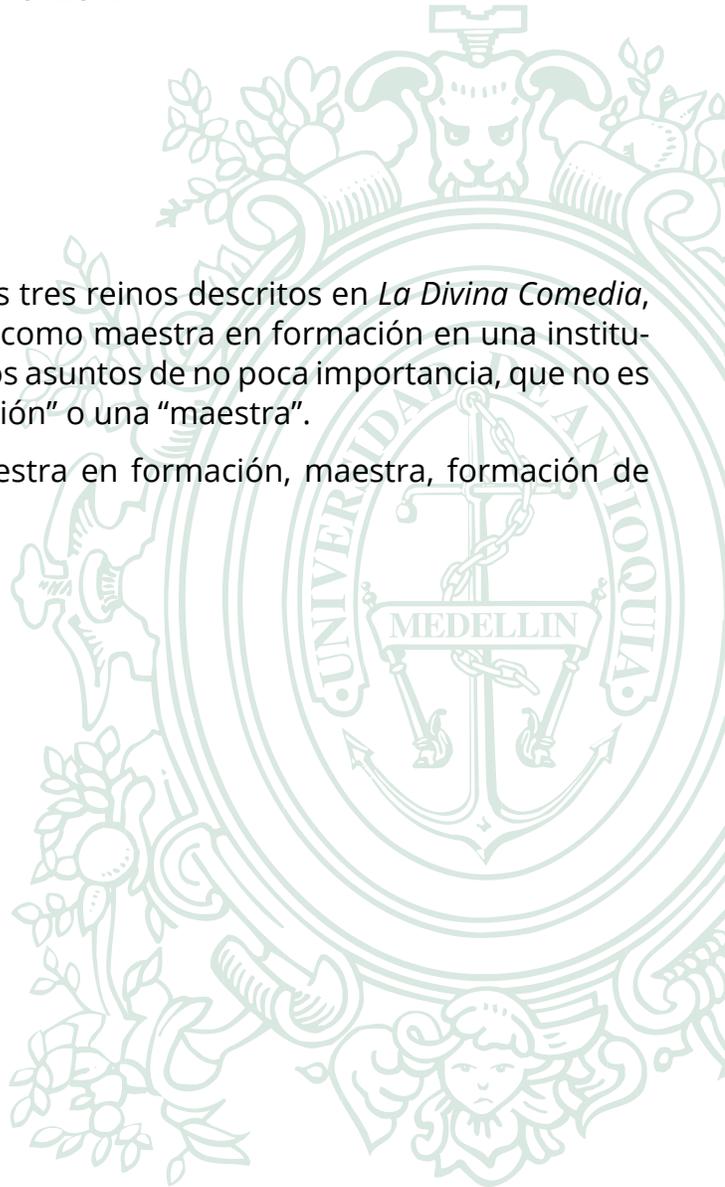
Se te abrieron las posibilidades, se te brindó seguridad de arribar a buen puerto, y con ello fuiste capaz de comenzar a construir tu propio camino; convertiste una actividad complicada como ser docente, estando en un lugar que amerita asumir el reto, en un espacio cotidiano y cercano para los pequeños. Y es por ello por lo que desde este momento recuerdas que siempre que se rema con constancia y confianza, el camino será áspero y complicado, con grandes retos; pero con una luz que brille en el horizonte... serás capaz de hacer grandes cosas.

# La divina práctica

**María Alexandra Ruiz Mosquera<sup>1</sup>**

**Resumen:** Haciendo uso de una analogía basada en los tres reinos descritos en *La Divina Comedia*, este relato narra una de mis experiencias pedagógicas como maestra en formación en una institución educativa de Medellín, en la que aprendí, entre otros asuntos de no poca importancia, que no es lo mismo ser una “practicante”, una “maestra en formación” o una “maestra”.

**Palabras clave:** práctica pedagógica, practicante, maestra en formación, maestra, formación de maestros



<sup>1</sup> Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana. Cargo: Docente de aula de la Secretaría de Educación de Medellín. Correo electrónico: alexandraruiz31@gmail.com

1 8 0 3

Algunas veces, la travesía de un maestro en formación por el mundo de su práctica pedagógica es comparable a la de Dante, el yo lírico protagonista del poema escrito por Dante Alighieri, La Divina Comedia, quien empieza su recorrido en el infierno, pasa por el purgatorio y culmina en el cielo, su lugar de destino.

### Infierno: el viaje de una practicante

*Llantos, suspiros, aúllo plañidero llenaban aquel aire sin estrellas que me bañó de llanto lastimero. Diversas lenguas, hórridas querellas, voces altas y bajas en son de ira, con golpes de manos a par de ellos, como un tumulto, en el aire tinto gira, siempre por un tiempo eterno, cual la arena que en el turbión remolinear se mira.*

*Alighieri (1922: 16)*

—“¡Ella es la practicante, pero aquí la profesora soy yo!”. La “practicante”, que es lo mismo que “cero a la izquierda”, “pobre diablo” o simplemente, “nadie”, es la palabra que, en una oración aclaratoria como la anterior, tiene el poder de ubicar a un sujeto en el nivel más ínfimo en la escala de respeto, lo que, por efecto, equivale a dejarlo en las puertas del infierno.

Ya se estaba haciendo costumbre que al inicio de cada sesión la maestra cooperadora dedicara un buen tiempo a hacer anuncios varios y llamados de atención diversos: que algunos estaban dejando sin refrigerio a otros, que fulanitos estaban

“capando” clase y se estaban quedando en los pasillos, que no estaban cumpliendo con los compromisos del taller de escritura y que sería mejor suspenderlo, que no estaban aprovechando la hora de lectura y que algunos ni siquiera habían escogido el libro que iban a leer durante el período...; luego me cedía la palabra. Pero un día, fue tal la cantaleta, que uno de los estudiantes se atrevió a decir:

—Deje que la profesora nos dé la clase.

—¡Un momentico! —replicó la cooperadora. —¡Usted a mí me respeta; ella es la practicante, pero aquí la profesora soy yo!

Y como si hubiera sido un anatema, sentí que desde ese día la relación entre los estudiantes y yo había quedado en otro nivel, uno en el que los chicos sentían la necesidad de poner a prueba mi autoridad y yo de ratificar mi posición como maestra en formación.

Algunos decidieron no entregar tareas hasta comprobar que estas eran calificables y que las notas tendrían un peso en la evaluación final del período, y otros resolvieron cuestionar cada una de mis propuestas: “¿por qué tenemos que sentarnos en mesa redonda?”, “¿por qué vamos a leer este texto?”, “¿por qué hablar de colonización de las lenguas aborígenes?”, “¿por qué...?”, “¿por qué...?”, “¿por qué...?”.

Así, avanzando en mi camino por cada uno de los círculos del infierno, logré también escuchar, no sin espanto, los roncós gritos de algunos compañeros de la Facultad que venían a hablarme de sus

propias dificultades en la práctica, y las palabras de dolor de mi antigua cooperadora, que no podía creer que yo no volviera a la institución donde ya había hecho varias prácticas y me esperaban con los brazos abiertos. A estas voces se sumó también la de Cerbero, que en la persona del profesor de inglés de mi centro de práctica, me aullaba: “¿Y por qué viniste a hacer tu práctica al peor colegio que hay en esta ciudad? Yo no aguanto más, termino este año y me voy de aquí”.

Y esto, que parecía todo el infierno orquestado en mi contra, me enfrentó a las más horribles disyuntivas: cancelo o no la práctica, me quedo o me voy para aquel otro centro de práctica que me ofrece mi asesora, hablo de lo que siento o no con la cooperadora. Y, finalmente, decidí no cancelar la práctica y quedarme en la institución sin manifestarle mis incomodidades a la profesora, pues consideré prudente que fuera mi labor la que hablara por mí. En suma, decidí no quejarme y aceptar el reto que implicaba alcanzar la purificación de mi estatus. Mi meta ahora sería llegar al Purgatorio.

Y quizá fue tan notorio mi sobreesfuerzo en todo asunto didáctico y pedagógico que, algunas semanas después, la misma cooperadora se dispuso a ser mi Virgilio. Ahora, refiriéndose a mí, afirmaba ante el grupo:

—El trabajo de la compañera tiene la misma validez que el mío; tanto le tienen que responder a ella con las tareas como a mí. Incluso ella va a tener su propia planilla de calificaciones.

## **Purgatorio: el viaje de una maestra en formación**

*Canto el segundo reino, en que anhelante se purifica el alma humana, en vía de alzarse digna al cielo bienandante.*

*Alighieri (1922: 203)*

Creo que el cambio empezó a gestarse cuando tomé algunas medidas en relación con mi práctica. A partir de entonces, no esperé a que la profesora hiciera las aperturas de la clase, sino que, inmediatamente entraba al aula, escribía la agenda de la sesión en el tablero, lo que la apremiaba a cederme el espacio. Luego del saludo explicaba lo que haríamos, considerando unos propósitos y tiempos exactos, como en una carrera contra el reloj, y con paciencia justificaba la necesidad o no de hacer un trabajo individual, en pequeños grupos o con el grupo en pleno; firmamos acuerdos pedagógicos y creé mi propia planilla de calificaciones, porque nunca recibí la que me prometieron, y la puse a disposición de los estudiantes para que pudieran verificar sus notas en cualquier momento.

A estos pequeños cambios en la dinámica de la clase le sobrevino también el recorte de la hora de lectura en la biblioteca, primero a media hora y luego a cero, porque por fin la cooperadora se dio cuenta de que los chicos solo iban a charlar y a jugar con sus celulares, y la mayoría de las chicas, a coquetearle al bibliotecario.

Con más tiempo para las clases, nos atrevimos a experimentar con algunos medios de comunicación, tema que nos ocupaba por aquellos días. Los estudiantes hicieron un ejemplar de periódico, tomando como modelos los ADN que les llevé, y que, curiosamente, eran los primeros periódicos que leían en su vida (de haberlo sabido antes, les hubiera llevado unas mejores publicaciones). Además, grabamos un pequeño programa radial que disfrutamos muchísimo haciendo y luego escuchando, porque nunca se habían imaginado en el papel de locutores.

Por aquel entonces fui invitada por la cooperadora a quedarme en las sesiones del otro grupo que cursaba el mismo grado, y tuve la oportunidad de escuchar también sus programas radiales, ya que la profesora había decidido replicar en este grupo las actividades que yo hacía en mi práctica con el otro, lo que me impactó de manera positiva, pues iba a ver extendidos los resultados de mi propuesta pedagógica. Así que tantas veces como podía me quedaba gustosa, al principio en calidad de observadora, y después, realizando docencia directa, y ya no como una practicante, pues la cooperadora me presentó ante este segundo grupo como “la compañera que viene de la Universidad de Antioquia”, lo que en una oración afirmativa como esta equivale a *maestra en formación*, implicando la asunción de mi estatus.

De esta manera llegué al último peldaño del Purgatorio, y tras beber las aguas del Lete y del Eunoie, que hacen olvidar las cosas malas y recordar

las buenas, prosigo mi camino hacia el tercer y último reino, el Paraíso, mi lugar de destino, donde mi guía ya no será Virgilio, sino esa Beatriz que serán mi conciencia y mis convicciones.

### **Paraíso: el viaje de una maestra en ejercicio**

*En el cielo, en que más su luz enciende estuve, y las cosas vi que relatarse, no sabe, o no puede, quien de allá desciende porque nuestro intelecto, al acercarse a sus deseos, profundiza tanto que la memoria atrás no puede alzarse.* Alighieri (1922: 405)

Este es un viaje que en efecto no ha empezado, pero que ansío con todo mi corazón y siento que ya se acerca. Para él me he estado preparando desde hace algunos años y sobre él he tenido algunas experiencias que podría llamar “premonitorias”, porque fueron lo que espero que sean mis prácticas como maestra. A cada una de ellas, con inmensa gratitud, las guardo en mi memoria como preciados tesoros: mi acogida en la Institución Educativa San Juan Bosco de Campo Valdés; mi experiencia con aroma de café en la Institución Educativa de Desarrollo Rural Miguel Valencia, del municipio de Jardín; mi lanzamiento al estrellato filmico literario en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín; mi participación en la fabulosa celebración del Día del Idioma en la Institución Educativa Guillermo Gaviria Correa, de Rionegro, y mi monstruo-aventura en el Centro Educativo Rural Pontezuela, de Santa Rosa de Osos.

Y ya que el Paraíso está cerca, me he propuesto que la segunda parte de esta práctica, mi última práctica como maestra en formación, llegue a hacer parte de la lista que he mencionado, porque ella será mi umbral al cielo. Pues, ser maestra no es solo cuestión de tener un título; es asumir el compromiso ético que implica la constante revisión y reinención de las prácticas docentes, sin descuido de ninguno de los tres saberes que son pilares de nuestra profesión: el pedagógico, el didáctico y el disciplinar.

Finalmente, puedo decir que sea en el infierno del practicante, en el purgatorio del maestro en formación o en el paraíso del maestro, las prácticas pedagógicas siempre serán el escenario propicio para asumirse como maestro en constante proceso de formación.

### **Referencia bibliográfica**

Dante A. (1922). *La divina comedia*. Buenos Aires: Centro Cultural Latium.

## Reelaboración de la historia preliminar de un trabajo de grado

César Augusto Rivillas Molina<sup>1</sup>



1. El sueño de la razón produce monstruos  
(Goya, 1799).

**Resumen:** El presente artículo relata los acontecimientos previos a la construcción del objeto de estudio de un trabajo de grado que, ya en las postrimerías de su entrega al Comité de Práctica, fue titulado “Enseñanza de contenidos procedimentales en Ciencias Sociales: un análisis de sus formas escolares y de la influencia de la cultura escolar”. Es, pues, una reflexión que nace en el contexto de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación básica, con énfasis en Ciencias Sociales, y que se aprovecha en cierta medida de las narraciones contenidas en el *diario pedagógico*, no para explicar teóricamente los antecedentes de una investigación cuyo nombre —como en casi todos los casos— termina siempre tan formal y académico, sino para narrar mis experiencias cotidianas en mi práctica pedagógica y vincularlas con mis reflexiones como maestro en formación.

**Palabras clave:** enseñanza de las ciencias sociales, cultura escolar, práctica docente, formación de maestros

<sup>1</sup> Wilson Pérez Uribe. Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Escribe poesía y ensayo. Sus textos han sido publicados en Colombia, España y México. Dos de sus libros: *El amor y la eterna sinfonía del mar* (Hombre Nuevo Editores, 2011); *Movimientos* (Editorial Universidad de Antioquia, 2018). Correo electrónico: wilson.perezu@udea.edu.co

Con la certeza de que los problemas en investigación no se toman de la “realidad”, sino que se construyen cognitiva y epistemológicamente, quiero hablar de *historia preliminar para referirme* a los acontecimientos advertidos por esta presumida actitud “intelectual y cognoscitiva”, y en los cuales se basó la configuración del objeto de mi trabajo de grado. Algunos de estos hechos fueron:<sup>2</sup>

*28 de febrero de 2013.* 8:10 a. m. Clase de ciencias sociales 8.º A, IE [Institución Educativa] Gilberto Alzate Avendaño, aula 22; 5 filas, promedio de 7 estudiantes por cada una, unos 80 cm de distancia entre una y otra. Afuera del salón se escucha una catástrofe de sillas y gritos. La profesora <sup>23</sup> escribe en el tablero el ejercicio que ha de ser desarrollado por los escolares, a propósito del *gobierno escolar*, que era entonces el tema central del primer período académico: “Realizar una de las siguientes actividades: historieta, caricatura, cartilla, plegable, etc.”.

*12 de marzo de 2013.* 6:00 a. m. Clase de ciencias sociales 8.º-A. Especialmente todo está casi intacto, incluso la ubicación de los estudiantes en el salón no varía mucho con respecto a las veces anteriores. Uno de ellos copia en el tablero, y según indicaciones de la profesora 1, las actividades de apoyo 1, 2, 3 y 4 que reforzarían las notas de las versiones primeras de las actividades. Los temas:

2 Las siguientes citas corresponden a fragmentos tomados del *diario pedagógico* elaborado durante los Proyectos Didácticos VIII y XIX, como contextos en los cuales se desarrollan las prácticas pedagógicas en la Licenciatura ya referida.

3 Durante la práctica pedagógica se contó con el apoyo de dos profesoras cooperadoras; de aquí que se quiera distinguir entre Profesora 1 y 2.

norma-autoridad-justicia. “Buscar definiciones de cada concepto, escribirlos de forma resumida y luego con sus propias palabras debe haber una página de información por cada uno de los conceptos”. Un estudiante confundido y reticente dirige sus palabras al aire para que éste las arrastre hasta los oídos de la profesora: “¡Ah, yo no sé cómo hacer eso!”.

*30 de abril de 2013.* Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño. Clase de ciencias sociales en 8º a cargo del Practicante de la Universidad de Antioquia. Este propone la realización de una gráfica que ilustre el crecimiento poblacional y su relación con el concepto de *huella ecológica*. “Las insistentes preguntas y dudas frente al ejercicio me hacen pensar en la falta de claridad en la explicación del mismo, si bien puedo reconocer algunas falencias y carencias en habilidades de pensamiento”.

*24 de julio de 2013.* Clase de ciencias sociales 8º-A, IE Gilberto Alzate Avendaño. La profesora cooperadora diseña un crucigrama como actividad para los estudiantes, a propósito de lo que titula “Dilemas en la crisis ambiental”. Al momento de adelantar la evaluación de los productos señala que un estudiante dejó las casillas vacías y en lugar de ello respondió las preguntas al reverso de la hoja. A continuación expresa que “va a tener que enseñarles a hacer crucigramas”.

*10 de octubre de 2013.* Clase de ciencias sociales 8.º-C, IE Gilberto Alzate Avendaño. La profesora 2 propone “elaborar una lectura de la página 78 [del libro de texto, *Ingenio social*] y escribir un comentario”. En seguida un estudiante exclama: “Profe, no entiendo ¿qué es un comentario?”; a la

vez que la docente responde: “Un comentario es lo que Ud. entienda y dentro de lo que se entiende puede ser una crítica”.

De nuevo, *13 de marzo de 2013*. Inquieto tras el trabajo de observación sobre la clase de la profesora cooperadora, escribo en mi diario pedagógico una cuestión que, no obstante, ha sido una constante inquietud durante mis cinco años de proceso formativo y que podría resumir así: “¿Qué es lo que enseña el maestro: Ciencias Sociales o no? ¿Puede aprenderse una ciencia?”.

Debo admitir, pues, que fue condición recurrente, durante mi formación, la pregunta por si en realidad logramos o debemos enseñar Ciencias Sociales; si apenas solo fragmentos y malas versiones de estas, o si acaso ninguna de las anteriores. Luego, era normal que me fijara en teorías como la *transposición didáctica*, no precisamente para resolver mis dudas, sino todo lo contrario, y no sin molestia, para acrecentar la mayoría de ellas.

Eventualmente, esta cuestión original habría de ampliarse (o agravarse) a partir de la observación de las normas cotidianas —vágase decir *naturales*— en la práctica docente de los maestros de Ciencias Sociales en mi centro de práctica pedagógica, que me llevarían (o me devolverían, según se le mire) a preguntas cuasimitológicas en la enseñanza acerca del cómo y del qué: ¿acaso la inquietud del estudiante sobre “qué es un comentario” no podría intercambiarse por un “no sé cómo hacerlo”, parecido a la exclamación de su compañero confundido y reticente de la otra anécdota? ¿Mi advertencia sobre la falta de claridad en mi explicación de un “ejercicio” no coin-

cide también con la conciencia de la profesora 2 sobre la necesidad de enseñar a realizar un aparente sencillo crucigrama?

Ahora bien, si era verdad —como iba viendo en la prelectura del entonces proyecto de investigación— que se deben enseñar Ciencias Sociales o al menos contenidos de tipo científico social y objetos de conocimiento de carácter histórico, geográfico, político y económico, ¿no existía un despropósito al usar para ello juegos, historietas, caricaturas, cartillas infantiles, plegables y sopas de letras? ¿O, como en el caso del crucigrama, también debemos estar atentos a enseñar a hacer historietas, cartillas, plegables, etc., cuando un estudiante manifieste su falta de comprensión frente a cómo hacer este tipo de ejercicios? “¿Dónde está el *quid* de unas y otras preguntas?”, me cuestionaba yo entonces.

A decir verdad, creo que estas preocupaciones se encuentran más regularmente entre quienes somos apenas maestros o maestros en formación inicial, sobre todo porque al alcanzar la práctica pedagógica, pareciera que las razones de la teorías preadquiridas y preestudiadas comenzaran a dormitar, como permitiendo adrede la aparición de monstruos y miedos atávicos y temores primitivos, como en el cuadro de Goya.

Los maestros “expertos”<sup>4</sup>, en cambio, parecen so-

4 Pongo este concepto entre comillas, guardando algo de distancia con la definición que ofrece Marcelo García sobre *maestro experto*, y es no solo “un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente, sino sobre todo a una persona con un elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que se requiere una dedicación especial y constante” (2009b:

lucionar muy fácilmente estas angustias “mitológicas” porque, generalmente, muchos no tienen pre-historia, sino que viven en el eterno presente de la rutina. Luego así resuelven las preguntas estas, con toda suerte de actividades, ejercicios, tareas, consultas, investigaciones, preguntas, un nuevo taller, una nueva nota, otra cartelera, un escrito, un dibujo, un grafiti, un plan de refuerzo, un “Tingo-tango”, un “Levendo un pato”, un “Alcan-cela estrella”, otro tema, un nuevo período académico, y luego otras actividades, ejercicios y tareas.

Sucedió, por mi parte, que abordé inicialmente estas cuestiones tratando de ubicar un *quid* que vinculara las preguntas sucedidas tras los acontecimientos naturalmente *prehistóricos*. Al *quid* lo llamé, en forma vaga y espontánea, *procedimientos*, a la vez que lo relacionaba casi de manera indistinta con los términos de “contenidos procedimentales”, “procedimientos disciplinares” y “procedimientos didácticos”.

Mi formación inicial, hasta el momento, me había permitido saber que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe servirse de los procedimientos derivados de las disciplinas científicas, y esto ya me permitía sospechar de la “sopa de letras” como método utilizado por los historiadores, los economistas o los geógrafos; y, sin embargo, la formación inicial no me alcanzaba para desenredar esta dispersión de *bing bang* en que tenía el concepto de *procedimientos*, ni para interpretar esta

---

12, citado en Barba Martín, s. f.: 77). Y es que precisamente la experticia no se consigue por la acumulación de años en la carrera docente, sino por la dedicación y la reflexión permanente que atraviese la propia práctica.

situación escolar como el cierto resultado de una transposición didáctica o de ningún otro fenómeno *antropológico-didáctico*<sup>5</sup> pues, ¿el crucigrama era un *saber a enseñar* que correspondía a qué *saber sabio*?

Esta historia preliminar o *prehistoria*, los hechos relativos a la prefiguración del objeto de esta investigación, termina con la aparición (mi reflexión) de la teoría de la *cultura escolar* y su confrontación con las afirmaciones de la transposición didáctica acerca de los saberes existentes en la escuela. Sobre esto, solo haré dos anotaciones más en este apartado.

Por una parte, tras una serie de lecturas, me resultaba necesario revisar y rediscutir la teoría de la transposición didáctica en el área de Ciencias Sociales, no solo porque el maestro y la escuela quedan concebidos como reproductores (casi deformadores) de un saber que se produce fuera del ámbito escolar y al que tienen que vigilar cuidadosa y epistemológicamente para que no pierda ese carácter científico siempre ajeno a la escuela, sino también porque, en el caso particular colombiano, Alejandro Álvarez (2007) demuestra que la institucionalización de las Ciencias Sociales académicas y profesionales fue posterior a la incorporación de su enseñanza en la escuela y, por lo tanto, la relación o supuesta transposición

5 Esta expresión se comprende teniendo en cuenta que Yves Chevallard hace una aproximación antropológica de los saberes y, en esa medida, su teoría de la *transposición didáctica* es, como lo dice Gómez, “una teoría didáctica renovada bajo la óptica de la antropología” (2005: 91).

de los saberes sabios a los saberes a enseñar exige aquí un replanteamiento.

Y, por otro lado, me comenzaba a parecer ciertamente aceptable la teoría de la cultura escolar según la cual “la institución escolar no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia” (Viñao, 2006: 26). Desde esta perspectiva, lo que había que reconsiderar eran los alcances de las proposiciones didácticas en Ciencias Sociales por las cuales los contenidos procedimentales se derivan de los procedimientos disciplinares, a la vez que exhortaba a estimar las “sopas de letras” y los “crucigramas” —para poner solo dos ejemplos— dentro de la dinámica intercultural propia de la escuela, que no se reduce a la reproducción de saberes externos, sino que termina adaptando objetos provenientes de otros campos a su régimen escolarizador, aun cuando parezca inverosímil o contradictorio conciliar objetos de entretenimiento con procesos de formación científica.

No ya la *prehistoria* sino la historia, comenzaría pues con la construcción teórica y académica del problema de mi trabajo de grado, indagando por la enseñanza de los *procedimientos* en Ciencias Sociales y a lo cual sumo la *cultura escolar* como variable de este objeto. De aquí que mi investigación inicie poniendo en tensión los acuerdos teóricos conseguidos por la comunidad académica de la Didáctica de las Ciencias Sociales en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tratando de explicar la confusa situación de los *contenidos procedimentales* como el resultado de la *cultura escolar*, en tanto “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y [...], y conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes” (Julia, 1995: 354).

Si yo he logrado interesarlo a usted por hacer una lectura más amplia ya no solo *preliminar* de mi trabajo de grado, este relato habrá conseguido uno de sus propósitos. En cualquier caso, creo podría dejarse casi por sentado el hecho de que la recuperación de las experiencias y las reflexiones que anteceden la elaboración de un trabajo de grado es un ejercicio que demuestra ciertamente el valor de la práctica pedagógica, del diario y del saber pedagógico que nos identifica como maestros.

## Referencias bibliográficas y cibergráficas

- Álvarez Gallego, A. (2007). Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Barba Martín, José Juan (s. f.). El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Recuperado el 31 de julio de 2014, de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/ TESIS96-110331.pdf>
- Gómez Mendoza, M. A. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 83-115.
- Goya, Francisco de (1799). "El sueño de la razón produce monstruos", grabado 43 de Los Caprichos, Museo del Prado, Madrid, España. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01593307546704995222257/ima0084.htm>
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En: Margarita Menegus y Enrique González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México: UNAM. Recuperado el 29 de abril de 2014, de: <http://es.scribd.com/doc/132195924/JULIA-DOMINI-QUE-la-cultura-escolar-como-objetivo-historico-en-Historia-de-las-universidades-modernas-en-hispanoamerica-Menegus>
- Viñao, A. (2006). Historia de las disciplinas escolares. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, (25), 1-36.

# Perspectiva ética de la evaluación educativa: reflexiones para deconstruir una representación de la evaluación como salvoconducto cultural<sup>1</sup>

**Esteban Franco Puerta<sup>2</sup>**

**Resumen:** La evaluación educativa, desde una perspectiva sumativa, pretende objetivizar los aprendizajes y concebir técnicas y usos en función de la racionalidad instrumental que propone la evaluación como promoción y no como proceso formativo. Dicha representación de la evaluación como salvoconducto cultural fija unas arbitrariedades en los actos pedagógicos que amplían asimetrías entre maestro y estudiante. En ese sentido, una posibilidad para transformar esas relaciones de poder se plantea desde los dilemas ético-políticos, que suponen la importancia de la negociación, la autonomía y la persuasión en todo acto educativo. La toma de decisiones reflexivas en la evaluación, en razón a los sujetos, los fines, el contexto, lo teórico y lo técnico, permitirá a los maestros y las maestras en formación deconstruir aquella representación de la evaluación como salvoconducto cultural y transitar por las sendas de la evaluación formativa.

**Palabras clave:** evaluación educativa, evaluación formativa, perspectiva ética de la evaluación, evaluación sumativa, formación de maestros, objetividad en la evaluación

1 El presente texto surge de una reflexión pedagógica en el marco del proyecto de investigación: "La evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con la enseñanza: discursos y prácticas en la Facultad de Educación" (Acta CODI 643 del 30 de octubre de 2012), cuyas investigadoras principales son: Berta. L. Henao, Beatriz Henao, María N. Rodríguez y Luz S. Isaza y en el cual participo como auxiliar investigativo.

2 Licenciado en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencia Política (Universidad de Antioquia). Correo electrónico: [esteban.francop@udea.edu.co](mailto:esteban.francop@udea.edu.co)

## Introducción

Toda producción teórica y metodológica sobre el tema de la evaluación educativa debe tener un horizonte claro, uno que sea concomitante con la modificación de prácticas heredadas de la razón instrumental, producto de una concepción mecanicista del mundo, que insta una acción y decisiones específicas. Ahora bien, las mismas concepciones instrumentales de lo evaluativo, que ponderan lo cuantitativo, lo convencional y lo sumativo por encima de lo cualitativo y formativo, convierten a la evaluación en un *salvoconducto cultural*, puesto que es más importante, para algunos sectores de la sociedad, la promoción, el certificado y el valor de cambio de la calificación, que los mismos procesos formativos.

Por lo anterior, las reflexiones que aquí se hacen pretenden sojuzgar la representación de la evaluación como salvoconducto cultural, que define lo evaluativo como un mecanismo que contribuye a la promoción y la jerarquización de los sujetos, y que se decanta en los resultados, la calificación, la convención, por parte de evaluadores, evaluados e instituciones que la realizan y de las que son objeto.

Una evidencia de la evaluación como salvoconducto cultural se halla en la preocupación de las familias por las llamadas “notas” y calificaciones, por encima de los procesos formativos y la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes. Así pues, la evaluación como salvoconducto cultural se convierte, según Santos (2003), en un factor que condiciona la evaluación, sumado a

las prescripciones legales, las supervisiones institucionales y las condiciones organizativas. De acuerdo con Santos:

La evaluación que realizan los profesionales en las instituciones está sometida a presiones de diverso tipo. Por una parte, al tener el conocimiento un valor de cambio (además del valor de uso, que lo convierte en interesante, práctico o motivador), la calificación que obtiene el evaluado se convierte en un salvoconducto cultural. La familia del alumno se interesa por los resultados de la evaluación obtenidos por sus hijos (frecuentemente, sólo por eso). Por otra parte, la comparación entre las calificaciones obtenidas hace que los evaluados se vean clasificados por los resultados del proceso. La sociedad no es ajena a los resultados de esa clasificación que compara y jerarquiza (2003: 71).

De las anteriores ideas se deduce una utopía para seguir transitando la senda de las prácticas renovadas, que cuestionen aquella representación de la evaluación como salvoconducto cultural. Por tal razón, un punto de partida puede dirigirse a transitar sobre la *función formativa de la evaluación* y sus dilemas ético-políticos, como una condición de posibilidad para derruir aquella representación como salvoconducto cultural.

La perspectiva ética de la evaluación escenifica un panorama amplio, que demanda ser reconocido, indagado, cuestionado y explorado cons-

tantemente, para no caer en los reduccionismos técnicos como única prelación ética de la evaluación educacional. En este sentido, la perspectiva ética se convierte en punto de partida para prácticas renovadas, que a la par con la función formativa de la evaluación constituyen lo evaluativo como un acto de persuasión más que de validez, es decir, un acto argumentativo por antonomasia, diferente a la visión probatoria de la razón instrumental.

Los anteriores asuntos derivan unas preguntas preliminares: ¿cómo construir un marco ético en torno a la evaluación educacional? ¿Existe una ética o variopintas éticas que puedan reflexionar lo evaluativo de forma diferente? ¿Debe existir un código ético para la profesión docente? ¿En qué momento de la evaluación afloran los dilemas ético-políticos? ¿El sistema de evaluación actual asegura una evaluación “objetiva” y justa? ¿Por qué los maestros recrean las omisiones éticas en su práctica? Las anteriores son algunas preguntas a las que no se pretende responder en este escrito, aunque su planteamiento sí aspira a generar debates.

Al llegar a este punto se hace prudente esclarecer un hilo argumental que cohesione lo expuesto. Un primer tópico pretende manifestar lo que se entiende por la *función formativa de la evaluación* y su relación con la perspectiva ética de la evaluación, con miras a reivindicar unos dilemas éticos en toda propuesta evaluativa. Las omisiones éticas en las prácticas evaluativas representan un segundo asunto importante a modo de propues-

ta, para en una tercera cuestión reflexionar sobre los dilemas éticos que implican la objetividad y lo justo para el maestro. Por último, se presentan unas conclusiones parciales que pueden dinamizar otras preguntas que posteriormente se pueden cavilar.

### Evaluación formativa y perspectiva ética de la evaluación

En lo concerniente a la evaluación formativa, se reconoce, desde los postulados de Casanova (1999), que si bien la evaluación es un proceso sistemático para emitir juicios, estos deben estar en función de mejorar las circunstancias educativas. En esa medida, la evaluación formativa, siguiendo a Sanmartí (2007), siempre está en función de los aprendizajes y de las decisiones que se tienen que tomar para reconocerlos y adquirirlos, por encima de la función sumativa que privilegia la medición y la jerarquización.

Así pues, la evaluación, más que un proceso coherente y secuenciado, debe aportar conocimiento a los sujetos involucrados. Por eso, se convierte en labor formativa, porque dispone de estrategias y tácticas para proveer mejores ambientes de aprendizaje. Siguiendo a Álvarez, “aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de corrección” (2004: 12).

De esta manera, la evaluación formativa proporciona conocimiento, pero también permite la toma de conciencia para la autodeterminación

de los juicios y venideras prácticas de evaluación que permitan a los evaluados la participación y la autonomía para regular sus aprendizajes. Por lo anterior, la evaluación formativa oscila entre dos propósitos: el pedagógico y el social, uno que pretende hacer del acto evaluativo una oportunidad para reconocer los procesos de los aprendizajes, y otro para contraponerse al examen y su función selectiva y jerarquizadora.

Por otro lado, la perspectiva ética de la evaluación también se contrapone al examen como fetiche evaluativo, porque, como afirma Segura (2007), no se reduce a la relación entre criterios de evaluación y la apropiada —y no apropiada— utilización de técnicas evaluativas. Dicha perspectiva involucra la pregunta por los fines, sujetos, procesos, contextos y momentos de la evaluación. En palabras de Stake, “el comportamiento ético acaba siendo más una cuestión de equilibrar principios contradictorios que de seguir sin más un conjunto de normas” (2006, citado por Moreno, 2011: 138). Esto indica que considerar la perspectiva ética de la evaluación desde la visión crítico-constructivista que nos comparte Segura (2007), es recrear tensiones y desequilibrios que convierten al maestro en mediador de los aprendizajes, atribuyéndole una gran responsabilidad:

- a. Diagnosticar las dificultades y facilidades que tiene el alumno para desarrollar los procesos;
- b. Orientar al estudiante para lograr un mayor aprendizaje ofreciendo una fuente de

información en donde se reafirman los aciertos y se corrijan los errores;

- c. Realimentar el proceso educativo;
- d. Ayudar y motivar a estudiantes;
- e. Cualificar los resultados antes de cuantificar (Segura, 2007: 5).

Lo anterior supone que, en toda evaluación formativa, debe estar presente la pregunta por el por qué evaluar, es decir, la cuestión por la perspectiva ética. Dicha pregunta es tanto o más importante que interrogantes por el qué y el cómo, porque en parte es transversal a ellas. Sin embargo, se demanda para los maestros en formación una apertura a la perspectiva ética de la evaluación, para transitar por la evaluación formativa, puesto que es una cuestión poco indagada, reflexionada y reconocida.

La dimensión ética de la evaluación no se reconoce, no se investiga, no se plantea. De ahí un atributo del concepto de *campo de saber*: los intereses que marcan litigios, puesto que existe cierta disposición a disfrazar una dimensión ética y política de la evaluación; por ello es importante realizar las *inversiones* necesarias. En términos foucaultianos, la evaluación se convierte en “espacio donde se invierten relaciones de poder y de saber” (Foucault, 1977, citado por Díaz, 1994), es decir, las relaciones que consideramos estrictamente de saber, por su reduccionismo técnico, necesitan ser entendidas desde el pliegue

del poder. Una *inversión* implica reflexionar los reduccionismos evaluativos que hoy se instauran y que pretenden, en palabras de Díaz (1994), pensar los problemas sociales en pedagógicos, los problemas metodológicos en problemas exclusivamente técnicos, y los problemas teóricos en el ámbito técnico de la educación. No obstante, la parcela del campo intelectual poco a poco se va demarcando para meditar las inversiones y tomar decisiones, un campo disciplinario y profesional educativo que, según Carlino, “resulta útil para demarcar un espacio simbólico por donde circula conocimiento teórico y práctico relativo al área específica del saber” (1999, citado por Escudero, 2003: 69).

Ahora bien, para ampliar la perspectiva ética de la evaluación tenemos que despejar qué entendemos por *lo* ético. Es un error frecuente confundir lo ético con lo moral, puesto que en el imaginario colectivo se comprende lo ético como un sistema conductual validado por una sociedad. Lo importante es reconocer que lo ético reflexiona sobre las manifestaciones morales, es decir, “los comportamientos o conjunto de comportamientos y normas de conducta que se consideran generalmente válidas” (Fernández, 2000: 9). La ética es, entonces, praxis y teoría, porque es un tipo de saber que pretende “orientar la acción humana en un sentido racional, es decir, pretende que el ser humano obre racionalmente” (Cortina, 1994: 17), pero no desde una razón instrumental, sino desde los argumentos. A la vez, estos últimos poco a poco forjan un carácter intrínseco al sujeto

que los destila; por ello, lo ético se convierte en saber práctico, cuando está preocupado por “averiguar cuál debe ser el fin de las acciones, para que se puedan elegir: hábitos, metas intermedias, valores a orientar, carácter a incorporar, con objeto de obrar con prudencia, es decir, tomar decisiones acertadas” (Cortina, 1994: 20). En suma, la ética es filosofía moral, que cuestiona desde el qué y el para qué realizar unas acciones específicas, con el fin de tomar decisiones prudentes y justas.

La práctica educativa está impregnada de un valor ético y político enérgico, porque la formación de los sujetos debe responder a otras instancias sociales que declaran unos fines específicos. Esto indica que es necesario formar a un maestro polifacético, que sea competente, reflexivo, crítico e idóneo en su profesión. La ética, en este sentido, le permitirá al maestro encauzar su práctica evaluativa desde el poder de los argumentos; para ello, debe prescindir de esa representación de la evaluación como salvoconducto cultural, es decir, como solo promoción y calificación. Esto, en definitiva, es una manifestación moral.

Ese salvoconducto cultural no se instaura de la nada, sino desde una racionalidad economicista y con características, según Niño, de:

[...] verticalidad, objetividad, rentabilidad y evaluación externa, se ha instalado en los espacios y medios de evaluación porque esta es dirigida como instrumento idóneo para el encauzamiento del nuevo orden social en curso, manifestación de

los ECAES,<sup>3</sup> evaluación censal de competencias básicas (2004: 53).

El acto de evaluar expande su acción desde la perspectiva ética, porque, en definitiva, no se reduce a un solo momento de la evaluación, esto es, en la selección de instrumentos o en la toma de decisiones. La perspectiva ética dimensiona hasta el momento previo de elegir criterios, desde la enunciación de la finalidad de la evaluación y sobre la audiencia que será evaluada. También involucra el modo de análisis e interpretación de la información recolectada por los instrumentos y las formas de realizar la difusión de los resultados.

Una acción que diste de los argumentos que sustenten el proceso evaluativo, está condenada al terreno de la arbitrariedad. Esta se decanta en prácticas de poder que, extrañamente, no crean tensiones, porque la arbitrariedad es asumida, defendida, incorporada. Solo interesa la certificación, la promoción de un nivel, ciclo y grado a otro, es decir, emerge la representación de la evaluación como salvoconducto cultural. En efecto, ¿dónde está la pregunta por el aprendizaje? ¿Qué aprendí para la vida? ¿Qué desaprendí? ¿Qué dudas me generó el proceso? ¿Por qué la mayoría perdió el examen? ¿Por qué examen?

La apropiación, por el maestro, de los dilemas éticos, permite la toma de conciencia a la hora

3 Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, hoy remplazados por el término “Saber Pro”.

de emitir los juicios y, además, socava en los terrenos de la función social de la evaluación, para brindar oportunidades a las alteridades. En línea con los planteamientos de Silva, los “dilemas éticos asumen un papel que coadyuva a la conservación y la reproducción social o facilita la inserción crítica y la movilidad social” (2003: 81). Por consiguiente, el punto de vista ético del maestro debe ser inmutable ante cualquier presión foránea que implique arbitrio; por lo mismo, está en función con los planteamientos de la evaluación formativa.

### Algunas omisiones éticas en las prácticas evaluativas

Lo planteado anteriormente nos refiere a la idea que considera que la perspectiva ética de la evaluación depende de la argumentación para la toma de decisiones en función de esos desequilibrios que se le presentan al maestro. Si el maestro reconoce que debe transitar sobre la evaluación formativa involucrando unos cuestionamientos éticos, debe —en lo posible— refugiarse en el terreno de los argumentos para la toma de decisiones en los diferentes momentos de la evaluación. En parte, siguiendo a House (2000), los argumentos persuaden más que convencen, porque en sí misma una buena evaluación no implica una total verdad en las formas de proceder; siempre existirá una digresión al andamiaje teórico, a la situación y a la encrucijada intersubjetiva que se

condensan en tensiones. Lo importante es no caer en los predios de la arbitrariedad.

En realidad, la evaluación exterioriza los dilemas prácticos de los educadores, porque siempre cuestiona su actuar, les exigen dar más y les recuerda estar preparados en cada momento para la toma de decisiones. Como afirma Méndez, para el maestro:

Su única seguridad es la inseguridad en la que se mueve y en la que debe tomar decisiones puntuales que requieren de un saber habitual y razonable que convenga, porque es creíble el actuar de un modo coherente entre el decir y el hacer, entre la palabra y la acción que promueve (2005: 25).

De manera similar a la contención de los argumentos, es habitual la desidia hacia el diálogo. Entre tanto, Guba y Lincoln (1989, citados por Segura, 2007) incluyen el concepto de *negociación*, el cual implica la necesidad de ponerse de acuerdo entre los participantes para respetar la perspectiva ética de cada uno y enriquecer la construcción personal. En ese sentido, negociar es deliberar para construir acuerdos y no para imponer un punto de vista sobre una alteridad. El anterior sustento, desde la ética discursiva o dialógica habermasiana, es el insumo de la llamada ética *de la evaluación constructivista*, que pro-

vee un marco interesante para crear consensos y disensos para la toma de decisiones.

En este sentido, los argumentos y el diálogo son dos características importantísimas que marcan las omisiones éticas de los dilemas prácticos de la evaluación. En consecuencia con sus imprevisiones, se dificulta la comprensión de otras prácticas que son banalizadas, pero que son tan importantes como la toma de decisiones. En este sentido, se pueden identificar algunas omisiones éticas de las prácticas evaluativas. Ellas son:

1. La negación de una evaluación diagnóstica que, de una u otra forma, considera que durante todo el proceso formativo de los sujetos evaluados no se han construido conceptos, procesos, actitudes y nociones. La negación de una evaluación diagnóstica es camino expedito para obviar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, un insumo para las decisiones en la formulación de técnicas de evaluación.
2. Se supone que, dependiendo del enfoque de evaluación y la tendencia, se diversifican las técnicas evaluativas, es decir, debe existir una cohesión entre el qué, el cómo y el para qué. Existe una clara prelación a pruebas objetivas que miden, ordenan, clasifican y excluyen algu-

nos sujetos. La función formativa de la evaluación debe estar articulada a la formulación de técnicas variadas, renovadas, modificadas en sus formas y en sus usos.

3. Si los terrenos de la ética para el docente implican la heteronomía al pensar en las posibilidades de autogestión del otro, perodireccionado a la autonomía de ese otro, se entiende que cada estudiante y cada establecimiento deben tener la posibilidad de construir un perfil propio. Por ejemplo, en caso de realizar la evaluación en ambientes de inter-culturalidad, sería irrisorio plantear las mismas prácticas evaluativas, porque se pretendería homogeneizar y replicar un modo de pensar. En esta perspectiva, la evaluación se convierte en un aparato de exclusión (Bates, 1984).
4. La recolección de la información se hace con la finalidad de reconocer los estados del aprendizaje y para la toma de decisiones, en procura de mejorarlos o aminorar dificultades, pero nunca para sancionar; dicha práctica es una mirada alternativa a la "cultura del examen". La recolección de información es constante; no deben ser mediciones fragmentadas y, por supuesto, se debe re-

troalimentar mediante una difusión de información correcta y no sancionadora. A la luz de la metáfora de la flecha en la diana, Santos nos recuerda: "la evaluación no solo sirve si se han alcanzado los fines, sino por qué no (o si) se han alcanzado" (2002: 8). Allí está intrínseca una perspectiva ética que pretende argumentar la toma de decisiones para la práctica evaluativa ulterior.

5. La selección de criterios de evaluación debe estar al servicio del sujeto a evaluar y no del evaluador, porque, en parte, son los evaluados los que autogestionan su aprendizaje. Es absurdo, tal y como plantea Segura (2007), que se separe una semana de evaluaciones finales y que se muestren como un catálogo los contenidos a evaluar; en síntesis, esos criterios a evaluar también deben ser significativos para la vida de los estudiantes. Los criterios de evaluación, en términos de Carena (2003), implican al evaluador disponer de un enfoque teórico que otorgue sustento, así como la comprensión del contexto de la que es plataforma el criterio. Solo en la acción reflexiva de los criterios y en su posibilidad de negociación residen las oportunidades de abandonar

los terrenos convencionales de la evaluación.

6. López, Ordoñez y Rodríguez (2012) exponen el problema de la ponderación de los resultados por la voluntad de perjudicar o beneficiar a una persona. Es un caso muy recurrente en los programas universitarios, a los que responden intereses afectivos, culturales, sociales y económicos.
7. Por antonomasia, el acto de evaluación es un acto de poder, porque desde el triángulo relacional: saber, maestro y estudiante, se instaura una relación asimétrica. Depende del evaluador no aprovecharse de esa asimetría para disciplinar por medio de la evaluación. En caso contrario, emergería una condición antiética, porque la evaluación pretende “restablecer la disciplina o imponer un respeto que no se gana por méritos propios ni por la autoridad que da el saber, ni por vías más justas de profundo respeto a la persona” (Álvarez, 2005: 63). Por tanto, afirma Foucault que un uso “legítimo del poder es productivo, pero el poder conferido en una situación asimétrica puede ser utilizado de forma antiética” (1993, citado por Ormart, 2004: 105).

8. La actitud dependiente y sumisa de los maestros a prescripciones externas que detentan formas específicas de evaluar funge como inhibición que, bajo ningún supuesto, debe obturar la cavilación de lo ético. Las decisiones éticas no pueden ser prescritas por “otros”, ni desde la enunciación de códigos éticos. Como expresa Stake: “el descubrimiento y la resolución del conflicto ético provienen principalmente de nuestro propio fuero interno” (2006, citado por Moreno, 2011: 140).

El reconocimiento de los anteriores aspectos no garantiza el éxito escolar en su totalidad, pero su omisión sí puede contribuir al fracaso escolar. Los dilemas de la práctica evaluativa exigen ser reconocidos mediante el diálogo y la fuerza de los argumentos, para tener mayor flexibilidad en la toma de decisiones antes, durante y después de la evaluación. En definitiva, se reconoce que el proceso de evaluación formativa implica una fuerte regulación pedagógica frente a la gestión de los errores que preceden a las prácticas evaluativas, para, de una u otra forma, ser más coherentes y justos en la emisión de juicios y toma de decisiones. Las clarificaciones sobre estos conceptos implican distanciar al evaluador del simple arbitrio y permiten una legitimidad del acto evaluativo.

## Dilemas de la objetividad en la evaluación

La objetividad en la evaluación es una cuestión compleja. Ella se concreta como acuerdo intersubjetivo, desde el punto de vista cualitativo; pero lo importante es reconocer los procedimientos para la consigna de los acuerdos. En clave con Scriven: “la dificultad radica en la confusión de la objetividad con los procedimientos para determinar la intersubjetividad” (1972, citado por House, 1994: 83). Cuando no se triangulan los instrumentos, y el acuerdo intersubjetivo se acrisola en los resultados de ellos, se reemplaza la validez por la fiabilidad. Lo anterior supone un error, porque abandona los terrenos de la observación y reduce los instrumentos a solo magnitudes. En este punto, el maestro debe optar por una imparcialidad, sostenida en la finalidad de la evaluación formativa, para evitar los sesgos reduccionistas y no confundir lo objetivo con lo justo.

Conviene decir que siendo la educación una experiencia formativa y moral, demanda unas prácticas éticas concretas que contribuyan a la constante toma de decisiones. Por lo mismo, el maestro no puede desistir de los atributos éticos de la evaluación para no confundirlos con simples acomodaciones técnicas e instrumentales: “lo ético y lo técnico comienzan a fusionarse, en vez de ser dos barcos que se cruzan en la noche” (Fullan, 2003: 296, citado por Moreno, 2011: 137).

## Apreciaciones finales

En suma, la evaluación educativa, al no estar desprovista de la toma de decisiones, en todo momento debería ser un acto de persuasión más que de validez. La trama intersubjetiva es eventual; sus finalidades y la fuerza de los argumentos que sustentan el por qué y el qué evaluar son fundamentales, cuestiones que, en últimas, convierten la evaluación en un ejercicio dialogal por antonomasia desde su función formativa y que permiten subordinar aquella visión como salvoconducto cultural, es decir, como mecanismo de jerarquización y banalización de los procesos formativos. De ese modo, la evaluación formativa se confronta a la función sumativa, para pretender anticipar la pregunta, en las prácticas evaluativas, por los sujetos, los usos, los fines, los procesos y los contextos frente a los procedimientos técnicos, puesto que irrumpir la reflexión por lo técnico exceptuando los otros componentes sería contradictorio a la función pedagógica y social de la evaluación formativa y porque estarían desprovistos de la dimensión ética.

La perspectiva ética se convierte en un posibilitar para irrumpir en prácticas evaluativas renovadas, porque constantemente implican su autorreflexión y el cuestionamiento de la representación de una evaluación como salvoconducto cultural. Aunque las respuestas a las preguntas éticas de la evaluación no garanticen la acción justa, sí per-

miten un ejercicio más concienzudo que constantemente se moviliza en los predios de los argumentos para resolver cuestionamientos que tanto afligen al sujeto evaluado.

Si bien dos ejes vertebrales de la perspectiva ética de la evaluación son la capacidad de propiciar el diálogo y la usanza de los argumentos, House (1994) expone cuatro fundamentos morales que pueden complementar la reflexión ética: la autonomía moral, que implica la no imposición de la voluntad sobre una alteridad mediante tácticas legítimas; la igualdad moral, que declara que cada persona tiene derecho a satisfacer sus necesidades; la imparcialidad, que evita los reduccionismos técnicos y metodológicos, y la reciprocidad, que comprende la participación de varios agentes en la toma de decisiones.

## Referencias biblio y cibergráficas

- Álvarez, J. M. (2004). La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos. En: *Encuentro internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa. Consecuencias para la educación* (pp. 87-103). Bogotá: UPN.
- . (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Bates, R. (1984). Educational versus managerial evaluation in schools. En: Breadfoot, P. *Selection, Certification and Control. Social Issues in Educational Assessment* (pp. 127-143). Londres: The Falmer Press.
- Carena, S. (2003). La dimensión formativa de la evaluación un enfoque pedagógico. En: *Diálogos Pedagógicos*, 1 (1): 22-32.
- Casanova, M. A. (1999). La evaluación y mejora de la calidad educativa: ¿Para qué evaluar? *Educación y Cultura*, (49): 59-63.
- Cortina, A. (1994). *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Anaya.
- Díaz Barriga, Á. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, (5). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a05.htm>
- Escudero, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1). Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm).
- Fernández, F. (2000). *Ética y filosofía política*. Barcelona: Bellaterra. House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- López, J., Ordoñez, E. y Rodríguez, R. (2012). El papel de la ética en la evaluación educativa. 87-95. Recuperado de: [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6149/Papel\\_etica\\_evaluacion\\_educativa.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6149/Papel_etica_evaluacion_educativa.pdf?sequence=2)
- Moreno, T. (2011) Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (9): 130-144.
- Niño, L. (2004). Políticas educativas y evaluación docente: medición, objetividad y control para la exclusión. En: *Encuentro internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educa-*
-

*tiva: consecuencias para la educación* (pp. 53- 65). Bogotá: UPN.

Ormart, E. (2004) La ética en la evaluación educativa. *Cuadernos Ética-net*, 2 (3): 103- 112.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Santos, M. Á. (2002): Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. *Revista Andalucía Educativa*, (34), 7-9.

—. (2003) Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques educacionales*, 5 (1): 69-80.

Segura, M. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (1): 1-22. Recuperado de: [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/etic.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/etic.pdf)

Silva, M. (2003) Desafíos éticos de la evaluación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1): 81-87.

# Tres arquitecturas del acto de enseñar: una lectura en clave reflexiva de la “Primera carta” de Paulo Freire

**Wilson Pérez Uribe**<sup>1</sup>

**Resumen:** Esta reflexión está basada en la lectura de la “Primera carta” de Paulo Freire. Quien se atreva a enseñar está en la obligación de pensar su actividad en los términos críticos del aprender. Por tal motivo, se establecen tres arquitecturas para comprender la configuración del acto de enseñar en la relación entre educador y alumno. Se aborda la educación posterior al aprendizaje, la lectura del mundo, la lectura de la palabra y el encuentro entre el estudiar, el leer y el escribir. Se concluye cómo el educador puede hacer de su práctica una experiencia crítica y vívida frente al mundo en su complejidad, resumido este, naturalmente, en las relaciones epistemológicas que se establecen en el aula de clase con los alumnos.

**Palabras clave:** práctica educativa, arquitecturas de la enseñanza, estudiar, lectura, escritura, Paulo Freire, formación de maestros.

<sup>1</sup> Wilson Pérez Uribe. Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Escribe poesía y ensayo. Sus textos han sido publicados en Colombia, España y México. Dos de sus libros: El amor y la eterna sinfonía del mar (Hombre Nuevo Editores, 2011); Movimientos (Editorial Universidad de Antioquia, 2018). Correo electrónico: [wilson.perezu@udea.edu.co](mailto:wilson.perezu@udea.edu.co)

*El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza mental para coordinar las actividades de su clase*

Freire (1997: 88)

### Introducción

Paulo Freire escribe, en la segunda mitad del Siglo XX, *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 2006). Refiere allí los aspectos más delicados de las prácticas educativas y realiza una invitación abierta al maestro a confiar en sus convicciones y propios saberes, y en la capacidad que tiene de proponer otro mundo posible en la vinculación con los alumnos.

En su “Primera carta” confluyen varios temas que hilvanan lo que conocemos como el *acto de enseñar*. Inicialmente, el educador es un alumno más, pues al enseñar recupera, vuelve a pensar, relea un concepto u objeto antes aprendido. El educador es un sujeto que ocupa un lugar primordial en el desarrollo de la sociedad. Por ello la importancia de su formación, es decir, de estudiar, de capacitarse, de prepararse, de formarse.

Cuando se estudia en realidad, nos dice Paulo Freire, se está leyendo, tanto el mundo como la palabra. Es ahí donde la enseñanza empieza a constituirse verdaderamente en la experiencia cotidiana entre educador, alumno y aula de clase.

En su escrito, Freire hace una interesante evocación hacia las prácticas formativas basadas en la correcta lectura de textos, en el estudiar y en el

leer como trabajos que deben hacerse con persistencia e intensa búsqueda de la comprensión, y, naturalmente, de la calidad en la labor de enseñar. El escribir como una práctica de configuración social y científica en la educación es tratado de manera paralela al acto de leer, dos actividades que están estrechamente vinculadas al acto de estudiar y que fundamentan el fértil universo que alberga el aula de clase.

¿Por qué el uso del término “arquitectura”? Porque el acto de enseñar es una construcción en la cual intervienen los factores anteriormente mencionados. Todos constituyen un ejercicio milenario, armónico y por demás bello, que día a día, en la multiplicidad de prácticas que hay en nuestro siglo, se establecen, se apoyan, se escriben, se ocultan, se iluminan. El aula de clase es el cimiento más sólido para que estas arquitecturas se fundan en la lúcida instauración del acto de enseñar.

La reflexión contenida en el presente texto es el resultado de una lectura cuidadosa y atenta de la “Primera carta” de Paulo Freire, la cual fue abordada como documento inicial dentro del curso “Historia, imágenes y concepciones de maestro”, donde se despertó un interés puntual por la búsqueda pedagógica hacia nuevas formas de pensar la labor formativa del ser docente, por rescatar el valor de la duda y la pregunta, así como el placer de llegar a leer y escribir en clave de academia.

## Arquitectura de la educación posterior al aprendizaje

La historia que se escribe diariamente en el aula de clase, ese ámbito donde suelen ocurrir maravillas, con el paso de los años ha ido develando un cierto orden en los ejercicios que allí se despliegan. A propósito de ello, Paulo Freire, pedagogo brasileño y gran pensador en torno a la educación del Siglo XX, expone en su primera carta que los actos de enseñar y de aprender se tornan críticos cuando son tratados por el sujeto que pretende ejecutarlos (2006: 28).

El enseñar y el aprender, como actos independientes, están en correlación mutua. Ambos se despliegan ante el inagotable universo del aula de clase. Por ello el autor habla de que el enseñar no existe sin el aprender. En términos más transidos de luz, ese acto insoslayable de enseñar exige, y con justa manera, la precisa existencia de quien enseña y de quien aprende.

Si nos posicionamos frente al sujeto que enseña, descubrimos que en su ejercicio está aprendiendo, está recapitulando un conocimiento antes aprendido. La página leída, la experiencia antaño vivificada en su proceso de formación, vuelven a cobrar forma en su presente.

Ahora bien, no es baladí preguntarnos: ¿cuál es papel que desempeña el alumno en ese aprendizaje retomado en el acto de enseñar? El alumno es otro sujeto que continuamente está tomando elementos formales del mundo, como el lengua-

je, la experiencia de sus mayores, los visos acaso hermosos y terribles de la sociedad a la cual está íntimamente ligado para ir construyendo su mundo interior que lo ha de identificar en los siempre indistintos ámbitos del porvenir.

En el aula de clase, el alumno adopta una posición curiosa, de asombro y de perplejidad ante el trabajo que realiza, está —como bien lo dice Freire— “aprehendiendo lo que se le está enseñando” (2006: 28). Bajo esta señal, el educador tiene la oportunidad de ayudarse a descubrir dudas, errores y aciertos que están presentes en su quehacer. Observamos entonces que el educador está en un constante aprender, porque no es su calidad de instructor o de guía en el enseñar, no es esa marca la que define que él se encuentra a la par con el conocimiento, en otras palabras, que ya sabe todo, que no hay nada por descubrir.

Margarita Valencia, en el capítulo “Las palabras desencadenadas” de su libro *Palabras desencadenadas*, evoca una nítida relación entre el educador y el alumno. Menciona que ambos, en conjunto con la página escrita, forman el triángulo básico de la educación, y cuyos logros obtenidos serán medidos paso a paso a lo largo de sus vidas en la escuela (2013: 39). Bajo este punto, el educador verifica su tarea, ya que al relacionarse con el trabajo que realiza el alumno en concordancia con lo que lee y con lo que escribe, aquel tiene la alta posibilidad de repensar sus ideas, sus posiciones, de llevarlas a contraste frente a la curiosidad del alumno, pues dicha curiosidad

está cargada de inquietudes, de ansias de saber, de recorrer nuevos senderos hacia la totalidad del aprendizaje.

El educador cumple las funciones de reconstructor de los caminos que recorre el alumno hacia el multicolor estado de la curiosidad. Ciertamente, es un deber del educador el abrir esos caminos mediante la proyección de su carácter sensible, de sus emociones, de sus intuiciones y de la acertada extracción del aprender mediante el contacto con el alumno y la página escrita.

Paulo Freire define esa estrechez mutua, ese orbe construido de experiencias, de palabras, de gestos y de asombro en los siguientes términos: “El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar enseñado” (2006: 29). Se deshila, pues, una interesante idea si se relea el anterior pasaje, idea basada en la preparación que debe llevar a cabo el educador, quien requiere prepararse en dos términos esenciales: debe cultivarse y debe estudiar. Estos procesos van configurando una visión crítica y consciente alrededor de sus prácticas. Cuando esa preparación es llevada a cabo con responsabilidad, con respeto y con convicción, los ámbitos por recorrer se le ilustrarán en una suerte de capacitación, de transformación permanente en su saber-hacer. El educador no es un sujeto que al comprender que su actividad de enseñar requiere la de aprender, la va estructurando de manera positiva; no, más bien va recreando, en su totalidad, el posible hecho de transformar empíricamente esa actividad.

El hombre crea a partir del ser consciente del aprendizaje, cargado de nobles aciertos y justos errores, la alta posibilidad de basar su saber pedagógico en las redes de la curiosidad, de la duda y del encuentro que se entrelazan en el alumno, construyendo paulatinamente su historia individual.

### **Arquitectura del sentido y del símbolo: lectura del mundo y lectura de la palabra**

Si conservamos la precisa afirmación de Paulo Freire en torno al estudiar, que en menos palabras dicta que “estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador” (2006: 30), más adelante dirá que estudiar implica el acto de leer, y no este ejercicio como una búsqueda epistemológica, sino una búsqueda que involucre en cuerpo y alma al educador y al alumno. Para comprender ese acto de leer, debemos acercarnos a lo que él denominó *lectura del mundo y lectura de la palabra*.

En primer lugar, la *lectura del mundo* como una suerte de arquitectura, de gradual construcción basada en los sentidos, en las sensaciones, en la experiencia sensible.

La lectura del mundo no se agota en la observación de fenómenos naturales como la espiral arquetipo arraigada en el crecer de una planta, el armónico ciclo de las estaciones o la música celeste que despierta emociones en las noches desnudas. La lectura del mundo trata también lo

que sucede en las sociedades, en los ámbitos políticos, económicos y científicos. Debe existir una aprehensión ontológica del hombre en favor de esasmicrohistorias que yacen en las ciudades, en los pueblos aborígenes, en las culturas locales, que, en nuestro caso, se están constantemente escribiendo.

En segundo lugar, la “Primera carta” menciona que “enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión” (Freire, 2006: 31). En la experiencia escolar, se transmuta en una experiencia sensorial basada en las características de lo cotidiano. El alumno, como un sujeto pensante que está en la capacidad, como el educador, de realizar una lectura del mundo delineada por su diario aprender, por la perplejidad ante el contexto enmarcado en la experiencia y en la palabra, puede emitir, sin aún tener un proceso formativo como el de su maestro, un juicio valorativo sobre la constitución natural, social, política, económica del mundo. El educador debe propiciar esa autonomía en el alumno, autonomía que ciertamente no explica con claridad Paulo Freire, pero que se encuentra explícita en su objeto de estudio.

Ahora bien, ¿cómo entra en juego la *lectura de la palabra*?, y ¿qué permite si se le trabaja a partir de la lectura del mundo? En pocas palabras, Paulo Freire nos ilustra en el siguiente pasaje la lectura del símbolo y su cercano vínculo con la lectura del sentido. “La lectura de la palabra, haciéndose también búsqueda de la comprensión del texto y por lo tanto de los objetos referidos en él, nos

remite ahora a la lectura anterior del mundo” (2006: 31). La lectura de la palabra, ya expresada, como una lectura del símbolo, o en otros términos, una lectura tipográfica, no debe ser ejecutada como un proceso memorístico, mecánico o fragmentario. El texto es una unidad indivisible que da la posibilidad de:

1. Obtener, mediante una lectura cuidadosa, perspicaz y en clave de búsqueda, el verdadero significado que está plasmado en su orden.
2. Situar otros significados que son resultado del acervo cultural y social del sujeto lector. El texto se expande a otras posibilidades que en un principio le eran ajenas.

Ahora bien, la lectura de la palabra ofrece una mirada posterior a la lectura primera del mundo. El educador debe ser un puente de unión de aquellas dos lecturas para que el alumno vaya nutriendo su diario aprendizaje en el aula de clase. Para comprender lo anterior, lo podemos pensar como una *lectura circular*, es decir, cada proceso de lectura se alimenta y encuentra su punto de equilibrio en las demás lecturas.<sup>2</sup> Es una suerte de retorno infinito en el cual el acto de enseñar se apoya, para reconocer las vertientes simbólicas y sensibles que lo fundamentan.

Finalmente, vale decir que la lectura de la palabra

2 *Lectura del mundo (del sentido) y lectura de la palabra (del símbolo).*

no se reduce al texto mismo; también permite la exploración del mundo, ya que Paulo Freire antepone la lectura del mundo a la lectura de la palabra. Después de ello viene una *relectura del mundo* que cobra significados que van más allá de lo sensorial, pues aplicada dicha lectura desde una posición crítica, se empieza a forjar una cultura del sí mismo que acertadamente traspasa las fronteras de un concepto o un objeto. Esa cultura formada en el aula de clase, construida por manos de alfarero tanto por el educador como por el alumno, se puede resumir en la certera y cuidadosa presentación que de ella hace Gonzalo Soto Posada:

Entendemos por cultura el cuidado y perfeccionamiento de las aptitudes humanas del hombre para que habite el mundo no como un conjunto de cosas sino como una morada existencial de la vida en sus retos, avatares y vicisitudes (2012: 47).

### Arquitectura del encuentro: estudiar, leer y escribir

Paulo Freire ha observado que el acto de estudiar, como configuración testimonial del acto de enseñar, es “desocultar, es alcanzar la *comprensión* más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea” (2006: 36). Frente a ello

no es menos válido añadir que estudiar es expansión mental y corporal, es reconocer algo que ha estado en el mundo, es descubrir en la dificultad, es leer críticamente tanto el sentido como el símbolo. Estudiar no como un proceso aligerado y simple, no como una transferencia mecánica de conocimiento, de ideas, de claves en la relación entre el educador y el aprendiz.

Paulo Freire se hace a un lado de cualquier forma de estudiar tratada como una memorización mecánica. Su concepción de estudiar como acto primordial en el eje del aprendizaje está basada en la forma crítica de cómo se realiza la lectura del mundo y la lectura de la palabra. William Ospina ha escrito que la educación puede ser entendida también como “búsqueda y transformación del mundo en que vivimos” (2013: 30). En el romántico siglo xix, el filósofo alemán Friedrich Nietzsche advirtió que “la educación es el arte de rebautizarnos o de enseñarnos a sentir de otra manera” (1999: 63).

Ahora bien, a partir de estas tres perspectivas, el estudiar como acto se puede entender desde cómo el educador y el alumno —porque ambos estudian, salvo que uno está frente a algo conocido y el otro frente a algo desconocido, mas no ajeno— ejercen la actividad noble y beneficiosa de leer, actividad que indiscutiblemente revoluciona el mundo habitado por nosotros y que nos permite observar con los sentidos de una manera primigenia y por demás de asombro, todo aquello que nos rodea.<sup>3</sup>

3 Esta idea ancla las tres perspectivas mencionadas,

Estudiar requiere del leer para intervenir en las dimensiones del conocer. Freire declara lo siguiente: “La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto” (2006: 29). El educador debe ser consciente de qué tipo de lectura está propiciando en sus alumnos, ya que, como se ha venido reflexionando, no debe quedarse en el texto sintácticamente correcto, sino que debe anclarse en otros puertos del mundo que ambos habitan. No obstante, no podemos desdeñar la lectura del texto, o en otras palabras, el deleitable encuentro con el libro, que configura otra posibilidad de estudiar y, por demás, de enseñar.

Estanislao Zuleta, en su famoso ensayo “Sobre la lectura”, ha escrito que “leer no es recibir, consumir, adquirir. Leer es trabajar” (1997: 102). En palabras más sencillas de Cesare Pavese: “Leer no es fácil” (2009: 8). El acto de leer debe ser entendido, desde una perspectiva pedagógica, como un diálogo activo que se establece con el escritor del texto, ya que quien lee se sugiere a sí mismo, se pregunta, interpela al escritor, va dando continuidad al desarrollo de su pensamiento, construye críticamente su posición en el contexto que habita y que ha transcurrido, naturalmente, por una lectura del mundo. ¿Por qué entonces adquiere visos de dificultad la lectura? La respuesta es que, en ciertas ocasiones, no hay un código en común entre el texto y el lector. Pero por ello se estu-

---

a saber: Paulo Freire, William Ospina y Friedrich Nietzsche como una posibilidad de entender el acto de enseñar.

dia, por ello se dialoga y se invita a la discusión; es ahí donde la brecha entre lector y escritor se hace más pequeña. Paulo Freire utiliza los términos “paciente, desafiante, persistente” (2006: 37) para calificar el trabajo de leer. En eso se basa la lectura cuando esta se vuelve dificultosa. Podría agregarse, a esas características, la esperanza de alimentar y proyectar el sentido de aprender en dirección de una nueva constitución y escritura del mundo.

Es necesario que en la escuela se lleve la lectura de manos de la escritura. Freire habla de que nuestro cuerpo “se adueñe críticamente de su forma de ir siendo lo que forma parte de su naturaleza, constituyéndose históricamente y socialmente” (2006: 39-40). Nos debemos asumir también como seres creadores que se proyectan en el aprender y en el enseñar más allá del lenguaje oral y escrito.

En verdad, hay que continuar en el proceso de motivación en las escuelas por la escritura, tanto creativa como investigativa. “Es éste un esfuerzo que debe comenzar con los preescolares, intensificarse en el período de la alfabetización y continuar sin detenerse jamás” (Freire, 2006: 41). Cuando el aula de clase se convierte en un ámbito de producción creativa y placentera, el acto de enseñar por parte del educador se regirá en términos de aprendizajes múltiples; el acto de estudiar será una ventana abierta a las posibilidades del pensamiento.

María Zambrano define el pensar como “una acción, la más activa de todas, que revela al hom-

bre lo que es; le hace nacer” (1987: 92). En la arquitectura del encuentro, los saberes ya no se fragmentan, sino que se agrupan, se discuten, se contrastan, se permiten pensar en su totalidad. El educador se va constituyendo en ese trabajo de estudiar, de leer y de escribir en compañía de sus alumnos; tanto como descubre, como aprende, su profesión se convierte en una posibilidad del ser-hacer en la universalidad del aula de clase.

### Conclusiones

Los actos humanos son construcciones que se insertan de manera gradual tanto en el ser social como en el ser individual. Los actos de enseñar, de aprender, de estudiar, de leer y de escribir, que nos han convocado en este lugar común de las prácticas educativas, están animados por una primera y única llamada: la labor pedagógica que no en trémula inocencia se ha expresado históricamente en el aula de clase. Paulo Freire establece una serie de principios experimentales y autónomos, motivados por la convicción de que el maestro haga de su ejercicio una experiencia en términos de totalidad, es decir, que tanto los campos teóricos como los campos prácticos. Esta reflexión es solo la búsqueda de quien se propone, desde sus sueños de llegar a ser maestro, avanzar un paso hacia el horizonte que plantea el último de los grandes pedagogos de la humanidad.

Se pueden advertir algunos puntos, a modo de conclusión, que cierran esta incursión en cuanto a la concepción de estas tres arquitecturas, y que

abren otras innumerables puertas hacia el reto de llegar a enseñar, algo a que felizmente estamos abocados quienes aún creemos en la utopía de la educación.

1. El acto de enseñar sólo puede respirar en compañía del acto de aprender. Si el segundo no fuera, el primero no existiría. Bajo esta perspectiva, el educador es un aprendiz más, ya que en vaivén constante está reconstruyendo sus ideas, está repensando algo que ya sabía y que se halla sujeto a la esencial renovación.
2. Está negada la posibilidad de que un educador se prepare con mediocridad. La convicción, la disciplina, la creación de saber en sus procesos de formación deben estar tejidos con fina seda sobre cada uno de sus actos. Así se comprende el todo arraigado en su práctica futura.
3. La lectura del mundo y la lectura de la palabra permiten el desarrollo consciente, tanto del educador como del alumno, de la comprensión sobre el espacio social y natural que habitan. Las dos lecturas re-significan las prácticas educativas, forjan la cultura del sí mismo, singularizan el entorno y permiten la exploración a través de los saberes

cotidianos de la vida.

4. La curiosidad es el elemento que más debe ser cultivado en las prácticas educativas. En ella, la búsqueda, la inclinación hacia el desocultar y la creatividad en la enseñanza se insertan en pos del pensamiento y de la comprensión de lo que se aprehende (Freire, 2006: 28 y 33).
5. El verdadero hecho de estudiar radica en la posición crítica e indagadora con que se lee y con que se escribe. El educador que no propicia la lectura cuidadosa y reflexiva de un texto no puede prodigar el deseo de la escritura que configura el acto de estudiar.

## Referencias biblio y cibergráficas

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

—, (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. España: Siglo XXI.

Nietzsche, Friedrich (1999). Aforismos. *El aleph*. Recuperado el 26 de julio de 2014, de: [http://cdn.preterhuman.net/texts/literature/in\\_spanish/Fredrich%20Nietzsche%20-%20Aforismos%20.pdf](http://cdn.preterhuman.net/texts/literature/in_spanish/Fredrich%20Nietzsche%20-%20Aforismos%20.pdf)

Ospina, William (2013). *La lámpara maravillosa*. Bogotá: Random House Mondadori. Pavese, Cesare (2009). *Leer, Leer y releer*, (54), 5-9.

Soto Posada, Gonzalo (2012). El cuidado de sí en la cultura. *Debates*, (63), 46-55.

Valencia, Margarita (2013). Las palabras desencadenadas. En: *Palabras desencadenadas* (pp. 37-46). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Zambrano, María (1987). Dos fragmentos acerca del pensar. En: *Orígenes* (pp. 89-95). Medellín: Ediciones del Equilibrista.

Zuleta, Estanislao (1997). Sobre la lectura. En: *Elogio de la dificultad y otros ensayos* (pp. 101-112). Cali: Fundación Estanislao Zuleta.

## Tejiendo mi historia literaria

**Leidy Johana Rivillas Arbeláez<sup>1</sup>**

**Resumen:** Una reflexión personal sobre lugares, personas, autores y experiencias que formaron parte de una madeja de hilos, de lazos, que me permitieron tejer, poco a poco y casi sin darme cuenta, mi historia literaria, es el punto de partida para develar mi vivencia. Este texto es una ruta del viaje, físico y espiritual, que transformó mi modo de estar en el mundo, de verlo y de relacionarme con él; es la cartografía de un encuentro que dejó huellas indelebles en mí y que me mostró el camino a seguir.

**Palabras clave:** biblioteca, lectura, literatura, historia literaria, Mario Mendoza, Héctor Abad Faciolince, Jaime Sabines, Milan Kundera.

*Los libros nos transforman, la lectura nos transforma.*

*Y quiero creer que casi siempre nos transforman para bien, para más, para mejor.*

*Héctor Abad Faciolince*

1 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Estudiante de Maestría en Educación, línea Pedagogía y Diversidad Cultural. Integrante del Grupo de Investigación Diverser. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y del SENA. Correo electrónico: johana.rivillas@gmail.com

Una mañana en el metro de Medellín, una mañana cargada de luz, de expectativas, de ansiedad. Un viaje al lugar que sería mi hogar durante 5 años, un viaje que me cambiaría para siempre, que transformaría mi visión del amor, de la amistad, de la religión, de la vida, del mundo.

Ese día debía presentarme antes de las 9:00 a.m. en el Parque Biblioteca San Javier para empezar lo que sería mi primer día de trabajo. ¿En una biblioteca? Sí, en una biblioteca. Para una chica criada en un pueblo, entre árboles frutales y baños a la orilla del río, trabajar en una biblioteca no era un ideal, los libros no eran un ideal. Claro que iba a la escuela, que sabía leer y que, por supuesto, en mi casa había algunos libros; pero yo había decidido jugar, solo jugar mi infancia, y mis padres lo habían permitido. Mis días transcurrían entre la escuela, los juegos y la iglesia, donde mi papá era sacristán. El solo hecho de pensar en las bibliotecas me mareaba y había decidido evitarme el mareo y no volver a ninguna.

Años después, para mi sorpresa, ahí estaba yo, empezando mi vida laboral justo en una biblioteca. Estaba confundida, obviamente, pero también contenta ante la posibilidad de alcanzar cierta independencia económica y poder continuar mis estudios, que se adentraban por ese entonces en el mágico mundo de la Administración de Empresas. El mundo se ve más fácil desde un escritorio, a través de la redacción de cartas comerciales y los paquetes contables no te dejan tiempo para dudar; para eso era buena, eso era lo que quería.

“Eso era lo que quería”, ¡ja! Imagine usted a una

chica de 18 años que llegó hace solo dos años a la “gran” ciudad de Medellín y que, prodigiosamente, sabía lo que quería. Imagine también su confusión al encontrarse, de un día para otro, inmersa en un parque biblioteca, en ese espacio lleno de estudiantes universitarios dedicados a leer, a escribir, a pensar. Imagínela entre futuros docentes de literatura, de matemáticas, entre bibliotecólogos, filósofos y periodistas. Imagine su cara cuando por doquier veía gente con libros: prestándolos, devolviéndolos, comprándolos, robándolos, hablando de ellos. Piénsela, por un momento, por solo un momento, cuando escuchó leer, cuando con todo su ser escuchó que alguien leía con amor, con alegría, con pasión y, vaya más lejos querido lector, vea su rostro cuando alguien, por un motivo que aún hoy no logra comprender, decidió leer para ella.

Algunas personas suelen decir que las bibliotecas son lugares mágicos, espacios donde puedes encontrar el más fascinante puente hacia nuevos mundos. Yo, por mucho tiempo, pensé que era así, pensé que mi encuentro con la literatura había sido un encuentro mágico, una maravillosa coincidencia; pero ahora que logro ver claramente, veo que mi amor por la literatura no surgió de un hechizo mágico, sino, simplemente, por un contagio.

Tres personas marcaron, para siempre, mi forma de acercarme a los libros, tres apasionados personajes me contagiaron su pasión por las palabras, por la lectura personal y la lectura en voz alta, por la literatura. Me leían, me explicaban,

me hablaban, me escuchaban, me consolaban cuando sentían que una lectura calaba en mí. Un filósofo, un periodista y una licenciada en Literatura me abrieron una puerta y me mostraron un camino que recorro poco a poco, con cierto temor, con cierta alegría, desde el 2007 hasta hoy.

Carlos Ruiz Zafón, en su libro *La sombra del viento*, dice que:

Pocas cosas marcan tanto a un lector como el primer libro que realmente se abre camino hasta su corazón. Aquellas primeras imágenes, el eco de esas palabras que creemos haber dejado atrás, nos acompañan toda la vida y esculpen un palacio en nuestra memoria al que, tarde o temprano -no importa cuántos libros leamos, cuántos mundos descubramos, cuánto aprendamos u olvidemos-, vamos a regresar (2003: 14).

Y, por supuesto, yo no soy la excepción. Recuerdo ese primer libro, recuerdo cómo, antes de leerlo, Gina (la licenciada en Literatura) me habló de él; puedo evocar el instante mismo en que me preguntó: "Joha, ¿vos has leído alguna vez a Mario Mendoza?". Recuerdo su alegría cuando le dije que no, recuerdo sus ojos acrecentándose, sus manos mostrándome un libro, una foto, su voz empezando a hablar sobre fragmentos realmente impactantes del libro, su invitación a una conferencia del autor. Recuerdo mi excitación al verlo, mi alegría, mi confusión. Recuerdo mi encuentro con *Relato de un asesino*, el paso imperceptible de las horas, las frases que me dejaban

en estado catatónico, las imágenes imborrables que quedaron en mí y, también, la posterior idolatría hacia todas las obras de Mendoza y hacia el mismo Mendoza.

Un poco después, llegué a las páginas de Héctor Abad Faciolince (otra vez de la mano de Gina), y me perdí en los abrazos y los besos de su padre, en las fronteras de *Angosta*, en los monólogos de Bernardo Davanzati, en su *Tratado para mujeres tristes*, en sus columnas de opinión. A él le siguieron muchos escritores colombianos que me atraparon y mantuvieron viva esa llama que se había encendido al leer a Mendoza, entre ellos Jorge Franco, Santiago Gamboa con *El síndrome de Ulises* y con todos sus planteamientos sobre la emigración, la soledad y la nostalgia. También soñé con la historia de Sayonara, la prostituta que, bellamente, retrata Laura Restrepo en *La novia oscura*; sufrí por un amor que casi no es en *La multitud errante* y me enfrenté a los mismos miedos que Mateo en *Demasiados héroes*. Este libro me obligó a parar mis lecturas, me perturbó de tal modo que tenía miedo todo el tiempo, no resistía la idea de que una historia me volviera a tocar de esa manera.

Luego, al lado de Johansson (el periodista, que además ya estaba cansado de que solo leyera literatura colombiana), ideamos un plan para que yo empezara a leer los clásicos de la literatura universal. El plan falló. Dejé de leer para mí y empecé a leer para los demás. Descubrí "la alegría de leer", experimenté el placer de darle vida a las letras y hacerlas llegar hasta los oídos de otros,

sentí maravillada cómo mi voz se avivaba con cada palabra, con cada frase, con cada lectura. Empecé a leer cuentos desesperadamente. Buscaba a mis futuros oyentes en ellos y caí de nuevo en la trampa de verme reflejada. Volví a la literatura colombiana, conocí a Andrés Caicedo, a Manuel Mejía Vallejo y, en la voz de Johansson, me dejé seducir por Gabriel García Márquez; me sedujeron sus amores eternos, sus paisajes cercanos, sus historias cargadas de sueños, sus realidades increíbles. A su vez, llegó la poesía a mi vida, llegó, específicamente, Jaime Sabines a mi vida, llegó en la voz de Arbey (el filósofo), en la de Johansson, en la voz del propio Sabines, y me estremecí cuando él leyó en el Palacio de Bellas Artes y yo escuché (años después en una grabación) el poema a la *Tía Chofi*:

*Amanecí triste el día de tu muerte, tía Chofi, pero esa tarde me fui al cine e hice el amor. Yo no sabía que a cien leguas de aquí estabas muerta con tus setenta años de virgen definitiva, tendida sobre un catre, estúpidamente muerta...*

*Sabines (2005: 111).*

A Jaime Sabines lo vi llegar, lo vi instalarse en mi vida, lo escuché, lo leí, lo lloré y abrí paso a todas las lágrimas y las emociones que llegaron después con Vinícius de Moraes, Gioconda Belli, Idea Vilariño, Juan Gelman, Darío Jaramillo Agudelo, Rosario Castellanos, Alfonsina Storni, Pablo

Neruda, Jorge Luis Borges, poesía, poesía y más poesía.

Inmediatamente, Arbey empezó a hablar sin parar de un escritor checo, emigrante él, nostálgico, tristón. Un escritor que fue pianista, que fue profesor, que fue perseguido, criticado, prohibido, un escritor que padeció el dolor de ver sus libros arder, un escritor que fue de culto hasta que todo el mundo empezó a leerlo, Arbey entre el mundo, y yo, por supuesto. Escuché el nombre de Milan Kundera ligado a su obra “más reconocida”, *La insostenible levedad del ser*, y quería leerla.

Precisemos esto: no quería leerlo a él, no al escritor que había sufrido tanto para poder escribir y publicar, no; quería leer ese libro, porque era el libro del momento, todos hablaban de él, todos querían leerlo, ¿quién era yo para no querer hacer lo mismo? Rogué, supliqué, imploré para que me prestaran el libro que, como era supuestamente nuevo, no estaba entre la colección de la biblioteca. Arbey, que lo había comprado, hizo una lista para prestar el libro y el puesto que ocupé fue el quinto. Debía esperar a que cinco personas leyeran el libro antes que yo. Eso no era posible, mis ansias no me dejaban, así que fui hasta la biblioteca de la Universidad de Antioquia (que por esa época ya era mi Universidad, ya que luego de terminar Administración, tomé la irracional decisión de estudiar Trabajo Social) y busqué por todas partes un ejemplar que aparecía disponible y que en realidad nunca quiso ser encontrado. Sin más opciones, verifiqué la vasta colección que tenía la Universidad de obras de Milan Kundera,

títulos como *La broma*, *La identidad*, *La despedida*, *La lentitud*, entre otros, se me presentaron como provocadores, pero solo logré identificarme con uno: *La ignorancia*. No puedo describir mi experiencia con ese libro, no es posible expresar lo que sentí cuando el narrador dijo:

Un día sabrá y comprenderá muchas cosas, pero ya será demasiado tarde, porque su vida habrá tomado forma en una época en que no sabía absolutamente nada (2000: 166).

Irena, la protagonista, se da cuenta de que cometió un error irreparable en la edad de la ignorancia. ¡Dios mío, la edad de la ignorancia! Seguí leyendo, seguí buscando, ¿cuál era la edad de la ignorancia? La encontré y junto a este descubrimiento estaba yo, una chica de 20 años, perdida en el mundo, leyendo a Milan Kundera, tomando en mis manos un libro que decía que los 20 años eran la edad de la ignorancia. No puedo seguir hablando de esto, es imposible describir el tamaño de mi angustia.

Sin embargo, diré que, por fin, leí *La insoportable levedad del ser* y claro, me gustó, pero dejó en mí un vacío soportable, ese vacío que deja un deseo luego de ser alcanzado y que nos hace preguntarnos, al igual que Pedro Guerra: “¿por qué me he vuelto loco por nada?”.

Seguí leyendo a Kundera, lo leo aún y me digo que nunca voy a terminar de leer su obra, que voy a releer algunas de sus novelas, que voy a seguir buscando en ellas sus huellas autobiográficas, sus datos históricos, que voy a seguir reflexionando sobre sus planteamientos, pero que no voy a terminar de leerlo. Tengo que dejar algo para sorprenderme después. No puedo agotar todo en una sola vida.

Hay más lecturas después de Kundera, buenas lecturas, pero yo siempre vuelvo a él, porque uno de sus libros me escogió como lectora, porque lo escogí como autor preferido, porque me mueve, me perturba, me inquieta, me apasiona, porque encontrarme con él en ese momento determinado de mi vida me transformó para siempre como lectora, como mujer, como ser humano, ya veremos qué más trae el camino, ya veremos.

Así, diré con Sergio Pitol, que:

*Uno, me aventuro a decir, es los libros que ha leído, la pintura que ha conocido, la música escuchada y olvidada, las calles recorridas. Uno es su niñez, unos cuantos amigos, algunos amores, bastantes fastidios. Uno es una suma mermada por infinitas restas. (2005: 178)*

## Referencias bibliográficas

Sergio Pitol. (2005). *El mago de Viena*. México: Pre-textos.

Kundera, Milan (2000). *La ignorancia*. Barcelona: Tusquets.

Ruiz Zafón, Carlos (2003). *La sombra del viento*. Barcelona: Planeta.

Sabines, Jaime (2005). *Antología poética*. México: Fondo de Cultura Económica.

# Tejer con los hilos de la propia voz: experiencias de lectura y escritura de Mujeres Populares<sup>1</sup>

*Diana Patricia Caro Naranjo*<sup>2</sup>

*Carolina Cardona Orrego*<sup>3</sup>

**Resumen:** Este artículo pretende evidenciar las reflexiones que han emanado del proceso investigativo llevado a cabo en la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, acerca de procesos de lectura y escritura orientados por el enfoque sociocultural con Mujeres Populares adultas desde una apuesta de educación popular. Las preguntas alrededor de estos procesos se han circunscrito en los espacios formales de la enseñanza y en el campo de la alfabetización, y los procesos de mujeres se han centrado en el ámbito político e histórico. Por esto, sentimos necesario emprender una propuesta de formación en la que se evidencien esas otras formas de significar, de leer y de escribir de estas mujeres, teniendo como eje de articulación la formación en lenguaje y la formación política.

**Palabras clave:** prácticas de lectura y escritura, enfoque sociocultural, educación popular, Mujeres Populares, práctica pedagógica, formación de maestros, Corporación Simón Bolívar.

1 Este artículo deriva de una ponencia presentada en el Primer Encuentro Regional de Lenguaje, realizado en la seccional Oriente de la Universidad de Antioquia, el 6 de junio del 2014.

2 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Universidad de Antioquia. Candidata a Magíster en Investigación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana de Ciudad de México. Correo electrónico: [patricia.nanacaro@gmail.com](mailto:patricia.nanacaro@gmail.com)

3 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Universidad de Antioquia. Candidata a Magíster en Ciencias: Innovación en Educación del Instituto Tecnológico Metropolitano. Docente vinculada con la Secretaría de Educación del Municipio de Itagüí. Correo electrónico: [carito0291@gmail.com](mailto:carito0291@gmail.com)

*¿Por qué me siento tan obligada a escribir? Porque la escritura me salva de esta complacencia que temo. Porque no tengo otra alternativa. Porque tengo que mantener vivo el espíritu de mi rebeldía y de mí misma. Porque el mundo que creo en la escritura me compensa por lo que el mundo real no me da. Al escribir, pongo el mundo en orden, le doy una agarradera para apoderarme de él. Escribo para grabar lo que otros borran cuando hablo, para escribir nuevamente los cuentos mal escritos acerca de mí, de ti. Para ser más íntima conmigo misma y contigo. Para descubrirme, preservarme, construirme, para lograr la autonomía. Para dispersar los mitos que soy una profeta loca o una pobre alma sufriente. Para convencerme a mí misma que soy valiosa y que lo que yo tengo que decir no es un saco de mierda [...] escribiré sobre lo inmen- cionable, no importan ni el grito del censor ni del público. Finalmente, escribo porque temo escribir, pero tengo más miedo de no escribir*

*Gloria Anzaldúa*

Las palabras de Gloria y su imagen de escritora chicana, desnuda, sentada, escribiendo “Hablar en lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas” (Anzaldúa, 1980),<sup>44</sup> nos abre paso por esta ruta de lectura que deseamos proponer. ¿Por qué iniciar con este fragmento? Porque Anzaldúa allí pone de manifiesto algo que es para nosotras, en tanto educadoras del campo del lenguaje, un aspecto fundamental: la escritura en diálogo con lo político como una posibilidad de ser, de vivir, de impactar en la memoria, de ser mujeres, de generar procesos de reescritura del mundo que hagan del reconocimiento y del autorreconocimiento dos prácticas de transformación, como lo afirma Freire: “La lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de ‘escribirlo’ o de ‘rescribirlo’, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente” (1991: 5). Nosotras nos hemos dejado tocar por este llamado liderado por Gloria, que es una voz entre las voces que hoy empiezan a tener lápiz, papel, hilos y agujas, herramientas necesarias para tejer una oleada de nuevas escrituras, haciendo llegar, a su vez, una invitación a las mujeres que, al ser asumidas como lo “otro”, han sentido que sus palabras no tienen valor, que sus lecturas no construyen historia, que sus tejidos no cobijan gran parte de la humanidad.

4 Texto incluido en la compilación *Esta puente, mi espalda*, colección de escrituras feministas asiáticas, indígenas, afroamericanas y latinas (Moraga y Castillo, 1980).

### Leer, transitar, tejer los territorios

De la imagen de Gloria en su pequeño apartamento, pasamos a dirigir nuestra mirada a las mujeres caminantes de los sectores periféricos de la ciudad de Medellín: las Mujeres Populares. Así se denominan aquellas habitantes de la ciudad que semana a semana están alzando las manos en distintos espacios para enunciar sus lecturas y compartir con otras y con otros los pensamientos que, de manera individual o colectiva, han ido tejiendo, siendo el deseo de transformación de sus condiciones de vida, tanto para sí mismas como para sus comunidades, lo que las caracteriza. Esos espacios, ya sean de discusión política, de formación o de encuentro alrededor de la palabra, guardan consigo un saber histórico que las mujeres han escrito y siguen escribiendo a través de los movimientos y las expresiones sociales.

Dicho saber se hace visible en las acciones públicas, las reuniones ordinarias, los ágapes feministas, los procesos de formación y, en general, las convocatorias lideradas por las mujeres, que han sido y son la base de diversas investigaciones.

Los focos, a pesar de ser diversos y responder a los intereses de los espacios pensados por las mujeres, han tenido como línea transversal la pregunta por lo organizacional, lo económico o lo histórico, encontrándose una vasta cantidad de sistematizaciones y documentaciones alrededor de las organizaciones de mujeres y sus experiencias como líderes de procesos de organización

social/comunitaria. Con todo y lo anterior, sentimos que hay algo que aún no se enuncia, que está implícito en todos los espacios, pero no se hace visible. Nos referimos en este punto al interés de este trabajo: la visibilización de las prácticas de lectura y escritura de las Mujeres Populares en los espacios de construcción, participación y formación política.

En términos generales, este trabajo investigativo, enmarcado en la práctica pedagógica, está orientado por las preguntas sobre las prácticas de lectura y escritura de las mujeres participantes de la Escuela de Formación y Empoderamiento de Mujeres Populares, de la Corporación Simón Bolívar, por lo que una de las pretensiones es desarrollar una propuesta de formación sobre lectura y escritura desde el enfoque sociocultural en línea con los planteamientos de la educación popular.

La *práctica pedagógica* es un espacio de formación en el que constantemente pensamos las diferentes formas del lenguaje en el plano educativo, pedagógico y didáctico. La apertura hacia los diversos escenarios y grupos poblacionales hace que esta práctica enriquezca las discusiones en torno al lenguaje y los vínculos que este tiene con otros ámbitos. Por su parte, la Corporación Simón Bolívar, escenario que lidera este proceso, es una organización comunitaria ubicada en la Comuna 6, Doce de Octubre, y es un proyecto comunitario que ha logrado sobrevivir a treinta años de historia y consolidar procesos de educación popular en el barrio Kennedy y la Zona Dos de la ciudad.

Por otro lado, la *educación popular* la entendemos en esta apuesta como un conjunto de prácticas que, en coherencia con las construcciones históricas de la Corporación y con nuestro compromiso ético y político, buscan ubicar a las comunidades, en este caso a las Mujeres Populares, como sujetos de su propia transformación. En este punto volvemos a Freire cuando plantea:

El conocimiento [...] exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora frente a la realidad, demanda una búsqueda constante, implica invención y reinención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo, al reconocerse así, percibe el "cómo" de su conocer, y los condicionamientos a los que está sometido su acto (2007: 28).

Con el propósito de abordar dichas prácticas y visibilizarlas, nos hemos trazado como objetivos el comprender las concepciones, los sentidos, los saberes y los discursos que subyacen en las prácticas de lectura y escritura de las Mujeres Populares participantes de la Escuela de Formación y Empoderamiento de Mujeres Populares, de la Corporación Simón Bolívar, y narrarlas en aras del reconocimiento y el autorreconocimiento de los saberes que ellas poseen. De esta manera, el proyecto será un aporte a la investigación en el área de enseñanza del lenguaje con comunidades específicas en escenarios de educación alternativa, lo que posibilita, por un lado, transformar las

concepciones de lectura y escritura, lo cual representa un giro en las discusiones dadas alrededor de la enseñanza de estas prácticas y, por otro, plantea un debate acerca del empoderamiento de las mujeres a través de los procesos de formación en educación formal o alternativa, tema que compete a las organizaciones y expresiones de mujeres, pero también a la academia y a sus facultades de educación.

La propuesta de formación se inscribe en la didáctica de la lengua y de otros sistemas de significación, los abordajes realizados por los teóricos del enfoque sociocultural y las relaciones teórico-prácticas planteadas por la educación popular, reconociendo, además, que en las relaciones con la literatura se genera una potente posibilidad para la vinculación con los elementos estéticos de la lengua.



De ahí que partamos diciendo que habitamos un mundo lleno de palabras, de signos, de símbolos, que van y vienen, que entran y salen, y que todo el tiempo configuran textos susceptibles de leerse y escribirse. Así, concebimos las prácticas de lectura y escritura como prácticas situadas, que nacen de las relaciones con ese otro —llámese *sujeto* u *objeto*—, y que se inscriben en el marco de lo sociocultural. Kalman, al respecto, hace toda una conceptualización frente al enfoque, cuando dice que la

[...] teoría sociocultural ubica a los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción (2003: 41).

De esta manera, las prácticas de lectura y escritura de los sujetos están enmarcadas en situaciones de la cotidianidad que se dan en las relaciones con el otro y con los signos, son prácticas situadas y de ellas se desprenden nociones de mundo.

Es importante en este punto señalar que la realidad se configura a partir de signos, los cuales, al constituirse convencionalmente, adquieren un carácter social. El *signo*, como lo propone Umberto Eco, “no es solamente un elemento que entra en el proceso de comunicación [...] sino que es una entidad que forma parte del proceso de significación” (1994: 22). Se aborda, por tanto, el signo

desde el punto de vista de lo semiótico, ya que aquí “el signo se considera en relación con sus propios orígenes, los efectos sobre sus destinatarios, la utilización que hacen de ellos, etc.” (p. 28).

Hacemos esta contextualización de lo que concebimos como signo, para decir que así como el mundo se configura a partir de estos, y al ser susceptibles de múltiples lecturas y escrituras, cada persona puede establecer unas lecturas de sus entornos culturales; de igual manera, cada signo puede convertirse en un texto diferente en la medida en que es capaz de representar una parte de la realidad. El profesor Fabio Jurado aborda el concepto de *lectura* desde una mirada amplia, diciendo que “leer es comprender e interpretar enunciados, sean estos lingüísticos o de cualquier otra forma de expresión” (2004: 23), apelando al sentido y a la significación, más que a la decodificación.

Estas y otras perspectivas socioculturales de las prácticas de lectura y escritura alimentan esta idea, que adquiere hilos, puntadas, formas y colores en los diálogos que se dan en los encuentros semanales con el grupo de mujeres, diálogos que representan una transformación constante del pensamiento y un tomarse la palabra para hacerla propia, para hacerla identidad. Por tanto, la palabra que de ellas emana se significa y se resignifica en la medida en que se hacen conscientes de todas esas formas en las que pueden nombrar el mundo, que los signos presentes en este son susceptibles de múltiples lecturas y escrituras, y que, por ende, hacen parte de una co-

munidad lectora y escritora, que no simplemente decodifica códigos, sino que, a partir de la significación, hace representaciones mentales relacionando los códigos con su propia realidad.

Las voces de esas mujeres que semanalmente se reúnen son la muestra del poder de la palabra: mientras Maruja entona cantos aprendidos en su niñez en forma de trova, Albertina enuncia constantemente cuánto ha aprendido de la escuela de formación política, y Gloria, simplemente, se queda sin palabras para expresar la emoción que siente al saber que se puede nombrar como Mujer Popular. Ellas enuncian de diversas maneras eso que son, eso que han construido con el pasar del tiempo, de los años, de las experiencias. Cada una de estas mujeres es un hilo de un color diferente, que se van entretejiendo en la medida en que se conectan, en que confluyen sus historias, sus pensamientos, sus experiencias, sus sentires, sus lecturas y sus escrituras para crear un solo tejido, conformando esta red de saber que crece y crece cada día.

### Las siguientes puntadas

Para seguir hilando este proceso de práctica, para seguir creando lazos con las mujeres y para avanzar en la construcción de saberes, haremos que esas primeras puntadas se conviertan en grandes tejidos, que el cuerpo se convierta en ese texto en el que leemos el mundo, que el contacto con esas otras mujeres sea una oportunidad de diálogo, de

penetrar, así sea poco, en el microcosmos de cada una de ellas.



De igual manera, y como lo mencionamos en párrafos anteriores, el compromiso ético y político es el que cimienta el lugar de nosotras como educadoras populares, entendiendo dicho compromiso como inherente a las prácticas educativas dadas en la educación popular, donde no nos situamos desde la perspectiva tradicional del poder y el saber, en el que nosotras damos y ellas reciben pasivamente, sino desde la mirada que ve en la cooperación una posibilidad para generar espacios de diálogo problematizador. Así, la multivocidad da paso a la construcción y la aprehensión del conocimiento entre todas. En otras palabras, el reconocimiento de ellas como lectoras y escritoras no lo damos nosotras, sino que hace parte de todo un proceso de conciencia y de identidad de ellas mismas con la lectura y la escritura.

Para terminar, nos parece importante decir que los procesos de educación popular son perma-

nentes, y de esta manera esto se convierte en un compromiso de vida, en una responsabilidad consigo mismas, en un desentrañar constantemente eso que hemos sido, que somos y que estamos siendo: ese ser mujer y ser mujer popular, ese ser escritora y ser lectora de realidades complejas para reconocer, en la lectura y la escritura, además de prácticas eminentemente sociales, posibilidades de liberación, formación y conciencia política.

### Referencias bibliográficas

Anzaldúa, G. (1980). Hablar en lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas. En: Moraga, C. y Castillo, A. (Eds.), *Esta puente, mi espalda* (pp. 219-227). San Francisco: Ism Press, Inc.

Eco, U. (1994). El proceso sígnico. En: *Signo* (pp. 21-32). Barcelona: Labor.

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

—. (2007). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI.

Jurado, F. (2004). El dominio de los códigos de las ciencias y las matemáticas es el dominio de su lectura. *Revista Magisterio*, (7), 23-25.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.

Moraga, C. y Castillo, A. (Eds.) (1980). *Esta puente, mi espalda*. San Francisco: Ism Press, Inc.

# De cuerpo femenino, roles de mujer y erotismo en la enseñanza de la lengua castellana a mujeres adolescentes<sup>1</sup>

**John Alexander Zapata Ramírez<sup>2</sup>**

**Resumen:** El presente texto es un acercamiento a las concepciones, representaciones y reflexiones acerca del cuerpo femenino y roles de mujer de estudiantes de noveno y décimo grado de la Institución Educativa Javiera Londoño, sede centro, en la ciudad de Medellín. Es, a su vez, una reflexión de la práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, desde donde se desarrolló el proyecto de investigación "Afrodita pasa al espejo: construcciones y representaciones de cuerpo femenino y erotismo, desde el arte y la literatura, en mujeres adolescentes". En el marco de este proyecto se planeó y ejecutó una secuencia didáctica con base en un corpus de obras literarias y de arte pictográfico, cuentos y pinturas de mujeres colombianas del siglo xx y xxi, que tocan el tema del erotismo y el cuerpo femenino, explícita e implícitamente. También se traen a colación dos talleres llevados a cabo con las estudiantes.

**Palabras clave:** cuerpo femenino, roles de mujer, emancipación, mujer y erotismo, enseñanza de la lengua y la literatura.

1 Este texto es producto de la investigación desarrollada en los semestres de práctica educativa i y ii con estudiantes de noveno y décimo grado de la Institución Educativa Javiera Londoño, año 2013-2014.

2 Licenciado en Educación básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana; de la Universidad de Antioquia. Docente de Lengua castellana en colegio privado de Envigado. Sus últimas publicaciones: *Libro Afrodita pasa al espejo. Representaciones de cuerpo femenino y erotismo en mujeres adolescentes de la Institución Educativa Javiera Londoño*. Resultado de tesis de grado. Editorial Española con ISBN 978-620-2-12274-0. (2018). Ponencia: "Afrodita ve su reflejo: Concepciones de cuerpo femenino y roles de mujer en las estudiantes de noveno y décimo grado de la Institución Educativa Javiera Londoño". En "II Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América". Centro Floreal Gorini, Buenos Aires. Septiembre 29 y 30 de 2014. (Incluye publicación en el libro: *Hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América* con ISSN: 0327 1919). Correo electrónico: maestriabmc@hotmail.com

1 8 0 3

### Introducción

Este artículo muestra parte de la experiencia pedagógica que será sistematizada en el trabajo de grado para optar al título de licenciado en Educación básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. En un primer momento se aborda el contexto de la institución educativa, para mostrar de qué manera el contexto social y la institución interaccionan y se afectan mutuamente. En segundo lugar se hace un breve recorrido conceptual por las nociones de *cuerpo*, *poder*, *erotismo* y *lenguaje*, para al final dar conocer algunas construcciones de las estudiantes respecto a algunas de las nociones antes nombradas.

### Contextualización

La Institución Educativa Javiera Londoño (IEJL), de carácter oficial y con población estudiantil femenina, está localizada en la zona centro-oriental, Comuna 10 (La Candelaria) de Medellín, barrio Boston. Por estar en un epicentro de la ciudad, confluye entre lo residencial, lo comercial, además de lo cultural, ya que colinda con entidades artísticas como la Fundación Universitaria Bellas Artes, el Teatro Pablo Tobón Uribe, el Teatro Porfirio Barba Jacob, el Pequeño Teatro, entre otros, que influyen directa e indirectamente en las dinámicas artísticas al interior de la institución. Prueba de ello es el festival de teatro "Festiteatro", que se realiza cada año, en donde los grupos de las jornadas, mañana y tarde, hacen el montaje de obras de teatro para ser representadas en el colegio.

Las instituciones educativas no son islas dentro del conjunto social. Las dinámicas sociales y culturales influyen de algún modo en los procesos educativos; por ende, no es posible ver a las instituciones educativas como territorios neutros, aislados y desentendidos de lo que acontece a su alrededor. Desde el currículo oculto podemos evidenciar cómo las prácticas culturales y sociales de la ciudad suelen ser reproducidas en la escuela (Bourdieu y Passeron, 1995: 225). Por esto, la cultura, a través del arte, incide en la institución y, a su vez, esta reproduce la cultura.

A modo de paradoja con lo que respecta al tema que nos convoca (el cuerpo femenino), en la misma cuadra de la institución se halla una academia de modelaje y actuación que publicita el cuerpo mediante la imagen como producto, instrumentalizando el cuerpo de niños, niñas y jóvenes hacia estereotipos e imaginarios sociales.<sup>3</sup> En la entrada de dicha academia seizan un nú-

3 Juan Luis Pintos dice, de los *imaginarios sociales*, que son "esquemas socialmente contruidos, que nos permiten percibir, explicar e intervenir, en lo que en cada sistema social diferenciado, se tenga por realidad" (2005).

mero considerable de fotografías de adolescentes y jóvenes modelos, acompañado del siguiente mensaje: “Academia de modelaje y actuación para niñas, niños, jóvenes y mayores de 6 a 25 años. Matrículas abiertas”.

## Cuerpo, erotismo, poder y educación de la mujer

El *cuerpo* es el lugar donde confluye la construcción simbólica de los sujetos. En palabras de Le Breton (2000), “Somos cuerpo y nos hacemos cuerpo”, y es que nacemos con un organismo biológico y fisiológico; pero construimos un cuerpo simbólico, nos hacemos cuerpo, en la medida en que se inscriben significantes a nuestro cuerpo desde la relación con lo otro y los otros. En esta misma medida, al cuerpo le traspasa la sexualidad, el poder y la educación. Es en el cuerpo donde discurren los deseos, se configura la identidad y también la subjetividad. El cuerpo se da como posibilidad de ser y constituirse en y con el otro cuando interactúa con otros cuerpos.

Por consiguiente, no podemos reducir el cuerpo a lo netamente biológico, fisonómico y fisiológico, porque aquel es una dimensión amplia donde también subyace lo histórico, lo cultural, lo social y lo ético. El cuerpo no es solo un instrumento, es medio y fin a su vez; es albergue de los sentidos y por supuesto, el canal de comunicación e intermediación con el mundo. Sin cuerpo no somos, porque para ser, se necesita representación corpórea, y esa adscripción de lo existente puede ser en cuanto el cuerpo se ubica en tiempo y espacio.

Los cuerpos están regidos por las normas, la moral, la ética, los dogmas y la misma cultura; pero los cuerpos, hoy más que nunca, resisten: “allí donde hay poder hay resistencia” (Foucault, 2009). De ahí que, en la actualidad, sea cada más frecuente ver cuerpos tatuados, cuerpos intervenidos y “deformados” quirúrgicamente, cuerpos como *cyborg*,<sup>4</sup> cuerpos con accesorios, cuerpos que se expresan y, a la vez, se sublevan contra la normatividad y lo homogéneo; cuerpos “indefinidos” que se resisten a ser encasillados, moldeados por los discursos médicos, biológicos, sociales y psicoanalíticos.

Por su parte, el *erotismo* no debe comprenderse solo como la materialización del deseo sexual llevado al goce, sino, más bien, como la configuración imaginativa de la pulsión sexual, que no siempre tiene que llegar a la consecución última del placer, que instrumentaliza al cuerpo netamente al acto sexual.

4 Según Haraway, un *cyborg* es: “una criatura híbrida, compuesta de organismo y máquina. Entidades híbridas Post Segunda Guerra Mundial, hechos, primero, de nosotros mismos y de otras criaturas orgánicas en la forma de alta tecnología no seleccionada, tales como sistemas de información, textos, y sistemas reproductivos, deseantes, y de desempeño ergonómicamente controlado” (1995).

Ahora, el *lenguaje* nos permite expresar nuestros pensamientos, sentimientos y emociones, nos posibilita reconocernos en y con los otros. En la medida en que interactuamos socialmente, nos estamos encontrando sexualmente, y desde allí nos construimos y deconstruimos.

El lenguaje es inherente a la sexualidad, ya que nos permite relacionarnos e interactuar entre nosotros. Por ello, la formación, en tanto es un acto de comunicación, es también un acto de amor con el otro, que se da a través del diálogo. El gran pedagogo Paulo Freire decía: “La educación es un acto de amor, y por esto un acto de coraje” (2007: 9), y se complementa con lo que manifiestan, junto a Shor, cuando afirman: “La educación es, a la vez, una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético [...]” (Freire y Shor, 2014: 187).

A partir de lo anterior, dilucidamos la idea de *empoderar* a la mujer desde la construcción, la reconfiguración de su cuerpo y su erotismo, hacía la reflexión de su sexualidad, y el cuidado de sí.<sup>5</sup> Por ello, retomamos desde Foucault la dimensión subjetiva y simbólica del cuerpo,<sup>6</sup> para comprenderlo como una entidad integradora del ser, donde cabe la instancia psicosocial del sujeto, para relacionarse con eso otro, para sentir y expresar, para moverse en el sistema social con respecto a roles y formas de ser, y de habitar el mundo.

Por su parte, Kurnitzky (1978) señala que:

[...] el cuerpo de la mujer ha sido visto como la representación de la sexualidad reprimida. El cuerpo femenino ha representado el peligro de la sexualidad o su contracara, la libertad sexual. Es por ello por lo que el cuerpo femenino se transforma en campo de lucha a favor o en contra de la censura (referido en Donoso, 2002: 56).

En la misma dimensión, Sonia Montecino plantea que:

---

5 Acerca del *cuidado de sí*, Foucault plantea: “El cuidado de sí es ético en sí mismo: pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida en que este *ethos* de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros [...] El *ethos* implica también una relación para con los otros, en la medida en que el cuidado de sí convierte a quien lo posee en alguien capaz de ocupar en la ciudad, en la comunidad, o en las relaciones interindividuales, el lugar que conviene” (Foucault, 1984).

6 La *dimensión subjetiva* desde Foucault habla de cómo los sujetos sociales vivencian individualmente sus cuerpos dentro de un sistema social y cultural, mientras la *dimensión simbólica* trata de la manera en que el cuerpo o los cuerpos constituyen representaciones cargadas de significado.

Las mujeres en la cosmovisión mestiza son vistas como entes puramente sexuados, cuerpos carentes de todo contenido que no sea su mera posibilidad genésica. Por esto, las transgresiones al orden están siempre vinculadas a la sexualidad y su resolución (sacrificio) en la maternidad sagrada. Así, las mujeres quedan atrapadas en la violencia que genera la simbolización Virgen/Putá (citada en Donoso, 2002: 58).

### **Construcciones de cuerpo femenino y roles de mujer. La experiencia formativa**

La hipótesis que sustenta la propuesta de la práctica educativa es que, mediante el arte y la literatura, es posible reflexionar sobre la cuestión del cuerpo y el erotismo femenino. Además, puede convertirse en el vehículo para movilizar la reflexión de su sexualidad, y las construcciones de cuerpo y de roles de mujer.

El propósito es que las estudiantes, mediante el arte y la literatura, fortalezcan un pensamiento crítico respecto a la concepción de su cuerpo y su erotismo, reconociéndose como sujetos de deseo, con derechos sexuales y, por supuesto, con deberes. Pero cuidado: no debe interpretarse que el fin sea despertar pulsiones sexuales a temprana edad; por lo contrario, lo que se busca es que, desde la condición de mujeres adolescentes, se les brinde a ellas una formación en donde la enseñanza de la lengua y la literatura pueda potenciar, además de los procesos de lectura y escritura, la reflexión sobre las relaciones sexuales a temprana edad, máxime cuando es más recurrente en el contexto colombiano encontrar embarazos no deseados en adolescentes menores de edad. Es trascendental la educación sexual desde la familia y las instituciones escolares, que posibilite la autonomía y el respeto por el propio cuerpo, que apunte al empoderamiento de la sexualidad de los adolescentes, de manera que los faculte en la toma de decisiones, para determinar positivamente sus proyectos de vida.

Con las anteriores premisas, se buscó liberar la pulsión sexual mediante el mismo lenguaje. Así, la lectura y la escritura pueden hacer catarsis en el cuerpo, al trastocar el mundo de los sentidos de las estudiantes, a través de la experiencia estética detonada por el arte y la literatura. Por medio de ellos, es posible la expresión de los deseos de las mujeres adolescentes en la escritura de poemas y cuentos.

A continuación ahondamos en las categorías *cuerpo femenino*, *erotismo* y *roles de mujer*, construidos por las estudiantes de los dos grupos, noveno y décimo grado de la IEJL, con base en la pregunta de investigación trazada para la práctica pedagógica, a saber: ¿qué representaciones y concepciones

del cuerpo femenino y de erotismo detonan los lenguajes pictórico y literario en mujeres adolescentes de los grupos noveno y décimo de la IEJL, y en qué medida estas configuraciones aportan al reconocimiento, el empoderamiento y la autonomía de su sexualidad?

Para ello se implementa una secuencia didáctica de veinte sesiones, de las cuales se retoman dos talleres para el presente artículo. El primero es el taller desarrollado con el grupo 9.º-2, que buscaba, bajo la modalidad de conversatorio, debatir sobre el rol de mujer actual en la sociedad.

A continuación citamos algunas reflexiones de las estudiantes, al responder la pregunta: “¿Consideras que la mujer es el sexo débil? Sí, No, Argumente la respuesta”.

— No. No estoy de acuerdo, porque al igual que los hombres somos capaces de realizar muchas tareas, de desempeñarnos en las diferentes labores; somos capaces de lograr todo aquello que nos propongamos. Creo en la igualdad de género, apoyo el feminismo y busco la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (Estudiante Isabel Rico E.)

— No, porque, para mí, ambos sexos tenemos debilidades, en algunos casos como lo dice en el libro *Intimididades masculinas* [de Walter Riso], los hombres algunas veces son débiles y no necesariamente por ser gay, sino porque todos tenemos miedos y la posibilidad de sentirlo[s] (Estudiante María Alejandra Castro García).

— No, pienso que los hombres no son más que las mujeres. Salimos de la costilla del hombre y no del pie para ser pisoteadas (Estudiante Laura Catalina Cardona Vásquez).

A la pregunta: “¿Cuál es el rol de la mujer en la sociedad actual?”, respondieron:

— Es aquella mujer que toma el cargo de madre emprendedora, la cual lo es todo para cada uno de los seres humanos (Estudiante Melissa Cañola Bedoya).

- La mayoría son amas de casa, ya que son las que deben cuidar todo su hogar y sus hijos, y su esposo es el que provee el alimento a su familia (Estudiante Andrea Carolina Cataño Cali).
- El papel de la mujer en esta sociedad se centró en encargarse de las labores en el hogar, con lo cual estoy muy en desacuerdo (Estudiante María Daniela Carvajal).
- Un papel que da que hablar, pues hemos mostrado que tenemos moral y ética, tenemos carácter, como es un ejemplo la Madre Teresa de Calcuta, la presidenta de Argentina, entre otras, nos han mostrado que se puede guiar una sociedad en apuros (Estudiante Daniela López López).

El segundo taller se realizó con las estudiantes de 10.º-2. En esta actividad se daba un grupo de diez palabras, de las cuales se podían elegir cinco para articularlas en la creación del texto. Las palabras eran: “costumbres”, “cuerpo”, “sentir”, “madre”, “fango”, “mujer”, “piel”, “patriarcado”, “sumisa” y “tentación”.

A continuación, presentamos algunas de las reflexiones surgidas del taller:

### **Correcta mujer**

Mujeres sumisas, temerosas de sentir su propio cuerpo, resignadas a solo ser una máquina reproductora, acostumbradas a complacer un hombre que no las complace a ellas. Resignada a sentir una piel sobre su piel nada más por el efecto del deber [...] (Estudiante Jénifer Cartagena Zuluaga).

### **Júzgame, no me importa**

¿Qué es correcto y qué no lo es? En este mundo lleno de juicios injustos, donde todos son como ladrillos de la misma pared. Nos juzgan, a nosotras a las que el uso del cuerpo para obtener la tentación nos parece algo natural del ser; nos juzgan a nosotras, todas aquellas que rechazamos costumbres ortodoxas. Nos llaman rebeldes, pero la verdad solo somos libres. Pensamos que si tenemos un cuerpo es para sentir; si tenemos piel es para erizarla; si tenemos mente es para argumentar. Solo somos hijas, madres, sobrinas, primas, tías, somos mujeres (Estudiante Valentina Londoño Gutiérrez).

### Mujer y sociedad

El cuerpo de la mujer ha sido la encarnación del deseo, la tentación. Las costumbres han convertido a la mujer en la sumisa ante la sociedad, en aquel objeto que se maneja al antojo del hombre no solo sexualmente sino en el hogar [...] (Estudiante Valentina Granados Loaiza).

### La mujer se hace respetar

Cada día, cada momento encontramos en nuestro país varias mujeres maltratadas por sus familias, más que todo por sus maridos, que quieren que las mujeres, madres, hijas, hagan todo lo que ellos desean; pero lo que ellos no entienden es que nosotras, las mujeres, también tenemos sueños, deseos, que nosotras sentimos que ellos solo nos miran como un objeto sexual, como unas esclavas para ellos [...] (Estudiante Daniela Herrera Ríos).

### A modo de conclusión

Es necesario que la emancipación del cuerpo femenino y su erotismo se alejen de la concepción patriarcal que ve a dicho cuerpo netamente como un aparato biológico de reproducción. La única función del cuerpo femenino no es la de ser madre. Esta percepción reduccionista hace que la mujer sea alienada a la condición netamente animal de procrear, y desconoce la expresión del erotismo del cuerpo femenino, como un cuerpo de anhelos, deseos, sentimientos, pensamientos, identidad y expresión sexual. La coacción que niega el sentir del cuerpo femenino todavía tiene una injerencia bastante marcada en la sexualidad femenina; el machismo sigue negando el erotismo femenino, inhibiendo el sentir de su cuerpo. Por ende, se evidencia la necesidad de reconocer y dignificar el cuerpo femenino, como símbolo de resistencia, autonomía, conciencia y cuidado de sí, mediante una educación emancipadora que empodere a las féminas en el autorreconocimiento y autogobierno de su propio cuerpo.

La ruptura con el patriarcado no debe entenderse con la imposición y dominación de la mujer sobre el hombre, ya que caeríamos en el mismo juego de poder. Es, más bien, el equilibrio de fuerzas que se mantienen como unidad, para constituirse recíprocamente como dependientes y contribuyentes, en aras de forjar nuevas miradas de mundo entre hombres y mujeres, desde el respeto, la tolerancia y

la equidad de género, con el fin de consolidar sociedades más humanas, donde las grietas de las diferencias sean reconstruidas en niveles de complementariedad, y en pro de edificar sociedades más armónicas.

Y es que la educación del hoy debe reconocerle los derechos a la mujer y, en general, a todos los seres humanos. La educación en Colombia no debe dar cabida a la discriminación sexual y racial; por el contrario, debe estar dispuesta para construir desde la diversidad. De ahí que:

En una sociedad desfigurada por la explotación de clases, la opresión sexual y racial, y el peligro crónico de guerra y de destrucción ambiental, la única educación que se merece tal nombre es aquella que forma gente capaz de tomar parte en su propia liberación (Connell *et al.*, 1982, citado por Giroux, 2008).

## Referencias bibliográficas y cibergráficas

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara, S. A.

Donoso, Carla (2002). El cuerpo femenino como representación simbólica: reproducción y violencia. En: Vidal, F. y Donoso, C. (Eds.), *Cuerpo y sexualidad*. Santiago: Universidad Arcis, Flacso, Vivo positivo. [En línea: [http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/Cuerpo\\_y\\_Sexualidad\\_Vidal\\_Francisco.pdf](http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/Cuerpo_y_Sexualidad_Vidal_Francisco.pdf)].

Foucault, Michel (1984). La ética del cuidado de uno mismo. Entrevista con Michel Foucault realizada por Raúl Fornet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller. *Revista Concordia*, 6, 96-116. [En línea: [http://www.topologik.net/Michel\\_Foucault.htm](http://www.topologik.net/Michel_Foucault.htm)].

—. (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

—. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Freire, Paulo (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo y Shor, Ira (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI [En línea: [http://www.sigloxxieditores.com.ar/pdfs/freire\\_shor\\_miedo\\_y\\_osadia.pdf](http://www.sigloxxieditores.com.ar/pdfs/freire_shor_miedo_y_osadia.pdf)].

Giroux. Henry (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

Haraway, Donna J. (1995). *Ciencia, Cyborg, y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Le Breton, David (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pintos, Juan L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 10(29).

# Paisajes narrados: un acercamiento al paisaje urbano de Río de Janeiro

*Luisa Fernanda Ocampo Ospina*<sup>1</sup>

*Santiago Valencia Carvajal*<sup>2</sup>

**Resumen:** El diálogo entre los saberes de la geografía y la literatura proporciona elementos para la lectura del espacio geográfico, no sólo como un espacio producido o como un resultado de la producción del hombre, sino como una realidad construida. Siendo así, la indagación en obras literarias por la manifestación de la categoría de *paisaje*, involucra pensar en el estudio de las costumbres y cotidianidades de la vida de los habitantes de los lugares, la topografía y los elementos físicos presentes, posibilitando la comprensión de la relación del hombre con el medio físico, social y cultural. En este sentido, la obra de Rubem Fonseca, "El arte de caminar por las calles de Río de Janeiro", se constituye en una muestra de la vivencia cotidiana de los sujetos en la ciudad de Río, en la interacción y la concreción del espacio urbano, donde se ponen de manifiesto sus acciones y experiencias diarias.

**Palabras clave:** geografía y literatura, paisaje, neoliberalismo, Rubem Fonseca, "El arte de caminar por las calles de Río de Janeiro"

1 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Estudiante de Maestría en Educación. Línea Didáctica de la Geografía. Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Correo electrónico: lufe583@gmail.com

2 Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Estudiante de Maestría en Educación. Línea Didáctica de la Geografía. Integrante del Semillero de Geografía -Geosem-. Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Correo electrónico: [santivajal456@gmail.com](mailto:santivajal456@gmail.com).

### Geografía y literatura: relación para el estudio del paisaje

La *geografía*, como disciplina, puede entenderse como el estudio del espacio físico; sin embargo, también se ocupa de la dinámica del espacio humanizado, evolución producto de los espacios cambiantes en función de la actividad del hombre que hace uso de la tierra. En este estudio del espacio, surge la noción de *paisaje* como una categoría esencial.

Entendida de maneras muy diversas, la noción de *paisaje* ha dependido de la corriente filosófica y de la escuela científica desde la cual se interpreta; empero,

[...] en la actualidad, la mayoría de los geógrafos la consideran en una doble acepción: como totalidad del sistema natural que conforma el espacio geográfico, como la propia fisonomía, morfología o forma del espacio, y como la percepción que tiene la población de su propio entorno (Zoido, 2001, citado por Mateo, 2006:20).

Por su parte, el diálogo entre los saberes de la geografía y la literatura proporciona elementos para la lectura del *espacio geográfico*, entendido no solo como un espacio producido o como un resultado de la producción del hombre, sino también como una realidad construida. Así, lo que se ha propuesto con este trabajo es el estudio del espacio geográfico desde la literatura como una

alternativa para comprender los objetos de la geografía y de las ciencias sociales. Desde este enfoque, la literatura, en su posibilidad de representar el espacio geográfico, específicamente el paisaje, como lo refiere Valenzuela (2006), es un medio de reafirmación de los procesos de transformación de los espacios, de lo que antes había y ahora ya no hay, de los cambios que ocurren en el tiempo, al igual que de la interacción de fenómenos físicos y humanos.

En concordancia con lo anterior, es pertinente referir que la literatura y la geografía se conectan más allá del ámbito descriptivo, pues ambas se constituyen en herramientas que permiten la comprensión del mundo, tal y como lo aborda López:

[...] cada una a su manera, aborda la realidad y trata de analizarla, reflejarla, describirla y entenderla. La geografía toma una problemática y a partir de casos específicos estudia la dimensión espacial de la sociedad y sus procesos económicos, políticos, socio-demográficos y culturales; crea modelos, explicaciones y narraciones. La literatura, en cambio, deposita en un caso la problemática social a la que se quiere remitir; utiliza los modelos de realidad para inventar situaciones que los reflejen (2011: 2).

Desde este punto de vista, la literatura posibilita el entendimiento de la realidad de un modo simbólico, una nueva manera de rastrearla y comprenderla, enriqueciendo el nivel de estudio de la

geografía, en tanto se establecen nuevas posibilidades para analizar el entorno. Y en este sentido es precisa la postura de Cely y Moreno cuando manifiestan que

[...] la literatura es un tipo especial de saber, que como estrategia en la enseñanza y aprendizaje de la geografía es pertinente. Mediante la literatura podemos obtener información y conocimiento sobre un determinado espacio geográfico en un tiempo determinado (2006: 254).

Menciona Suárez (2002) que la geografía ha adquirido nuevas miradas y ha dado un nuevo reconocimiento al sujeto y no solo al objeto de conocimiento, permitiendo así que ambos se complementen, admitiendo de esta manera que el análisis geográfico puede y debe integrarlo todo; que las imágenes, las sensaciones y los impulsos, que canalizan a través de los cauces subjetivos que nos relacionan con el exterior, son válidos y necesarios para la culminación de los conocimientos. Por esto, la literatura encaja por medio de la subjetividad en la geografía, y los relatos de viaje aportan visiones subjetivas y percepciones espaciales.

## **El paisaje urbano narrado en “El arte de caminar por las calles de Río de Janeiro” de Rubem Fonseca**

La literatura permite el estudio del espacio geográfico, por su riqueza en la descripción topográfica y paisajística de los territorios; también de las costumbres y cotidianidades de la vida de sus habitantes, posibilitando la comprensión de la relación del hombre con el medio físico, social y cultural, y logrando que este se reconozca desde distintas formas con y en el entorno, a partir de un contraste simbólico o real.

Desde la geografía, el *paisaje* es comprendido como un complejo cuya organización y dinámica se fundamenta en interrelaciones de carácter social y cultural, sobre una base natural, material. Ya que el interés de este escrito es abordar la ciudad, nos acercamos a la concepción del *paisaje urbano* como esa acepción del espacio geográfico dirigido a la comprensión del entorno urbano y de las dinámicas que allí se suceden.

Ahora bien, de la representación del paisaje urbano que la literatura hace a partir de la narración, aparece la categoría de *paisaje narrado*, conceptualizado por López (2011) como el paisaje como texto, en el que es posible hallar una descripción conceptual y literaria del espacio geográfico en una obra estipulada. Así, el paisaje como texto, pone de manifiesto la capacidad que tiene la literatura de reconstruir y ordenar la realidad, suponiendo, en este caso que esta realidad sea el espacio urbano (Argüello, 2002). De este modo,

la realidad del paisaje urbano narrado en la literatura es (re)construida desde diferentes perspectivas: por un lado, la comprensión del lugar desde los marcos físicos, arquitectónicos y materialmente producidos, y por otro, desde la orientación subjetiva de quienes lo habitan.

En concordancia con lo anterior, Mieke Bal (2001) señala una división del *espacio* para el análisis literario: *lugar de acción* y *lugar de actuación*, siendo el primero la descripción física del espacio, y el segundo, la narración de los acontecimientos que tienen lugar en la obra. Para el caso en cuestión, tal descripción sería, en efecto, las calles y las construcciones de Río de Janeiro y las dinámicas cotidianas que se presentan en ellas, respectivamente. Siguiendo a la misma autora, la literatura es una manifestación de la interpretación de las formas identitarias que proporcionan las culturas a lo largo de su configuración, lo que permite que en ella se haga lectura de la realidad social e histórica del hombre, y por tanto, es plausible afirmar que la obra literaria se constituye en un reflejo de dicha realidad.

Atendiendo a lo anterior, la novela corta de Rubem Fonseca, "El arte de caminar por las calles de Río de Janeiro", refleja la vivencia cotidiana de los sujetos en la ciudad, en la interacción y la configuración del espacio urbano, donde se ponen de manifiesto sus acciones y experiencias diarias. El paisaje, según Ortega, "se identifica como el resultado de las relaciones Hombre-Medio y se manifiesta como una expresión visual y sintética de la región, que sintetiza la realidad geográfi-

ca" (2000: 285). Por esto, el paisaje urbano es, en la obra literaria en cuestión, susceptible de ser comprendido, puesto que destaca elementos físicos, culturales e históricos, que son representados en la narración de la ciudad, permitiendo la comprensión de las problemáticas sociales que, a su vez, interfieren en la transformación del paisaje de la ciudad, develando cómo el paisaje se convierte en identidad para los individuos y, asimismo, en una manera para interpretar las formas de vida.

En este caso, el paisaje corresponde a la representación que el narrador Rubem Fonseca hace de Río de Janeiro a través del personaje principal, Augusto, quien vive en el centro de la ciudad. Esta consideración, como lo señala Tesser (2000), tiene una fuerte impronta visual, donde no se puede definir *a priori* al paisaje, puesto que la valoración literaria de este se da con base en las descripciones del novelista, generando una percepción ambiental en la que el observador ve el paisaje según sus propios valores personales y culturales. Es la estética del paisaje: la *topofilia* (lazo afectivo entre los sujetos y el lugar), y corresponde a la cualidad del medio o las estimaciones de la belleza natural que se encuentran estrechamente relacionados.

El paisaje urbano narrado en la obra se modifica con el paso del tiempo. En él, la huella temporal se refleja no solo en los cambios del espacio físico, sino también en el cambio de las dinámicas culturales y sociales de una población. El paisaje igualmente se materializa de acuerdo con unas actividades económicas y con hechos políticos

que determinan la configuración de la ciudad, reflejando de esta manera las interacciones entre los sujetos, específicamente en la obra, como las tragedias que viven, redefinen sus dinámicas de vida y el modo en que habitan el espacio.

### La ciudad narrada y lógicas neoliberales

La *ciudad* se entiende como el contexto físico, cultural y simbólico en el que convergen saberes, prácticas, redes simbólicas, decisiones y valoraciones, un espacio que como área urbanizada con gran concentración demográfica, permite la construcción de diversas relaciones. Según Milton Santos, “la ciudad es un lugar en constante ebullición, es un lugar que permite la elección en todos los ámbitos de la vida del hombre” (1995: 52). De esta manera, se puede relacionar la ciudad vista geográficamente con la ciudad narrada en la novela, a partir de los elementos que dentro de esta aluden a las características que hacen parte del paisaje urbano, a saber, los escenarios físicos, los marcos geográficos y las orientaciones subjetivas visibles en la ciudad.

El *paisaje urbano*, entonces, no se entiende solo como una construcción arquitectónica en la que se asientan grupos humanos, sino, sobre todo, como una realidad dentro de la novela, intervenida y vivida por los personajes, que se reconfigura en tanto es percibida y comprendida por los sujetos; una realidad donde son las vivencias y las experiencias cotidianas las que posibilitan la configuración del paisaje.

Por lo tanto, la vivencia cotidiana de los sujetos en la ciudad, en interacción con el espacio urbano, es la que posibilita, dentro de la novela, un acercamiento a la comprensión del paisaje urbano, pues en tanto los personajes se desenvuelven en la trama, es que se exponen diferentes elementos que permiten la comprensión del paisaje: los marcos físicos, la apropiación de los espacios, las construcciones, las percepciones de los sujetos frente al paisaje, las brechas sociales evidentes desde el paisaje, lo natural dentro de lo urbano, la estética aséptica, los juegos de poder en los paisajes, los significados de los lugares. En otras palabras, en la construcción del paisaje, los sujetos tienen diversas formas de leer e interpretar eso que han construido, no solo como un antecedente, sino como resultado de su interacción en el espacio.

En la obra en estudio, la ciudad retratada por Rubem Fonseca se suscribe a las lógicas neoliberales de la producción del espacio. En este sentido, desde la forma en que esta lógica reconfigura el paisaje de la ciudad en mención, pueden encontrarse una serie de tendencias que son retomadas a continuación, que permiten una comprensión más cercana de los procesos que allí convergen, y que son, de modo específico, los que contribuyen a tal reconfiguración.

### La idea de estética aséptica

Esta alude a la reconfiguración urbana que se dirige a transformar y comercializar el espacio, que no necesariamente satisface las necesidades de quienes habitan un espacio determinado, sino, más bien, al turista que lo visita para entretenerse en su tiempo libre. La *estética aséptica* se presenta en contraposición a la idea de participación y apropiación de lugares por los propios habitantes, estableciendo una idea de paisaje homogéneo guiado por expectativas globales de comercialización.

Andan diciendo que va a haber aquí en la ciudad un gran congreso de extranjeros y que nos van a esconder de los gringos. No quiero irme de aquí, [...] vivo al lado de un banco, hay seguridad, ningún loco va a ponernos fuego como hicieron con la casucha de Maílson, atrás del museo. Yo estoy aquí hace dos años, lo que significa que nadie se va a meter con nuestra casa, forma parte del ambiente, ¿entendido? (Fonseca, 2001: 335).

Este fenómeno azota de manera particular a los centros de las ciudades, en los que el paisaje busca ser configurado desde planes de renovación y conservación del patrimonio urbano, lo que a su vez intensifica la *gentrificación*, es decir, la transformación urbana que en su progresiva reformatión implica el desplazamiento de la población y una modificación radical de las estruc-

turas físicas originales, lo que puede incidir en la transmutación de las dinámicas culturales. Además, la pretensión de invisibilizar problemáticas tan amplias como lo son los asentamientos urbanos informales, es manifestada plenamente en el texto, pues siguiendo la idea de estilizar homogéneamente los espacios, las políticas gestionadas desde el modelo neoliberal proponen solucionar, con la estética, aquello que no tiene otra salida que la reestructuración social y la disminución de las brechas económico-sociales, resultado de tal modelo:

Están en la Sete de Setembro y caminan hasta la esquina de la calle del Carmo, [...] como es sábado, Ana Paula puede armar de día la pequeña casucha de cartón en la que vive con el marido y la hija bajo la marquesina del Banco Mercantil de Brasil. [...] En los días hábiles la casucha se desarma, las grandes hojas de cartón y la tabla sacada del agujero del metro son recostadas en la pared durante la hora de actividad, y solamente por la noche, la casucha de Marcelo y también las casuchas de cartón son reconstruidas. [...] Pero hoy es sábado, el sábado y el domingo no hay actividad en el Banco Mercantil de Brasil (Fonseca, 2001: 332).

## Reconfiguración urbana desde la comercialización del espacio

La reordenación del poder político en la gestión de espacios urbanos se debe a los proyectos de cooperación público-privada desde los cuales se pretende, de manera innovadora, no necesariamente positiva, gestionar la renovación de espacios obsoletos, por regla general ubicados en lugares céntricos, lo que trae consigo la aplicación de nuevas políticas y lógicas urbanas de índole neoliberal. Dentro de la novela, la recuperación de los lugares se va estableciendo de acuerdo con la sectorización del comercio en lugares estratégicos; sin embargo, esa reconfiguración urbana de los lugares lleva a pensar, por lo menos desde la narración, sobre aquellos significados que les otorgan los sujetos a tales lugares, a lo que desde su práctica cotidiana refleja, si se quiere, el sentir con respecto a estos:

A la salida [Augusto] baja por la Presidente Vargas maldiciendo a los urbanistas que tardaron decenas de años para darse cuenta que una calle ancha como ésta necesitaba de sombra y sólo en años recientes plantaron árboles, la misma insensatez que los hiciera plantar palmeras imperiales en el canal del Mangué cuando el canal fue construido, como si la palmera fuese un árbol digno de nombre, un troncolargo que no da sombra ni pájaros, que parece más una columna de cemento (Fonseca, 2001: 328).

De esta manera, los proyectos de cooperación público-privada establecen nuevas formas de gobernanza espacial, dado que se crean espacios de jurisdicción privada con poderes de exclusividad, marginando de esta manera los movimientos de base, acentuando una polarización socioeconómica e imponiendo nuevas relaciones socio-espaciales y lógicas socio-territoriales. Así, en la novela, es evidente la reconversión de los lugares de acuerdo con la apropiación dinámica de los espacios, pues las crecientes políticas de globalización posibilitan una imbricación de usos y significados de y en los espacios urbanos:

El otro día entró por primera vez al cine-templo del pastor Raimundo. [ ...] Todas las mañanas, de las ocho a las once, todos los días de la semana, el cine es ocupado por la Iglesia Jesús Salvador de las Almas. A partir de las dos de la tarde exhibe películas pornográficas (Fonseca, 2001: 314).

## Idea de seguridad / inseguridad

El modelo de gobernanza de la seguridad en la producción del espacio urbano procura, desde políticas transversales, la proliferación de elementos urbanos defensivos. Para ello busca el diseño de nuevos espacios urbanos "seguros", que cuenten con dichos elementos. En la novela, la dualidad entre ambos elementos va a estar representada en aquella percepción que tiene Augusto de la ciudad, principalmente cuando habla

de aquellos espacios en los que no hay presencia masiva de construcciones, en los que caminar, bajo ciertas dinámicas propias del paisaje nocturno, involucra una actuación diferente por parte de los sujetos:

Cerca del cine Odeón una mujer le sonríe. [...] Augusto pide a la mujer que camine, para que no los vayan a asaltar; en las calles desiertas es necesario caminar muy aprisa; los asaltantes no corretean a los asaltados, se acercan, piden un cigarro, preguntan la hora, es necesario que anuncien el asalto, para que éste pueda consumarse (Fonseca, 2001: 322).

Además, dentro del discurso neoliberal se establecen políticas de prevención que incluyen la vigilancia y el control social, logrando una proliferación de la estética aséptica al intentar reducir el clima de violencia urbana y la aplicación de políticas destinadas a mantener el orden, justificar un urbanismo y una arquitectura de prevención. Tal discurso, encaminado a las dinámicas actuales de las ciudades, se pone de manifiesto cuando los personajes, desde la narración de la obra, reconocen nuevas presencias en el espacio, y la forma en que estas presencias y las prácticas que en sí conllevan, modifican y transforman la cotidianidad de los lugares:

“Pon atención, mujer, la ciudad ya no es la misma, hay gente de más, hay mendigos de más en la ciudad, recogiendo papel, disputándonos los sitios, un montón que viven debajo de la marquesina, siempre expulsando los vagabundos de fuera, hay hasta falsos mendigos disputándonos el papel.” [...] “¿Y vidrio? También puede ser reciclado, ¿Has pensado en vender botellas?” “Los botelleros tienen que ser portugueses, nosotros somos criollos” (Fonseca, 2001: 335).

### Consideraciones finales

Geografía y literatura, cada una desde su perspectiva, abordan la realidad intentando analizarla, reflejarla, describirla y entenderla. La geografía, a partir de casos específicos, estudia la dimensión espacial de la sociedad y sus procesos económicos, políticos, sociodemográficos y culturales; crea modelos, explicaciones y narraciones. La literatura, a su vez, deposita en un caso la problemática social a la que se quiere remitir, valiéndose de acontecimientos cotidianos para inventar situaciones que los reflejen. Por eso, se explora en el análisis literario, para repensar lo hecho en geografía, buscando formas alternativas de estudiar el espacio como objeto de esta disciplina.

Además de lo anterior y siguiendo la idea de que el paisaje también involucra un sistema cultural

que se comunica, se reproduce, se experimenta y se explora mediante un sistema signifiante; que maneja un lenguaje y, que, para este caso, es la literatura, reconocemos que las narraciones locales de los lugares se constituyen al interior de un sistema de significación conectado al sistema cultural y producido, a su vez, en el marco de un orden social; ello, asociado con la idea de Cosgrove de que

Un vistazo es diferente de una mirada fija y la vista es diferente de la visión. [...] El primero sugiere el acto pasivo de detectar el mundo exterior con el ojo; el segundo implica un movimiento intencional de los ojos hacia el objeto de interés (2012:70),

por lo que se hace totalmente válido el ejercicio de analizar el espacio geográfico a partir de elementos encontrados en narraciones literarias que, como ya se ha mencionado, ofrece una valiosa visión para el estudio de la acepción.

“El arte de caminar por las calles de Río de Janeiro” se comprende, entonces, como una narración inserta en un sistema de significados que trasciende el ámbito descriptivo, para pasar a reconocer, en el relato, la cotidianidad, las vivencias que permiten que los sujetos se apropien, signifiquen y reconfiguren los lugares, evi-

denciando desde ello, y en concordancia con lo que plantea Nogué, que “En general, la gente se siente parte de un paisaje, con el que establece múltiples y profundas complicidades” (2010:125).

En este artículo se reconoce entonces la idea de que el autor deja de ser un individuo aislado o una mente creativa independiente de su entorno, para reconocerse como depositario de cultura, pues a través de su obra puede entenderse que Rubem Fonseca refleja las estructuras socio-espaciales que percibe y reconoce en su contexto. Lo que plasma tiene un referente en la vida, en la manera en que experimenta el mundo, el lenguaje, los imaginarios sociales, los valores y las significaciones que maneja una sociedad concreta, que, para el caso, es la ciudad de Río de Janeiro; pues como lo señala Cosgrove, “La posición estratégica privilegia al espectador del paisaje a la hora de seleccionar, componer y poner un marco a lo que ve” (2002:72), ya que los sujetos, desde su subjetividad, construyen y comprenden el paisaje del cual son agentes observadores y creadores. El paisaje urbano narrado en la obra es, por lo tanto, una representación que hace el narrador a través del personaje; desde su posición estratégica asentada en la narración, presenta la percepción de la marca temporal y las apreciaciones subjetivas que configuran el espacio geográfico en su acepción de paisaje.

### Referencias bibliográficas y cibergráficas

- Argüello, R. (2002). La ciudad en la literatura. En: Tovar, C., Viviescas, M., y Pérez, E. (Eds.), *La ciudad habitada de diversidad y complejidad* (p. 230-236). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bal, M. (2001). *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología)*. Madrid: Cátedra.
- Cely, A. y Moreno, N. (2006). La literatura: una estrategia para la enseñanza y comprensión de la geografía en la escuela. *Geoenseñanza*, 11 (2), 249-260.
- Cosgrove, D. (2002). Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la vista. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (34), 63-89.
- Fonseca, R. (2001). El arte de caminar por las calles de Río de Janeiro. En: Wey, V. (Ed). *El arte de caminar por las calles de Río de Janeiro y otras novelas cortas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, L. (2011). El paisaje narrado: urbanizaciones cerradas, geografía y literatura. *Ateliê Geográfico*, 5(3), 1-31.
- Mateo, J. (2006). La concepción sobre los paisajes vista desde la Geografía. *Boletim de Geografia*. 24(1). Recuperado de: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/12492/7233>
- Nogué, J. (2010). El retorno al paisaje. *Enrahonar*, (45), 123-136.
- Ortega, J. (2000). *Horizontes de la geografía*. Barcelona: Ariel.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Barcelona: Ariel.
- Suárez, J. M. (2002). Geografía y literatura en los escritos de viaje de José Manuel Caballero Bonald. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (34), 133-146.
- Tesser, C. (2000). Algunas reflexiones sobre los significados del paisaje para la geografía. *Revista de Geografía Norte Grande* (27), 19-26.
- Valenzuela, E. (2006). Los textos literarios: un apoyo didáctico para la enseñanza de la Geografía. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 5 (5), 57-69.

# Hacia una necesaria utopía alterglobalizadora del paisaje geográfico de Medellín<sup>1</sup>

**Mónica Marcela Hernández<sup>2</sup>**

**Resumen:** En la actualidad nos enfrentamos a un paisaje urbano de la ciudad de Medellín que refleja una indiferencia generalizada frente a disparidades geográficas sobre la riqueza y el poder, y, por lo mismo, dan cuenta de un *desarrollo geográfico desigual*. En este texto se realiza una breve reflexión sobre las condiciones de posibilidad existentes para que la noción de *paisaje utópico* pueda contrarrestar dichas desigualdades espaciales en Medellín, que en la actualidad son tan evidentes. Para ello, primero se hace un breve recorrido por el concepto de *utopía* y su aterrizaje a la reflexión espacial, con el fin de construir algunos planteamientos que permitan visibilizar las relaciones entre paisaje utópico y la lucha por la disminución de las desigualdades espaciales en la ciudad de Medellín. Finalmente se exponen algunas ideas breves de lo que esta reflexión puede aportar a la formación de maestros de Ciencias Sociales.

**Palabras clave:** desigualdades espaciales, utopía, paisaje utópico, desarrollo geográfico desigual, formación de maestros, enseñanza de las ciencias sociales

1 Esta reflexión surge en el marco del curso "Paisajes y Espacios Geográficos de América y Europa" del semestre 2013-2. Profesor: Jorge Iván Arango Úsuga.

2 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Magister en Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. Docente de la Facultad de Economía - Programa de Desarrollo Territorial. Coordinadora del área de Ciencias Sociales del Colegio Campestre Horizontes. Correo electrónico: monicam.hernandez@udea.edu.co

### A modo de introducción

*Como los medios varían, el efecto es dividir el espacio urbano en un mosaico de islas de riqueza relativa que luchan para salvarse en un mar de miseria y decadencia cada vez mayores.*

*David Harvey (2000: 178).*

Cada vez más, los centros urbanos satélites y las ciudades anexas proliferan una descontrolada expansión horizontal poco ecológica que refleja, sin duda, la materialización de la utopía burguesa residencial suburbana. Especialmente, el paisaje urbano de Medellín expresa, en sí mismo, una carga histórica de la que germina el espectáculo urbano y la planificación espacial como una mercancía, en el que la revitalización de los barrios es, en su mayoría, funcional a la apariencia de una ciudad como imagende una supuesta innovación, excelente calidad de vida y riqueza materializada en el espacio.

Evidentemente, nos enfrentamos a un paisaje urbano que manifiesta la indiferencia frente a disparidades geográficas inherentes a la riqueza y al poder, conformando un mundo metropolitano de *desarrollo geográfico desigual*, denominado así por Harvey (2000: 101). La riqueza, entonces, se traslada mucho más a las afueras, de manera tal que se construyen urbes exteriores en las zonas verdes, encerradas, a su vez, en muros y mallas cual si fueran guetos de riqueza. De esta manera, el paisaje urbano se amplía, y se muestra al público, ignorando extremos niveles de pobreza y

miseria, los cuales son tangibles y palpables en el espacio geográfico.

El desarrollo geográfico desigual se presenta en la ciudad de Medellín, no solo como un legado histórico, sino que se perpetúa y se reconfigura, exponiéndola, cada vez más, como una de las ciudades más desiguales de Colombia, es decir, como una ciudad en la que es posible observar desde los más bajos niveles de pobreza y miseria, hasta los más altos niveles de riqueza.

Frente a un ordenamiento espacial que es indiferente frente al conflicto, que se acrece en la desigualdad, y que permite que los intereses empresariales se deleiten en las glorias del mercado libre, se cristaliza un paisaje urbano desigual, ante el que es inherente, desde la reflexión paisajística de los espacios, pensar posibilidades que se materialicen como alternativas de solución a las mismas desigualdades. De esta manera emerge la *utopía alter-globalizadora* como una posibilidad de revitalizar la materialización del paisaje urbano de la ciudad de Medellín, otro tipo de pensamiento utópico revitalizador de esperanzas fundadas en la igualdad y el reconocimiento.

La tradición utópica podría acercarnos a un espacio geográfico mucho más justo, en el que no haya indiferencia frente al conflicto, y en el que ese nuevo urbanismo que intenta conectar el mundo contemporáneo para transformar las ciudades, luche también por un proceso social urbano crítico.

Bajo estos primeros planteamientos, se gesta una pregunta que movilizará las siguientes reflexiones: ¿qué condiciones de posibilidad existen para que la noción de *paisaje utópico* contrarreste las *desigualdades espaciales* en la ciudad de Medellín?

En este sentido, el objetivo central de la presente reflexión es pensar las condiciones de posibilidad existentes para develar las relaciones conceptuales entre la noción de *paisaje utópico* y la reflexión en torno a las *desigualdades espaciales* en la ciudad de Medellín. Para ello se realiza un breve análisis sobre las categorías conceptuales *paisaje utópico* y *desigualdades espaciales*, que permita construir algunos planteamientos que posibiliten visibilizar la relación entre *paisaje utópico* y la lucha por la disminución de las *desigualdades espaciales* en Medellín. Por último, se enuncian algunas ideas que reflejen el aporte que dicha reflexión puede hacer a la formación de maestros de Ciencias Sociales.

### **Una breve aproximación al paisaje urbano de Medellín y al reflejo de sus desigualdades espaciales**

Los procesos de urbanización que se han llevado a cabo en Medellín durante las últimas décadas permiten contemplar un paisaje urbano bifronte que, por un lado, expresa la riqueza y la innovación arquitectónica; pero, por otro, refleja niveles de miseria altamente preocupantes e ignorados, que han sido intervenidos en lo espacial con algunas estructuras justificadas desde el supuesto

bienestar para la población (metro cable, escaleras eléctricas, megabibliotecas), aunque en realidad han desencadenado otras problemáticas que los dejan simplemente como portadas territoriales frente al ojo del turista.

En los últimos años, el paisaje urbano de Medellín ha simbolizado magnánimamente la mercancía visual para generar otros procesos económicos. Es decir, la imagen que se le da a los ojos de turistas y agentes externos tiene mucho más valor que los procesos que en realidad se están llevando a cabo en esos espacios habitados. Básicamente, las innovaciones, las construcciones, las nuevas zonas habitadas y las modificaciones espaciales no han solucionado de raíz las problemáticas de una ciudad que se ahoga en los altos niveles de inseguridad, desempleo y pobreza. Sigue siendo un paisaje urbano que refleja, desde la simple organización, desigualdades espaciales, término que ha acuñado Harvey (2000: 93) para referirse al desarrollo geográfico desigual, evidenciando de alguna manera la gran capacidad que tiene el paisaje urbano para reflejar las desigualdades que se tejen, siguiendo a Santos (1996: 75), en los mismos *flujos* y *fijos* del espacio habitado.<sup>3</sup>

3 Estos términos aluden a que el espacio geográfico no es contenedor ni objeto, sino que es un sistema de acciones y de objetos que cambian constantemente. Los fijos y los flujos son los componentes que, según Milton Santos (1996), conforman el espacio geográfico, es decir, sistemas de objetos y sistemas de acciones respectivamente. El espacio entonces no es aquella plataforma física que contiene al hombre y que, a su vez, le pertenece como objeto; por el contrario, está formado por fijos y flujos. Los fijos evidencian el proceso inmediato del trabajo y las fuerzas produc-

Según Harvey (2000), las desigualdades espaciales, en su teoría del desarrollo geográfico desigual, son el resultado del fenómeno de la globalización creciente en la vida del nuevo milenio, en lo cual han adquirido particular relevancia los procesos de producción de las diferencias geográficas, es decir, observar los efectos de un fenómeno mundial que ha propendido por la acumulación de riqueza desenfrenada, en un pequeño espacio local, es decir, a otra escala.<sup>4</sup> Harvey afirma que con las desigualdades espaciales “se concentra la riqueza y el poder y más oportunidades políticas y económicas en unas cuantas localizaciones selectivas y dentro de unos cuantos estratos restringidos de población” (2000: 174). En ese

---

tivas en general, incluyendo la misma masa de hombres trabajadores y las técnicas utilizadas en sus contextos —técnicas que cambian de acuerdo con cada lugar, cada modo de vivir, cada forma de producir para el acontecer, para la vivencia—. Los flujos, por su parte, son el movimiento, la circulación y, por lo mismo, mediante ellos es posible explicar fenómenos no sólo económicos o políticos, sino también sociales. Los flujos denotan la interacción entre los contextos, y develan, por lo tanto, las interrelaciones que se tejen en el mundo.

Cada tipo de fijo tiene sus características, técnicas y organizaciones. De este modo, a cada tipo de fijo corresponde un conjunto de flujos, de dinámicas, de movimientos de los seres humanos. El espacio geográfico es el resultado de la interacción entre los fijos y los flujos. El espacio geográfico se comprende desde la manera en la que es habitado en función de los fijos y de los flujos determinados.

4 Harvey (2000: 95) plantea que las desigualdades espaciales se visibilizan de diferente forma de acuerdo con la escala de análisis en la que se visibilicen las mismas. Se refiere a escalas globales y locales.

contexto, este autor concibe las desigualdades espaciales como asuntos que son visibles en el espacio habitado y tienen efectos como el desempleo, la degradación de los niveles de vida y la pérdida de recursos, de opciones y de calidades ambientales, en diversas escalas espaciales, así como, al mismo tiempo, se presentan como herencia histórica.

De este modo, la reflexión geográfica se convierte en una interesante visión sobre las dinámicas humanas en los espacios geográficos. Como lo afirma Valenzuela en lo que respecta al concepto de *desigualdades espaciales* de Harvey:

De esta manera, es posible comprender las manifestaciones espaciales de las contradicciones humanas; una comprensión que permite y favorece propuestas concretas, opciones adecuadas y congruentes a los problemas que afectan al desarrollo y bienestar humano (Valenzuela, 2004: s. p).

Para Harvey, las desigualdades espaciales son “perpetuamente reproducidas, sostenidas, socavadas y reconfiguradas” (2000: 98), es decir, son un *palimpsesto* compuesto por adiciones netamente históricas y heredadas de un pasado. Frente a ello, es necesario recordar que el *paisaje* es producto del tiempo, es la carga histórica que se refleja en las formas visibles de un espacio geográfico:

Su carácter de palimpsesto, memoria viva de un pasado ya muerto, transforma el paisaje en precioso instrumento de trabajo, pues esa imagen inmovilizada de una vez por todas, permite ver las etapas del pasado con una perspectiva de conjunto (Santos, 1996: 89).

Así, el paisaje urbano es coherente con la acepción de desigualdad espacial; es decir, el paisaje urbano de la ciudad de Medellín es expresión perfecta y cristalizada de las desigualdades espaciales que, a su vez, son un cúmulo de objetos y acciones determinados históricamente.<sup>5</sup>

Ante estas disparidades geográficas surge la necesidad de plantear soluciones, que mucho más que ser prácticas, signifiquen por sí mismas una fuerza social que surja de las mismas intuiciones del hombre dirigidas a su colectividad; pues, según Nogué (2009), no hemos conseguido crear nuevos arquetipos paisajísticos o, al menos, nuevos paisajes dotados de fuerte personalidad e intensa carga simbólica, en especial en los entornos más degradados y fracturados. Nogué nos alarma sobre la falta de imaginación, creatividad y sentido del lugar, además de recordarnos la ne-

5 El proyecto del metrocable fue construido con miras a disminuir desigualdades espaciales reflejadas en el acceso a los servicios. No obstante, agrietó la coyuntura social, dividió vecinos y las relaciones entre ellos. Según Leibler y Musset: "La reducción de las desigualdades territoriales aparece en el metrocable y por eso seguimos pensando que se trata de un acto de justicia espacial. Pero al mismo tiempo, vemos que la justicia es un fuerte argumento de comunicación simbólicamente llamativo que utilizan los discursos gubernamentales" (2010: s. p.).

cesidad de rehacer imaginarios paisajísticos que puedan generar un cambio: "Entiendo que éste es el único camino para imbuir de discurso unos territorios que lo han perdido y para rehacer imaginarios paisajísticos que han desaparecido de nuestro patrimonio cultural colectivo" (2009: 111).

### Trayectos de la utopía

Ahora bien, así como la imaginación del hombre y la elaboración de sus ideas permitieron la creación y la configuración de las ciudades, es posible que ellas posibiliten su recreación y su reconfiguración. Frente a ello, la *utopía*, más que una tipología de pensamiento, aparece como un referente clave que representa estas nuevas alternativas y posibilidades de reflexionar ante dichas desigualdades espaciales inherentes al espacio urbano de Medellín, que permita la construcción de lo que Nogué (2009) llama *imaginarios paisajísticos*, además de ser un concepto que, en definitiva, promueve la proyección de nuevas contingencias, pero desde el reconocimiento de la carga histórica que ha permitido estar inmerso en un presente determinado.

La *utopía*, mucho más allá que un género literario, es una tipología de pensamiento que implica la proyección de una idea, o de una situación, en un futuro hipotético. Tiene como característica principal el germen de un mundo idealizado que esté al margen de la realidad vivida, por medio de fuertes críticas. El pensamiento utópico ha impli-

cado históricamente el anhelo de mundos perfectos o mucho mejores al mundo vivido.

Desde el punto de vista histórico y siguiendo a Juan José Tamayo en su texto: *Invitación a la utopía* (2012), en un primer momento, durante la Antigüedad, la utopía se cultivó en el germen de las ideas de Homero, Hesíodo y Platón, específicamente en sus producciones literarias. De esta manera, en el mundo antiguo se puede apreciar la diferencia entre *utopías de evasión* y *utopías constructivas*. Para Tamayo:

Las Utopías de evasión describen situaciones paradisiacas en las que reina la más completa armonía y las formas de vida caracterizadas por la abundancia criticando el presente. Las Utopías constructivas no se quedan en la mera descripción del ideal del pasado como crítica del presente, sino que hacen propuestas alternativas e incluso ofrecen líneas de acción para transformar las condiciones actuales (2012: 13).

Así, las utopías no siempre se han configurado en el plano de lo fantástico, sino que, de alguna manera, se ha pensado un mejor futuro, pero teniendo como raíz la crítica a un presente vivido.

Según Ernst Bloch (citado por Tamayo, 2012), en la Antigüedad y, a su vez, en la época moderna, también es posible diferenciar entre las *utopías*

*abstractas* y las *utopías concretas*. Las primeras son aquellas centradas en un futuro ideal, pero desconectándose por completo de las contradicciones de la realidad. Por su parte, las segundas se representan por la praxis y la transformación de una realidad. Con la Edad Media, las utopías toman un enfoque religioso, haciendo referencia a la Ciudad de Dios y a la Era del Espíritu Santo, dirigidas a un milenarismo medieval que, según Tamayo (2012: 14), distorsiona el sentido real de la utopía.

Más tarde se tejen las *distopías*, género que refleja una época de amplio pesimismo consecuente con el siglo xx, el cual es inherente a dos guerras mundiales y múltiples guerras civiles, con consecuencias catastróficas que se han configurado como cataclismos humanos. Este género es el ideal invertido de las utopías que lo antecedieron, denunciando los resultados de la visión utópica anterior.

Por último, en este pequeño recorrido histórico por el género utópico, emerge la *utopía alter-globalizadora*, acepción utópica propuesta en el año 2005 en los Foros Mundiales Sociales por Boaventura de Sousa Santos (citado por Tamayo, 2012). Se trata de una utopía crítica del siglo xxi, en la que esté inmersa la diversidad cultural, social, política, étnica, laboral, etc. Lo más pertinente de esta acepción utópica es que emerge en el Sur, y constituye una premisa importante de lo que hoy se conoce como *epistemologías del sur*, según Sousa Santos. Básicamente consiste en una utopía que proclame la existencia de otras alter-

nativas frente a la globalización, y que reconozca la diversidad de culturas, usos y costumbres, de proyectos políticos y de modelos de sociedad diferentes. Pensar en una utopía en tiempos de crisis, es pensarla como elemento movilizador de las energías humanas. En tiempos de crisis, las utopías son más importantes que nunca y deben presentarse como lucha.

### **Hacia una necesaria revitalización de la tradición utópica: diálogos con el paisaje urbano**

En este punto de la reflexión emergen diversos intereses: 1) las desigualdades espaciales como reflejo fiel del espacio tangible, relativo y relacional de Medellín, es decir, la pregunta por Medellín como ciudad desigual, un paisaje urbano en crisis; 2) un paisaje urbano que refleja estas mismas desigualdades, pero desde su herencia histórica; es decir, un paisaje urbano de Medellín, como un palimpsesto, según Santos (2000), y 3) una preocupación que emerge por la pérdida de imaginación y la pérdida del sentido de lugar al cual alude Nogué (2009) y, por lo mismo, la pregunta por la necesidad de reinventar nuevos paisajes.

Ante estas preocupaciones, se presenta la utopía como un planteamiento esclarecedor que abre otras puertas y acrecienta el panorama dirigido a otras perspectivas. Bloch (citado por Harvey, 2000) establece que ha habido un interés claro de algunos sectores para impedir que el mundo cambie en lo posible, y lo relaciona con el falle-

cimiento, la denigración y el menosprecio de las formas de pensamiento utópico, es decir, la pérdida de la esperanza, lo que significa, en sí mismo, la pérdida de otras alternativas políticas.

Frente a ello, Harvey de alguna manera contempla la utopía como una nueva respuesta a las problemáticas que específicamente él, contextualizando sus premisas y motivaciones, formula en la siguiente pregunta: “¿Podría ser por lo tanto, que una revitalización de la tradición utópica nos proporcionase formas de pensar la posibilidad de alternativas reales?” (2000: 183).

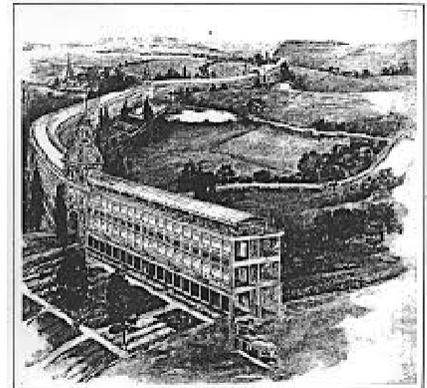
Para ello, es importante determinar que, de acuerdo con cada época histórica en la que se ha construido una utopía, ha habido inherentemente una imagen de ciudad supeditada. Es decir, el marco de la utopía siempre ha estado ligado a pensar las ciudades y, por lo tanto, las utopías han germinado también en paisajes ciudadanos y urbanos que de alguna manera han representado otras formas de proyectar la ciudad. Esta ha sido entonces una pequeña escala geográfica de la vida, en la cual siempre se han proyectado, con mucha frecuencia, los ideales que se concertaban en ordenamientos sociales utópicos. A continuación se presentan algunas obras que describe Harvey (2000), que han reflejado históricamente un tipo de utopía urbana y en las cuales se reflejan los paisajes urbanos deseados en algún momento por intelectuales que se pensaban el espacio geográfico y el paisaje desde otras posibilidades:

Vista de la Ciudad ideal en la Walters Art Gallery, Baltimore: Este cuadro anónimo de la escuela centroeuropea, realizado a finales del siglo xv, representa una visión de ciudad ideal en el contexto de aquella época. Ahora decora las paredes de la Walters Art Gallery en Mount Vernon Place, cerca del centro de Baltimore, la ciudad donde los ideales se han deshinchado y no parece haber alternativa (Harvey, 2000: 184).



Edward Chubb: Ciudad Carretera.

En este diseño, dos niveles de vivienda con sistemas de mantenimiento cooperativos que se extiende a lo largo están unidos en el piso inferior por un monorriel "insonoro", y en la parte superior por un extenso paseo abierto. Este diseño, realizado por Edward Chubb en 1910 despertó considerable interés en las revistas feministas de la época (Harvey, 2000: 190).



Sueño de la Ciudad ideal de Le Corbusier, teoría y práctica. El sueño de París que Le Corbusier planteó en la década de 1920, se convirtió en base de la teoría urbana, que posteriormente se incorporó a la influyente carta de Atenas. Aparece en buena medida, realizado por el consiguiente diseño de Stuyvesant de New York (Harvey, 2000: 193).



Después de ver varios ejemplos que reflejan la pertinencia y el protagonismo que ha tenido el pensamiento utópico en la construcción urbanística, es posible señalar que el paisaje urbano de la ciudad de Medellín puede ser imaginado, repensado y proyectado utópicamente.

La utopía y el concepto de paisaje urbano han estado estrechamente ligados a nivel histórico y, por lo mismo, una revitalización de dicha relación podría, en esta época pesimista, injusta y desigual, abrir otras miradas. La utopía para la actual Medellín sería, entonces, una que vaya mucho más allá de diseños artísticos y de imágenes similares a las que antes se mostraron. La utopía hoy, debe ser una utopía alterg-lobalizadora que permita pensar el paisaje urbano de la ciudad de Medellín para un cambio más concreto.

### **Conclusiones: revitalización de la utopía para pensar otra Medellín**

Las utopías y el pensamiento utópico han sido pensados desde gran parte de los ámbitos del saber y del quehacer humano, así como desde diversas ideologías: las ciencias sociales, la filosofía, la política, la economía, las ciencias de la naturaleza, el pensamiento posmoderno, el neoliberalismo, el conservadurismo, el positivismo, etc. A la utopía se la acusa, en algunas de estas miradas, de ser ingenua, idealista, totalitaria, igualitarista, de ser, según Tamayo, una “escatología secularizada, de responder a una etapa precientífica de la Humanidad” (2012: 14), y de

mantener a los seres humanos en una conciencia mítica, de imponer un pensamiento único, o incluso, de uniformar conciencias. Sin embargo, lo que se propone es una rehabilitación crítica de la utopía, viéndola como una instancia crítica de la realidad, una imagen que anticipe otra realidad, la utopía como un horizonte de transformación. Que sea una utopía que no esté mitificada y que tenga una intencionalidad ética y política, y que, a su vez, sea integradora de alternativas diversas. Una utopía descolonizadora que no absolutice ni imponga visiones determinadas del futuro, sino que respete otras visiones utópicas y posibilite el diálogo entre ellas.

Cualquier proyecto para revitalizar el utopismo necesita considerar cómo y con qué condiciones de posibilidad podría ser generadora de cambio en nuestros espacios y tiempos vividos. Por lo mismo, la revitalización del proyecto utópico se hace con miras a pensar otra ciudad de Medellín diferente, en la que los procesos urbanísticos no excluyan a la población más pobre, si ello es posible. Los reasentamientos deben ser una realidad palpable, al igual que deben ser dialogados con las comunidades.

La afirmación sobre la imagen de Medellín como una ciudad exitosa durante el último año debe también ponerse en duda, pues a su consta se están realizando proyectos, como el Cinturón Verde, que dejan de lado las dinámicas culturales de una población que ha habitado dichas zonas desde hace muchos años. Es una población vulnerable, en condiciones de miseria, que está sien-

do expulsada de su espacio vivido con muy poco tacto. Estas dinámicas solo reflejan manifestaciones de paisajes injustos que no se piensan desde un ordenamiento territorial social, sino desde un ordenamiento territorial visual que exponga una imagen sin vitalidad.

La utopía espacial es un concepto que ha sido desarrollado principalmente por David Harvey (2000), un geógrafo crítico de la corriente anglosajona, que expresa las utopías espaciales como nuevas formas de proyectar el espacio geográfico de manera contestataria, frente a las desigualdades espaciales (término también acuñado por el mismo autor). Según Harvey (2000), las utopías espaciales no permiten pensar un mundo totalmente perfecto, pero sí visualizar un espacio geográfico en el que la brecha de desigualdades no sea tan evidente. Su conceptualización ha sido muy valiosa para la reflexión en este escrito, pero es necesario que la manera en la que se construyen los conceptos, se aterricen a una Latinoamérica que presenta problemáticas diferentes a las de Estados Unidos —contexto más explorado por David Harvey en sus obras—, que aunque reflejan también desigualdades, se tejen desde contextos distintos. Así, las epistemologías del sur son un discurso valioso para ello, porque permite la construcción y la reflexión académica en torno a los múltiples contextos del Sur, pensando sus problemáticas, para dar sus propias soluciones. La utopía alter-globalizadora propuesta por Sousa Santos es un claro ejemplo de un concepto

que nace en el Sur y se piensa en los Foros Mundiales Sociales, un contexto latinoamericano en crisis.

Esta reflexión sobre un problema de interés puede ser la base sobre la cual se pueda cimentar un proyecto de investigación con estudios y revisiones más detenidas en un futuro tal vez no lejano. Así mismo, es pertinente pensar esta problemática en función de la ciudad de Medellín, pues contribuye a la reflexión geográfica sobre los espacios urbanos y las desigualdades que se reflejan en él. Evidentemente, esta reflexión responde a vivencias particulares de los contextos más desiguales que observamos diariamente en la ciudad. Estos paisajes que reflejan la desigualdad son problemáticas que deben estar sujetas tanto a la reflexión geográfica como a otros saberes, pues no solo habría comprensión, sino también movilización. Los paisajes utópicos son esperanzadores, pero asimismo deben ser realizables.

### **La utopía en la formación de los maestros de Ciencias Sociales**

Pensar en la revitalización del pensamiento utópico como una posibilidad de realizar otras lecturas del desarrollo geográfico desigual de la ciudad de Medellín genera, naturalmente, expectativas de cambio y de transformación. Como maestros en formación de Ciencias Sociales, dicha lectura es importantísima, en tanto amplía el panorama para considerar otras lecturas de la realidad so-

cial que estén dirigidos a la formación del pensamiento social y, por supuesto, a la formación ciudadana.

En este sentido, la realidad social, que se presenta como todo aquello que acontece en los espacios y tiempos vividos, también da cuenta de un contexto, que para el caso de Medellín es aquel que se visualiza en sus paisajes, como sujetos, acciones y situaciones que hablan por sí solas de la desigualdad.

La revitalización del pensamiento utópico se presenta, entonces, como una propuesta de formación en la esperanza y en la concientización, lo cual permite comprender que las posibilidades son realizables. Kaercher plantea al respecto: "La concientización implica una utopía. ¿Cuál? Aquella de comprometernos con un proceso radical de transformación del mundo, para que los hombres puedan realizar su vocación ontológica" (2010: 51).

La búsqueda de otros horizontes es la ruta para generar una concientización no solo de las formas en las que se enseñan las Ciencias Sociales, sino también para trazar objetivos pedagógicos y para pensar contenidos que realmente sean formativos.

Con ello es necesario aclarar que la revitalización de la utopía no solo está demarcada en la reflexión espacial. El pensamiento utópico es transversal a aquellos lentes que intentan comprender el mundo desde diferentes ámbitos y, por lo

mismo, siempre estará dispuesta a ser también una posibilidad de cambio.

Para el caso de esta reflexión, ver en los paisajes utópicos una posibilidad de comprender y de contrarrestar las desigualdades espaciales, es cristalizar el carácter político de la educación, es decir, la visualización de otros futuros posibles, pero en la toma consciente de decisiones, como una práctica para la liberación de los hombres. Utopía es concientizar, y concientizar es tomar postura frente a la realidad y desear cambiarla.

## Referencias bibliográficas y cibergráficas

Harvey, D. (2000). Espacios de esperanza. Madrid: Akal S. A.

Kaercher, N. (2010). Desafios e Utopias no Ensino de Geografia. Santa Cruz do Sul: Edunisc.

Leibler, L. y Musset, A. (2010) ¿Un transporte hacia la justicia espacial? El caso del metrocable y de la comuna nororiental de Medellín, Colombia. Scripta Nova, 15 (331). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-331/sn-331-48.htm>

Nogué, J. (2009). Paisajes de frontera. Los límites de la ciudad. Métopé, 58, 105-111. Recuperado de: <http://metode.cat/es/Revistas/Monografics/Paisaje/s/Paisat-ges-de-frontera>

Santos, M. (1996). Metamorfosis del espacio habitado. Barcelona: Oikos tau.

—. (2000). La naturaleza del espacio. Barcelona: Ariel

Tamayo, J. (2012). Invitación a la utopía: estudio histórico para tiempos de crisis. Madrid: Trotta.

Valenzuela, C. (2004). Reflexiones sobre la dialéctica de escalas en el examen de los procesos de desarrollo geográfico desigual. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 9 (552). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-552.htm>

