Investigaciones y problemas educativos contemporáneos



compensar | fundación universitaria

Compiladores
Giovanny Araque Suárez
Jan Paul Castellanos Brieva

Investigaciones y problemas educativos contemporáneos

Compiladores

Giovanny Araque Suárez
Jan Paul Castellanos Brieva

Autores

Michelle Abril Betancourt
Arcadio Alexánder Aldana Rincón
Giovanny Araque Suárez
Jairo Arias Gaviria
Luis Enrique Buitrago
Marco Tulio Cárdenas Forero
Óscar Leonardo Cárdenas Forero
Jan Paul Castellanos Brieva
Zaida Castro Guzmán
Lida Duarte Rico
David Felipe Espinosa Torres
Nubia Estupiñán Soler
Rosa María Galindo
Camila Andrea Hernández Castillo
Jorge Hernando Sánchez Munévar

compensar | fundación universitaria

Margarita Áñez Sampedro
Rectora

Carolina Guzmán Ruíz
Vicerrectora académica

María Ligia Herrera Navarro
Decana Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación

Andrea Paola Romero Ramos
Directora de Programa de Licenciatura en Educación Infantil

David Felipe Espinosa Torres
Director de Licenciatura en Bilingüismo y profesional en lenguas

Gareth Barrera Sanabria
Directora de Investigación y Transferencia

Fundación Universitaria Compensar
Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación

Araque, Giovanny. *et al.*

Investigaciones y problemas educativos contemporáneos /Michelle Abril Betancourt, Arcadio Alexánder Aldana Rincón, Giovanny Araque Suárez, Jairo Arias Gaviria, Luis Enrique Buitrago, Marco Tulio Cárdenas Forero, Óscar Leonardo Cárdenas Forero, Jan Paul Castellanos Brieva, Zaida Castro Guzmán, Lida Duarte Rico, David Felipe Espinosa Torres, Nubia Estupiñán Soler, Rosa María Galindo, Camila Andrea Hernández Castillo, Jorge Hernando Sánchez Munévar -- Bogotá: Fundación Universitaria Compensar, 1a.ed. 2023
188 ; 24 cm.
ISBN 978-958-792-630-9 e-ISBN 978-958-792-633-0
1. Educación I. Tít.
370 cd 24 ed.

Primera edición: Bogotá, Colombia, noviembre de 2023
ISBN 978-958-792-630-9

© Michelle Abril Betancourt, Arcadio Alexánder Aldana Rincón, Giovanny Araque Suárez, Jairo Arias Gaviria, Luis Enrique Buitrago, Marco Tulio Cárdenas Forero, Óscar Leonardo Cárdenas Forero, Jan Paul Castellanos Brieva, Zaida Castro Guzmán, Lida Duarte Rico, David Felipe Espinosa Torres, Nubia Estupiñán Soler, Rosa María Galindo, Camila Andrea Hernández Castillo, Jorge Hernando Sánchez Munévar
© Fundación Universitaria Compensar
Avda. Calle 32 No. 17-30 - Tel. (+57 601) 3380666
www.ucompensar.edu.co - E-mail: gbarreras@ucompensar.edu.co
Bogotá, Colombia

Este libro es resultado de investigación de acuerdo con los criterios de Minciencias. Todos los capítulos incluidos en él son productos de investigaciones desarrolladas por sus autores. Fueron arbitrados bajo el sistema doble ciego por pares reconocidos avalados por Minciencias.

Los planteamientos y argumentos presentados en los capítulos del libro son responsabilidad única y exclusiva de sus autores, por lo tanto, los compiladores y la Universidad que, respalda esta obra, actúan como un tercero de buena fe.

Coordinador: Ediciones de la U
Corrección de estilo: Jan Paul Castellanos Brieva y Raquel Ferrero
Diagramación de interiores: Oscar Javier Avendaño Yossa
Portada y contraportada: Vanessa Guzmán Céspedes
Los costos editoriales fueron asumidos por la Fundación Universitaria Compensar.

Impreso y hecho en Colombia
Printed and made in Colombia

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro y otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Contenido

Presentación 11

Capítulo 1. Lenguas en contacto en la vereda El Porvenir, Meta: del desplazamiento a la revitalización lingüística. *Giovanny Araque Suárez y Michelle Abril Betancourt* 15

Capítulo 2. Condición de la educación del pueblo indígena Sikuani en Colombia. *Jairo Arias Gaviria, Zaida Castro Guzmán, Lida Duarte Rico, Rosa María Galindo* 37

Capítulo 3. Professional development scheme to improve English language teaching and learning at a rural school: an innovative approach. *David Felipe Espinosa Torres y Jan Paul Castellanos Brieva* 65

Capítulo 4. Educación popular y jóvenes: la experiencia del Diplomado de Procesos Populares en Derechos Humanos para Jóvenes "Jaime Garzón". *Luis Enrique Buitrago y Nubia Estupiñán Soler* 91

Capítulo 5. El Proyecto Integrador de Competencias (PIC) como método de aprendizaje colaborativo: desarrollo del proyecto de investigación "análisis del cartel político y su incidencia en el aula". *Jorge Hernando Sánchez Munévar y Arcadio Alexánder Aldana Rincón* 119

Capítulo 6. Las danzas escolares: mutaciones, persistencias y desvanecimientos en la escuela secundaria pública colombiana (1950-2010). *Óscar Leonardo Cárdenas Forero, Camila Andrea Hernández Castillo y Marco Tulio Cárdenas Forero* 153

Índice de tablas

Tabla 1. Entrevistados y rol que desempeñan en el territorio.....47
Tabla 2. Relación de espacios académicos integrados, el número de estudiantes participantes y la intensidad horaria de trabajo 127
Tabla 3. Proceso metodológico para la construcción del museo virtual Musemio.....134
Tabla 4. Mapa de navegación museo virtual Musemio.....135
Tabla 5. Mapa de navegación museo virtual Musemio.....138
Tabla 6. Modelo de *design thinking* ajustado a la creación del signo distintivo.....138
Tabla 7. Matriz de análisis aplicado a los carteles políticos de la investigación.....146

Índice de figuras

Figura 1. Etapas de *design thinking* aplicado al proyecto integrador de competencias 132
Figura 2. Código fuente de programación página web museo virtual 136
Figura 3. Matriz de análisis de marca 139
Figura 4. Propuestas desarrolladas por los estudiantes para el diseño del signo distintivo 141
Figura 5. Matriz de generación de marca, en el cual se estructura un proceso estratégico con los elementos necesarios para la gestación de las propuestas 142
Figura 6. Resultado del ejercicio código QR que lleva a la implementación final 143
Figura 7. Bocetos que permiten desarrollar el proceso de interfaz generada con el mecanismo 144
Figura 8. Etapas desarrolladas en el taller Cartel político: otros relatos desde el diseño 145
Figura 9. Instrucciones de interacción de la intervención espacial como dispositivo museístico itinerante 148
Figura 10. Argumentación del manual corporativo del signo distintivo ASICP 149
Figura 11. Círculos de diálogo con la comunidad académica sobre los productos resultantes del PIC 149
Figura 12. Secuencia de carteles con mensajes distintos usando los mismos elementos comunicativos 150
Figura 13. Secuencia de carteles con mensajes distintos usando los mismos elementos comunicativos 150

A Juan Diego Araque Paz

aprovecha por fin
a respirar tranquilo
a llenarte de cielo los pulmones

Presentación

La conjunción entre el ejercicio docente y la investigación es una tarea necesaria para comprender y mejorar las prácticas y experiencias pedagógicas. La investigación aporta a la docencia el componente innovador que posibilita pensar en nuevas maneras de realizar la tarea docente que repercutan positivamente en los aprendizajes de los estudiantes. Mediante la reflexión y planes de acción que surgen de la acción educativa y la investigación, la docencia tiene en sus manos dos mecanismos que permitirán transformar el ejercicio docente.

Las prácticas y experiencias pedagógicas que se estudian en este libro investigativo se ubican en distintos escenarios con poblaciones de diferentes edades y culturas en Colombia. Cada una de ellas aporta nuevo conocimiento a la forma como los docentes ejercemos las prácticas educativas con el fin de exponer las vivencias y los nuevos aprendizajes que surgen de la dinámica educativa. En los siguientes párrafos, se presentarán de manera sucinta cada una de las prácticas y experiencias pedagógicas de este libro de investigación.

El capítulo 1 examina la revitalización de dos lenguas indígenas minorizadas, sikuani y cubeo, frente a la lengua española dominante, en la vereda El Porvenir, departamento del Meta. El contacto entre lenguas ha puesto a estas lenguas indígenas en peligro de extinción, lo que ha despertado la necesidad de preservarlas. En esta investigación se analiza el papel de las lenguas y sus funciones en las prácticas lingüísticas del asentamiento.

Las condiciones socioculturales y educativas de los habitantes de La Primavera se explican en el siguiente capítulo. Se generaron discusiones y complejas situaciones relacionadas con su fragilidad y la violación de sus derechos fundamentales. Además, se observó un rápido declive en sus tradiciones culturales, particularmente en el ámbito educativo, donde se evidenció la falta de programas educativos específicos para su comunidad, una marcada disminución en el uso de su lengua entre los jóvenes y la persistente ausencia de políticas gubernamentales en gran parte del departamento de Vichada.

En el capítulo 3, los investigadores reflexionan sobre el desarrollo profesional de docentes en ejercicio que buscan mejorar las competencias comunicativas y pedagógicas en el marco de un programa de formación que se creó a partir de la política de bilingüismo de una institución educativa rural en Colombia. Este programa ayudó a transformar procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa y las reflexiones se brindan desde la voz de las docentes que participaron en el proyecto.

Otro escenario que abre un espacio para la reflexión es la educación popular. En el capítulo 4, los investigadores sistematizan la formación de jóvenes en derechos humanos junto con las subjetividades e identidades que emergen en el proceso de la movilización social en Bogotá. Esta formación promueve la justicia social desde la postura juvenil en diferentes organizaciones, a partir del análisis crítico de los movimientos sociales y el cambio social que persiguen.

Luego, en el capítulo 5, las metodologías activas desbancan al aprendizaje tradicional centrado en el docente. El proyecto integrador de competencias es la apuesta pedagógica para analizar las imágenes de las piezas comunicativas de las campañas políticas presidenciales, desde 1982 hasta 2020. El trabajo conjunto de cuatro asignaturas del programa profesional de Diseño Visual se materializó en la integración exitosa de estas habilidades y conocimientos profesionales que requieren los futuros profesionales.

Ahora, nos movemos a la escuela secundaria, escenario propicio para cultivar las artes. En esta ocasión, se someten a escrutinio las condiciones en que las danzas escolares se han instalado en la institución para el control corporal, el acondicionamiento físico, la estética del cuerpo, la expresión artística y la comunicación cultural. El y la investigadora revelan la naturaleza cambiante de la danza en la escuela, condicionada por los efectos de un currículo que configura el ser danzante.

Por otra parte, la pedagogía de la memoria permite a niños y niñas soñar con un país en paz. Vivir el presente con justicia y sentido es el propósito que esta pedagogía busca enseñarles a partir de las experiencias de anhelar y recrear nuevas formas que permitan imaginar estos nuevos escenarios educativos. De esta manera, se exploran las alternativas de ser y estar en el presente para conseguir el anhelado deseo de una sociedad justa.

Finalmente, agradecemos a todas las instituciones, comunidades educativas y participantes de estos proyectos de investigación, especialmente al comité editorial del libro:

- Ofir Eneyda Durán Mojica
- Sarai Andrea Gómez
- Nidya Navarrete Guzmán
- Mónica Lilian Nuñez Molina
- Andrea Romero Ramos
- Norida Katerin Rosas Celis

Por formar parte de estas experiencias que enriquecen el quehacer docente y aportan nuevo conocimiento al entendimiento de la educación en Colombia.

Giovanny Araque Suárez – Jan Paul Castellanos

Capítulo 1

Lenguas en contacto en la vereda El Porvenir, Meta: del desplazamiento a la revitalización lingüística

Languages in contact in El Porvenir village, Meta department: From displacement to language revitalization

Giovanny Araque Suárez[1]
Michelle Abril Betancourt[2]

[1] Líder de investigación Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación, docente investigador, Fundación Universitaria Compensar, Bogotá, gearaques@ucompensar.edu.co, giovannyaraque.sz@gmail.com

[2] Licenciada en Inglés y Bilingüismo de la Fundación Universitaria Compensar, Bogotá, dmabril@ucompensar.edu.co

Resumen

En el sur del Meta, en la vereda El Porvenir, se encuentra el asentamiento Aseinpome, territorio de las comunidades indígenas cubeo y sikuani, las cuales han iniciado un proceso de recuperación de saberes y tradiciones, incluidas las lenguas, abandonadas como consecuencia de condiciones adversas a las que se han enfrentado. En este contexto, se lleva a cabo la presente investigación, la cual tiene como propósito identificar el papel de las lenguas y sus funciones en las prácticas lingüísticas del asentamiento a través de entrevistas en profundidad y diarios de campo, con el fin de generar acciones que propendan por la recuperación y mantenimiento de las lenguas vernáculas. Para este propósito, se recurre a la psicolingüística, la sociolingüística y la sociología del lenguaje —junto con las técnicas de recuperación, mantenimiento o fortalecimiento de las lenguas— para avanzar en la revitalización del sikuani y el cubeo en la comunidad.

Palabras clave: lenguas nativas, revitalización lingüística, sikuani, cubeo.

Abstract

In the south of Meta department, in the village of El Porvenir, is the Aseinpome settlement, territory of the Cubeo and Sikuani indigenous community, which has begun a process of recovery of knowledge and traditions, including the languages that were abandoned as a result of adverse conditions they have faced. This research is carried out in this context, whose purpose is to identify the role of languages and their functions in the linguistic practices of the settlement through in-depth interviews and field diaries to generate actions that promote the recovery and maintenance of vernacular languages. For this purpose, psycholinguistics, sociolinguistics, and the sociology of language are used —along with techniques for recovering, maintaining, or strengthening languages— to advance the revitalization of Sikuani and Cubeo in the community.

Keywords: *native languages, linguistic revitalization, sikuani, cubeo.*

Breve contexto histórico

Las circunstancias históricas bajo las cuales ha pervivido la comunidad han conllevado como resultado el desplazamiento de la lengua. Para comprender la dinámica lingüística y la situación actual de desplazamiento lingüístico, nos remitimos al contexto histórico del pueblo sikuani, que no difiere mucho de la historia de los pueblos indígenas a lo largo del país en tanto situaciones de violencia.

Laura Calle (2015) expone que "El pueblo sikuani, también conocido en la literatura antropológica como hiwi (gente en lengua sikuani), o «guahibo», es una población heterogénea que ha habitado durante siglos, y aún habita, la región de la Orinoquía colombo-venezolana" (p.134), este pueblo cuenta además, como una de sus características, con ser un pueblo seminómada.

En su libro *La insaciable búsqueda de El Dorado: procesos hegemónicos y dispositivos de dominación en un pueblo sikuani de la Orinoquía colombiana*, Calle hace un recuento histórico desde el periodo colonial hasta principios del siglo XXI de los acontecimientos que han marcado la historia de esta comunidad, donde ha estado presente la subordinación. Entre esos acontecimientos mencionaremos brevemente algunos de los más relevantes referentes a la lengua y el porqué de la dinámica actual.

En ese sentido, es pertinente mencionar primero las dinámicas de dominación mediante las encomiendas de tributo de la época colonial, las cuales eran organizadas por una élite indígena subordinada que a su vez permitió el dominio de la población indígena en la Orinoquía. Quienes trataban de huir eran perseguidos y asesinados, a tal punto que incluso "en el siglo XVIII, para los pobladores de los Llanos ya era una gran hazaña, digna de reconocimiento y mérito, la persecución, esclavización y aniquilación de indígenas" (p. 50); esto, junto a las misiones centradas en cristianizar y "civilizar" por los medios que fueran necesarios, incluso la violencia, con el objetivo de atribuir la totalidad del territorio a España. Más tarde, en el siglo XIX, tras la independencia y llegado el nuevo ideal de libertad, los indígenas pasaron a ser ciudadanos, aunque de carácter "salvaje", de modo que se delega a las misiones católicas para aculturarlos, establecerlos en la "vida civil' y administrar su territorio.

Con el surgimiento de la explotación de materias primas, a finales de siglo, las condiciones de vida de los indígenas no mejoraron; por el contrario, se vieron abocados a trabajar en la extracción y transporte de caucho y, por supuesto, como mano de obra; igualmente, enfrentaron el proceso de expansión de los colonos que iban desplazándolos de su territorio ancestral, no pocas veces esclavizándolos o masacrándolos (pp. 83-86). Todo este proceso se daba a la par que la devastación de la naturaleza a consecuencia de la llegada de ganaderos a los llanos, los sikuani vieron afectada su movilidad entre los bosques en los que se asentaban y donde buscaban alimentos, lo que devino en conflictos entre ganaderos e indígenas y la masacre de miembros del pueblo sikuani "legalmente".

Entrada la década del 50, otros actores aparecieron en los conflictos territoriales que afectaron a los sikuani: las guerrillas bipartidistas y la fuerza armada del Estado. En consecuencia, las comunidades indígenas de la Orinoquía, incluyendo al pueblo sikuani, se vieron forzadas a abandonar su territorio ancestral al verlo usurpado una vez más. En la segunda mitad del siglo XX, los misioneros pensaban que "sólo cuando sea posible expresarse en la lengua nativa será posible iniciar la evangelización y la traducción. […] de esta manera se influenciaría una posible adición a la religiosidad evangélica" (p. 162).

La comunidad de El Porvenir recuerda que, en la década de 1950, época en la que se vieron forzados a huir de las guerrillas liberales, sucedieron "el primer desplazamiento a manos de la colonización y la violencia. Desde aquel momento, la historia tiene como factor común la violencia" (Corporación Claretiana Norman Pérez Bello, p. 73). Dada la fiebre del caucho, el cacique Luis Chipiaje Gaitán fue reclutado como mano de obra esclava, y llevado al Vaupés junto a otros indígenas de su pueblo, donde formó su familia con Nazaria Garrafa o ~hehena hiti, mujer de etnia cubeo. Este encuentro étnico se traduce en la multiculturalidad de la comunidad hoy día; luego de años de desplazamientos recurrentes huyendo de la violencia, el pueblo sikuani ha logrado regresar a su tierra ancestral.

Actualmente, la comunidad se encuentra ubicada en un territorio que ha sido reclamado por múltiples grupos, algunos de manera legal y otros al margen de la legalidad. Para los sikuani, es un territorio sagrado el cual fueron obligados a abandonar para llegar a pueblos y ciudades donde sus costumbres fueron negadas y en donde sus hijos e hijas se vieron obligados a participar de un proceso educativo que ignoraba su lengua y saberes, ya que

se adoptó el español como medio de sobrevivencia para evitar el rechazo y la exclusión. Hoy, después de una larga lucha, el resguardo Aseinpome ha logrado constituirse y, aunque los sikuani-cubeo han regresado a su territorio ancestral, la lengua ha sido desplazada tras ideas de inferioridad ligadas a las condiciones de infravaloración a través de los años, puesto que el español es la lengua que representa no solo sobrevivencia, sino también educación, progreso, una cultura occidental ligada a la vida "civilizada" y los valores que se consideran correctos. Esta situación puede derivar en la sustitución definitiva de la lengua en el contexto de la comunidad.

La relación entre lengua y pensamiento

La lengua, medio de comunicación por excelencia, se presenta dinámica y variable en función de sus hablantes, manteniéndose, evolucionando; y junto a ella, una variedad de costumbres, rituales, formas de organización, cosmogonías y demás componentes que constituyen el tejido cultural de una comunidad. En este sentido, es una de las principales características que diferencian a una comunidad, a un grupo social, de otro al generar distintas visiones sobre el mundo. Siendo así, el contacto con otra lengua es, así mismo, el contacto con otra cultura: normas, creencias, saberes, historia y vida cotidiana de sus hablantes, por lo tanto, es importante conservar, fortalecer y revitalizar aquellas lenguas que por diferentes motivos se encuentran en peligro de extinguirse o se han extinguido, lo cual es posible garantizando que el modo de vida de las comunidades indígenas pueda seguir existiendo.

En primer lugar, para enfatizar el alcance de una lengua, se acude a la hipótesis relativista que tiene sus raíces en "autores como Gottfried Wilhelm Leibniz, Giambattista Vico, Johann Gottfried Herder o Wilhelm Von Humboldt" (Fernández, p.12) y que es atribuida a Edward Sapir y su aprendiz Benjamín Lee Whorf, quien dio la base práctica de dicho pensamiento. El pensamiento sapiriano consiste, en síntesis, en que la lengua orienta la interpretación de la realidad de un individuo y, aún, de una comunidad. Desde esta perspectiva, Sapir fundamenta la relación entre lengua y pensamiento, la cual consiste, en una primera instancia, en la etiquetación de la realidad que hace el individuo para entender su entorno y, luego, en proveer el molde que confiere forma al pensamiento, estando la lengua y el pensamiento en interacción. Bruner concluye que la relación de lengua y pensamiento podría verse evidenciada en la existencia de conceptos de orden mayor que permiten al hablante la categorización del entorno de manera más compleja y jerárquica (Borjas, 2007).

En ese orden, al respecto, Benjamín Lee Whorf plantea que cada sistema lingüístico relata un cosmos, una forma de ver el mundo: "diseccionamos la naturaleza siguiendo líneas que nos vienen indicadas por nuestras lenguas nativas" (Whorf, 2006, citado en Escalera, 2012, p. 172). Sus estudios, construidos bajo una perspectiva psico y sociolingüística en una comunidad nativo-norteamericana, evidencia el papel de la lengua en la producción de ideas, así como en la conformación de la comunidad. Dichos estudios afirman que la forma en que los individuos entienden e interpretan la realidad determinan la forma como la nombran; por lo tanto, se entiende la importancia de la lengua para el individuo, ya que mediante esta se distingue el entorno y la comunidad, pues sin un código lingüístico común la comunicación puede verse afectada.

Los estudios realizados por Whorf han sido cuanto menos polémicos debido a las limitaciones metodológicas que estos presentan, siendo que su análisis de las lenguas nativas de Norteamérica no deja de lado la perspectiva de "la cultura exótica", supuesto heredado de las tendencias antropológicas de la época, lo que presupone que, al ser culturas diferentes, deben pensar diferente, de forma "menos avanzada" (Tanos, 2013). Por otro lado, las aseveraciones de Whorf implican que no existe pensamiento sin lenguaje, posición que ha sido fuertemente cuestionada y rebatida desde el cambio de perspectiva en los años 60 en la llamada "Revolución Cognitiva".

Siendo así, los planteamientos de la hipótesis Sapir-Whorf que se recuperan en este trabajo son más cercanos a las ideas sapirianas anteriores al trabajo de Whorf. El primer cuestionamiento que esboza en torno a lo expuesto por Sapir se refiere a que cada individuo adquiere la lengua que le permite interpretar su entorno, siendo la realidad un planteamiento individual. Es necesario aclarar que, a pesar de que la interpretación de la realidad es individual, está ligada a un contexto social y cultural que determina ciertos elementos que influencian dicha interpretación. Al respecto, desde la perspectiva de Sapir, la lengua de una comunidad configura su mundo y realidad social; igualmente, es la lengua la que estructura las experiencias individuales. Así mismo, en relación, Vygotsky afirmaría más tarde que:

> […] Las funciones de pensamiento, lenguaje y razonamiento se desarrollan y cambian debido a su interrelación y a los influjos contextuales y culturales: "en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después al interior del propio niño

> (intrapsicológica). Eso puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relación entre seres humanos" (Vygotsky, 2006, citado en Borjas, 2007, p. 87).

En ese sentido, desde este horizonte es posible afirmar que cada lengua supone ciertas ideas sobre la percepción de experiencias y, por tanto, de la realidad, por lo que cambiar de lengua representa cambiar la forma en que se percibe el mundo (Parra, 1998). Es decir, la lengua es un lugar común entre las personas de un grupo social que coexiste en un mismo espacio y comparten unas mismas creencias, tradiciones o historia, por lo tanto, los conceptos son un consenso, de allí la existencia de reglamentos y diccionarios que, más allá de darse naturalmente en el proceso de formación y evolución de una lengua, son concebidos consciente o inconscientemente por sus hablantes, como conceptos "universales".

Segundo planteamiento de la hipótesis Sapir-Whorf

Ahora bien, el segundo planteamiento de la hipótesis Sapir-Whorf de interés es la discusión sobre el enunciado que supone la imposibilidad de la traducción, percepción que ha surgido de la malinterpretación de lo que Sapir llama como la "inconmensurabilidad de la lengua". Sin embargo, este concepto debe analizarse en contexto y no de manera aislada, como lo explica María Xosé Fernández en su trabajo *El relativismo lingüístico en la obra de Edward Sapir. Una revisión de tópicos infundados* (2003):

> Si extendemos la mirada al conjunto de la producción sapiriana inferimos que el concepto de "inconmensurabilidad" significa que todo aquello que forma parte de un sistema y es despojado de él, verá modificado su valor. No existen, por lo tanto, correspondencias absolutas, ya que todo debe contemplarse dentro del entramado que le corresponde. Se trata de una idea que hace patente el trasfondo estructuralista y funcional del pensamiento sapiriano y que trasciende el marco de la lingüística. Por ejemplo, la visión de un mismo objeto realizada por dos personas diferentes no es equivalente puesto que cada una de ellas proyectará su punto de vista en función al bagaje de sus experiencias y, como resultado, la interpretación resultante será divergente (p. 121).

En ese sentido, analizando la obra de Sapir, se puede entender lo inconveniente de considerar que una traducción puede ser tajante, en tanto el cambio de sistema despoja de valor el mensaje. Sin embargo, la hipótesis sapiriana afirma que el trabajo de la traducción es permitir un diálogo entre lenguas, en el que el traductor está comprometido a empaparse de la cultura a la que se le atribuye la lengua para realizar la correspondencia más cercana en otro código lingüístico. Esto se explica desde la filosofía que Sapir aplica no solo al campo de la lingüística, sino también al arte y la cultura, afirmando que "nada existe de manera aislada" (2003, p. 123), sino que se da en un contexto en el que adquiere sentido y desde el cual debe ser analizada.

Desde estos conceptos se observa el contexto de la comunidad cubeo y sikuani de El Porvenir, sur del Meta, cuyas lenguas se han visto deterioradas por diversos factores de violencia que han provocado un desligue con sus raíces culturales y tradicionales. Esta comunidad posee dos lenguas nativas que responden a una tradición de saberes y percepciones del mundo; desde cada una de las culturas que en esta comunidad conviven, se pueden rescatar diversos relatos que dan cuenta de una construcción de pensamiento y entendimiento reflejado mediante la lengua.

Para esclarecer la hipótesis Sapir-Whorf en relación con la comunidad mencionada, podemos ejemplificar en lengua sikuani con las palabras *"wakana"* y *"unuma"*, las cuales corresponden a expresiones que la comunidad usa para referirse a los valores y principios de la distribución colectiva de los alimentos y al trabajo colectivo (2015); o en la lengua cubeo conceptos como "*Jia Dobedo"*, que refiere al punto donde se terminan los ríos, o "*Jawaru Paenku*", que significa lo eterno en un sentido cíclico, es decir, que algo es eterno porque es abundante o se reproduce y, por tanto, no tiene fin, no en sentido individual, sino colectivo (Jaramillo *et al.*, 1992). Acudimos a este ejemplo como interpretación de la visión de Sapir de la lengua como orientadora del pensamiento, siendo que los códigos lingüísticos se acoplan a las necesidades de sus hablantes al atribuir una palabra a un valor propio de la cultura para luego moldear la experiencia.

Situación de lenguas en contacto

La comunidad del asentamiento indígena Aseinpome tiene una dinámica lingüística particular. En un principio, la presencia de dos lenguas distintas, el sikuani (familia lingüística guahibo) y el cubeo (familia lingüística tucano), de

contextos culturales diferentes: los Llanos Orientales y la Amazonía respectivamente; esto sugiere una comunidad bilingüe entendida desde Weinreich (1968), quien define el bilingüismo como la práctica de dos lenguas usadas alternativamente, aunque el concepto de bilingüismo cuenta con definiciones muy variadas desde diversas perspectivas en la lingüística, sociolingüística, psicolingüística y la pedagogía. No obstante, la situación lingüística de la comunidad no es tan sencilla como esta definición y para clarificarla, es pertinente abarcar el concepto de bilingüismo social abordado por Appel y Muysken (2009), quienes diferencian factores históricos que conllevan a situaciones de bilingüismo, entre los cuales citan la realidad que alberga el contexto de la comunidad sikuani-cubeo: "situación poscolonial que sucede en territorios de población lingüística diversa que se ve forzada a adoptar la lengua de la colonia restándole importancia a agentes culturales o étnicos" (p. 209).

Partiendo de esta distinción, nos permitimos aludir al contexto histórico de la comunidad que nos atañe, ya que este factor es esclarecedor para comprender la situación lingüística de la comunidad. Este refiere a situaciones de desplazamiento, violencia, desarraigo y luchas reivindicativas remontadas a los tiempos de la colonia, abarcando, así mismo, los años de violencia interna dentro del país. Los miembros de los pueblos cubeo y sikuani, provenientes de márgenes culturales y geográficas distintas, han padecido, como tantos otros pueblos indígenas en Colombia, hechos de violencia, desplazamiento, desaparición forzada y despojo de tierras generados por distintos actores armados, expulsándolos a las grandes ciudades, donde se les desconoce sus saberes y tradiciones, lo que genera desarraigo de su cultura. En estas circunstancias se hace evidente la complejidad de su situación lingüística, puesto que por dichos desplazamientos el código lingüístico común lo ocupa el español, mientras que el sikuani y el cubeo pasaron a ser lenguas apartadas y de menor prestigio en la práctica lingüística.

La complejidad de las comunidades que emplean dos o más sistemas lingüísticos ha generado diversas hipótesis y conceptos con el fin de explicar las numerosas realidades sociolingüísticas en las que se mezclan los códigos en distintas formas. En ese sentido, para el caso de la comunidad lingüística cubeo y sikuani de la vereda de El Porvenir, seguimos a Weinreich en el concepto de bilingüismo subordinado, en donde los hablantes usan la lengua dominante —el español— para interpretar la lengua dominada; esto se evidencia en la escuela de la comunidad, en tanto la enseñanza de la lengua consiste en vocabulario basado en el entorno y en la educación occidental. Es decir, que las generaciones más jóvenes aprenden palabras traduciéndolas desde el español.

En la dimensión social del bilingüismo, se privilegia el concepto de diglosia, que se aplica a dos variedades lingüísticas (dialectos, variedades, lenguas diferentes) que tienen diferencias funcionales en la sociedad (Moreno, 2009). Debido a la gran variedad de situaciones que se observan en las sociedades, algunos teóricos prefieren utilizar simplemente el término bilingüismo, que abarca todas las situaciones. En las situaciones diglósicas se puede observar la relación entre la situación social de los individuos y grupos y el prestigio de las lenguas: se habla entonces de lengua fuerte versus lengua débil o lengua más prestigiosa versus lengua menos prestigiosa (Siguan, 2001). También se habla de lengua mayoritaria o minoritaria, lo que depende de la cantidad de usuarios. Se observa entonces un desequilibrio entre las lenguas observado en las diferentes funciones sociales a que apunta cada una. Habría que agregar que este desequilibrio es el resultado de las relaciones de poder en un espacio donde coinciden varias lenguas, pero se impone una.

Variedad de prestigio, variedad subordinada

Desde este concepto, como caracterización de la comunidad, sabemos que el español cumple la función de suplir la mayoría de situaciones comunes mientras el cubeo o el sikuani refieren situaciones específicas generalmente familiares y solo con un miembro parental, bien sea la madre o el padre. Siendo así, es pertinente mencionar un elemento fundamental de la diglosia (Moreno, 2009): la distinción entre las variedades lingüísticas encontradas en la comunidad de habla, que se concede dependiendo de la función de la lengua, se divide entre la variedad de prestigio y la variedad subordinada. Aludiendo el caso que nos compete, se arguye que el español representa la variedad de prestigio, pues esta es la lengua que, en primer lugar, es oficial en el país, además es la lengua impuesta y que se ocupa en espacios académicos, políticos y literarios; en ese sentido, el cubeo y el sikuani se entienden como la variedad subordinada, ya que su función se limita a espacios familiares y reivindicativos sin llegar a ser oficial; igualmente, no representan la primera lengua de las generaciones más jóvenes.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la comunidad acoge tres variedades lingüísticas, también podríamos recurrir al término de multilingüismo social, que se refiere a comunidades en las que una cantidad parcial de sus miembros son multilingües en algún nivel. En el caso de los sikuani-cubeo, alude a los líderes de la comunidad, pero mayoritariamente a la población infantil, quienes pueden entender y hacer uso de los tres códigos (el sikuani, el cubeo

y el español), aunque las dos primeras de manera minoritaria en espacios familiares y escolares, según los testimonios obtenidos en el trabajo de campo.

> Nosotros a veces utilizamos palabras de nuestra lengua y los niños las repiten porque les parece curioso, pero en general ellos no entienden la lengua y siempre hablan en español […] como en el pueblo y toda la gente habla español, no hay necesidad de saber nada más […] a veces también llegan con nuevas palabras [sikuani] que aprendieron en la escuela, pero esas palabras ya se las habíamos enseñado; entonces como los adultos no la utilizan casi, entonces, no hay interés en aprender (Informante 1, comunicación personal, 2021).

Así mismo, vale mencionar la poliglosia, que Fasold determina como "la situación sociolingüística de aquellas comunidades de habla cuyo repertorio lingüístico contiene más de dos variedades que coexisten en distribución funcional compartimentada y gozan de niveles diferentes de prestigio" (Palacios *et al.*, 2019, p. 1). Si bien estos términos parecen encajar con la dinámica lingüística, no la caracterizan, puesto que, en este caso, los miembros de la comunidad de habla hacen uso de las lenguas aborígenes en tanto los hombres no mestizos son bilingües cubeo-español, las mujeres son bilingües sikuani-español; la población joven identifica elementos aleatorios en sikuani y cubeo y son educados en español; en ese mismo sentido, solo la maestra y líderes tienen conocimiento de las tres lenguas. Siendo así, el contacto lingüístico se relaciona mayormente a dos situaciones de diglosia, sikuani-español y cubeo-español, en una comunidad que cuenta con algunos individuos multilingües.

> Aquí en El Porvenir, son muy pocos los que le hablan en cubeo, sikuani y español. Lo que cuentan los mayores es que eso se fue perdiendo con los años; mi mamá dice que los cubeo aprendían sikuani solo para enamorarlas, y ya ellas les seguían hablando en sikuani, así supieran cubeo y español, ya después los hijos medio hablaban y ya los nietos solo español porque no hay más necesidad (Informante 2, comunicación personal, 2021).

Tenemos, en consecuencia, que la comunidad de Aseinpome se vale mayormente de la lengua dominante, de prestigio, para funciones de mayor relevancia social, lo que poco a poco suscita que la lengua subordinada empiece a perder funciones, es decir, bilingüismo unilateral. Es indispensable pensar las consecuencias del contacto lingüístico, que "puede ser de convivencia, ocasionar conflictos lingüísticos, producir interferencias lingüísticas, dar lugar

a la sustitución de una lengua por otra o, incluso, a la aparición de nuevas lenguas." (Miranda, s. f., p. 5). En consecuencia, se observa un proceso de sustitución de la lengua en el que "dos generaciones son suficientes para que la sustitución se complete. Así, los abuelos son monolingües en la lengua de origen; los hijos, bilingües mediocres; y los nietos, monolingües en la lengua venida de fuera" (Elkartea, s. f., p. 26). Entonces, "ésa es precisamente la cuestión: crear la necesidad de una lengua. Cuando una lengua es necesaria para realizar una función básica, ésta es empleada y paulatinamente se puede extender a todos los ámbitos" (Elkartea, s. f., p. 25).

Recuperación, mantenimiento o sustitución de la lengua

Para abordar el tema de la sustitución o revitalización de una lengua, es necesario dictaminar la vitalidad de una lengua en su comunidad de habla para llegar a predecir si esta sobrevivirá o será sustituida. Para ello, se recurre a términos de la sociolingüística que pueden dar un panorama del estado de la lengua, elementos tales como el uso, las funciones, el prestigio y la actitud de los hablantes son los que determinan el futuro de la lengua en la comunidad. En el marco de estos elementos se detallan entonces distintos aspectos que en el contexto de Aseinpome han afectado dichos elementos al punto de poder presuponer el proceso que completarán las lenguas sikuani y cubeo.

En circunstancias de diglosia, una característica inherente frente a la variedad de mayor prestigio es la elección de lengua que, motivada por el entorno, deriva en la decisión de la comunidad de habla de mantener o sustituir la lengua que representa menor prestigio. Tal y como se concluye en el apartado anterior, este proceso proviene de una cadena de sucesos históricos y sociales que se expresa en la pérdida de funciones que distingue a cada lengua en la comunidad. Las causas de la sustitución lingüística, refiere Corredor (2017), abarcan variedad de situaciones, como:

> [...] la emigración y la industrialización en los casos de los grupos migrantes, las migraciones voluntarias o forzosas, el contexto religioso y educativo, el tipo de asentamiento, los vínculos con el país de origen (en el caso de los inmigrantes), las lenguas invasoras, las actitudes de los grupos de la lengua mayoritaria y minoritaria, la política lingüística y educativa, etc., el desplazamiento de áreas rurales a urbanas o de un país a otro (p. 67).

De acuerdo con estos eventos, se encuentra consustancial la dinámica actual de la comunidad de El Porvenir, en tanto recordamos el contexto histórico,

pues el desplazamiento, el contexto educativo, la colonización por medio del español son algunas de sus características. Así pues, la práctica lingüística en la comunidad es propia de un proceso de sustitución creciente de la lengua en ambas formas de diglosia, cubeo-español y sikuani-español, siendo el español la lengua de prestigio que ocupa las funciones comunicativas en espacios como el de la escuela y la familia que antes eran propios de las lenguas nativas. El resultado, finalmente, es la pérdida de la lengua cuando el hablante y la comunidad de habla ya no encuentran necesidad de emplear la lengua apartada y la abandonan totalmente (Elkartea, s. f., p. 29).

Sin embargo, el panorama en torno a las lenguas se ha tornado menos radical dada la lucha por la restitución de parte del terreno ancestral que, al conseguir reconocimiento externo como pueblo indígena de derecho y reconocimiento como cultura, ha resultado en una preocupación por conservar los saberes propios, entre ellos, la lengua. Entonces, a pesar del evidente desplazamiento lingüístico, este es un caso de mantenimiento de la lengua en el que se pretende, desde un acto reivindicativo, recurrir a "el uso de la lengua en las relaciones familiares, la presencia de la lengua minoritaria en ámbitos de uso público, apoyo de las instituciones, el contexto político y económico" (Elkartea, s. f., p. 67). Para ser más precisos, la comunidad llegó a un punto de inflexión en el que actualmente busca la recuperación de sus lenguas.

El contexto de recuperación de la lengua en El Porvenir

Antes de continuar, es esencial explicar por qué la comunidad llegó a este punto. Al volver a su territorio en 2015, después de algunos intentos en años anteriores entre los años 80 y 90, la comunidad, junto con los campesinos de El Porvenir y con ayuda de la Corporación Claretiana Norman Pérez Bello, llevaron a cabo un proceso de recuperación de la tierra que aún hoy es constantemente amenazada por aquellos que la ambicionan, como, por ejemplo, grupos armados derivados de los "Carranceros", paramilitares que ocuparon la región por varios años, quienes declaraban ser dueños de la tierra despojada en la violencia, según cuentan los miembros de la comunidad.

El pueblo sikuani-cubeo acogido por los campesinos de El Porvenir continuó la reclamación de la tierra, pleito que ya estaba en proceso de mano de la comunidad campesina, por lo cual se hizo necesario crear Aseinpome, Asentamiento Indígena de El Porvenir, que constituye 1.046 hectáreas de las 40.000 que pertenecen al territorio ancestral indígena, donde los miembros de la comunidad han reconocido que se ubican sus lugares sagrados. Este

suceso les generó la necesidad de reconocimiento, en constituirse como resguardo y lo que esto representa: conservar su tradición cultural y asegurar un futuro próspero a su gente (Corporación Claretiana Norman Pérez Bello, 2019).

Como hecho sumado, se presenta el caso de discriminación contra un grupo de niños que asistían al colegio seminternado José Estanislao Zuleta, debido a su origen indígena, implicando castigos y amenazas (Corte Constitucional, Sala Séptima de Revisión de Tutelas, T-306, 2017). La comunidad busca entonces consolidar su propia escuela, en principio a nivel de primaria, para lo cual es imprescindible pensar los saberes propios y retomar los conocimientos tradicionales, construyendo un sistema educativo contextualizado que reivindique el origen de la comunidad. En ese sentido, los sikuani-cubeo han llegado al punto de inflexión en el que han reflexionado sobre la importancia de recuperar su cultura y sus saberes; es en ese marco en el que se desarrolló esta investigación, en tanto la comunidad se propone afianzar un proceso de recuperación y mantenimiento de la lengua junto con sus tradiciones y saberes.

Para lograr este objetivo, primero es necesario modificar la actitud que se tiene ante una lengua, lo que en Moreno (2009) se define como lealtad lingüística, de manera que las comunidades de habla eligen mantener su lengua frente al contacto con una lengua mayoritaria. En este sentido, Elkartea menciona el deseo o voluntad de ser, en el que el hablante "toma la decisión de sacrificar sus intereses y admite la necesidad de enfrentarse a todas las dificultades y obstáculos que encuentre en el camino, para dejar su lengua a las generaciones venideras en una situación estable y un estado íntegro" (s. f., p. 30), en un acto de reconocimiento de identidad para con su lengua y la cultura que esta representa. Es decir, que para mantener o recuperar una lengua minorizada, es necesario que los miembros de la comunidad de habla posean "seguridad lingüística", en la que los hablantes consideren correcto y "prestigioso" el uso de su lengua.

Los sikuani-cubeo pueden obtener esta seguridad lingüística por medio de la reivindicación de su pueblo, siendo que entonces la comunidad reconoce su lengua como transmisora de una cultura y una tradición de saberes importantes, por tanto, portadora de identidad, que sería enseñada a los niños sin estigmas. Si bien es cierto que el español es entendido como la lengua de prestigio, pues se muestra como "más útil ya que les abre posibilidades de desempeñarse en la sociedad dominante" (Ardila, 2010), la seguridad lingüística tiene oportunidad de acrecentarse en espacios como el evento II

Tejido Unuma en el que miembros y líderes de distintas comunidades indígenas de la región del Meta-Vichada se reunieron en conmemoración de la lucha de los pueblos indígenas. Este encuentro se desarrolló mayormente de forma bilingüe, donde se priorizaron las intervenciones en las lenguas nativas y se interpretaban al español para los invitados externos. Los líderes de los distintos pueblos relataron historias de violencia, de desapropiación, de lucha y sus frutos en lengua cubeo, traducida luego brevemente al español. Estos espacios en los que la lengua adquiere significado, relevancia, importancia y pierde el elemento de opresión, siendo la primera opción como medio de comunicación, es sin duda una afirmación respecto a su cultura, en tanto el español pasa a representar la lengua de la estigmatización.

Ahora bien, aunque es cierto que gran parte de las causales del desarraigo cultural y la pérdida de las lenguas se debe a que el Estado reconoce la pluriculturalidad, pero los instrumentos legales para defenderla carecen de efectividad y enfrentan múltiples obstáculos en su implementación (Ospina, 2015), la preocupación e interés por conservar las lenguas nativas debe ser primero de la comunidad misma, ya que, sin hablantes, la lengua pasa a extinguirse. Dicho de otra manera, "la destrucción de las lenguas es una abstracción que se proyecta en la destrucción de la intimidad, de la familia, de la comunidad y la vida local" (Hidalgo, 2003-2004, p. 226), por tanto, es una tarea que debe realizarse conscientemente desde el hablante individual para desarrollarse en la comunidad.

Partiendo de la conciencia individual, debe pensarse la recuperación de funciones de la lengua, siendo la familia el escenario más cercano que actúa como puente generacional a la vez que crea un vínculo afectivo e identitario en los hablantes más jóvenes, transmitiéndose de padres a hijos.

> El punto de partida, la base misma para garantizar el uso de una lengua reside en la familia u hogar, y fallar en ese punto puede perjudicar gravemente a la comunidad que pretende vivir en esa lengua. Y es que emplear una lengua en el ámbito de la educación, los medios de comunicación, la administración y otros ámbitos externos a la familia no resulta suficiente si el espacio en el que se transmite la afectividad lingüística (la familia) fracasa. Por otra parte, si vivimos en un lugar en el que esa lengua no es empleada en el ámbito externo, el fracaso de la transmisión en el hogar resulta más perjudicial si cabe (Hidalgo, 2003-2004, p. 16).

Si esto es así, en el caso de la comunidad sikuani-cubeo, los miembros de la familia deben ser los principales sabedores y promotores de las lenguas nativas. Sin embargo, las familias de la comunidad tienen unas características particulares, puesto que su composición es diversa. Así, en la comunidad se presentan algunas familias compuestas por un padre mestizo y una madre indígena, lo que resulta problemático en tanto el padre, al no sentir la necesidad de aprender la lengua ni algún rasgo de identidad con lo que ella representa, podría quebrantar la enseñanza de las lenguas nativas y promover el uso del español, otorgándole prestigio. En otro caso, otras familias cuentan con un padre cubeo y una madre sikuani, lo que resultaría en que los niños fueran educados desde casa en lengua materna cubeo o sikuani y presentarán prácticas bilingües en estas lenguas, sin embargo, se exhiben prácticas en las que, como se evidenció en testimonios de la maestra y los infantes de la comunidad, la madre se comunica en sikuani y el padre en cubeo y, en consecuencia, los espacios comunes se dan en español; por otro lado, en el caso de que los espacios comunes ocurrieran en sikuani o cubeo, los niños podrían presentar problemas al entrar en escolarización, la cual es mayormente en español (aspecto que será detallado más adelante).

> Lo que nosotros decimos también es que todos tienen que colaborar, aquí hay papás que apoyan, pero a otros no les importa, porque según ellos "para trabajar solo es necesario el español, la lengua de los indígenas no sirve". Claro ellos dicen eso porque no son ni cubeo, ni sikuani, son mestizos. Además, don Mauro ni nadie está diciendo que solo hablen las lenguas de antes, no, el español es importante, pero para nosotros no puede ser lo único importante (Informante 3, comunicación personal, 2021).

En el primer caso, cada miembro de la comunidad debe ser consciente de la importancia de la misma, en tanto ser parte de la comunidad lo torna automáticamente en una clave para la reproducción de sus saberes, por tanto, es indispensable que los miembros de la comunidad de origen cultural diferente apoyen el proceso de fortalecimiento de la lengua, rituales y tradiciones para su transferencia y enseñanza. Esto se está llevando a cabo mediante ejercicios de memoria que buscan concientizar a los miembros de la comunidad ante la importancia de reproducir y mantener estos saberes, propiciando una actitud de respeto y cercanía con la lengua.

En consecuencia, las interacciones en la comunidad se verían influenciadas de manera que, aunque parte de los infantes fuesen criados en un ambiente

bilingüe, el proceso diglósico resulte en la elección de la lengua materna, la que genera más confianza al hablante, como lengua de prestigio. Otro aspecto que puede influir en la inclinación hacia una lengua u otra es el papel de la escuela, de modo que su rol es fundamental para la enseñanza del español. Una vez que las prácticas lingüísticas se prioricen en lengua, el aprendizaje del español no deja de ser de vital importancia, ya que, para avanzar a nivel académico, es decir, cursar los grados de secundaria, los miembros de la comunidad deben dirigirse a escuelas externas a la comunidad donde la educación prepondera al español, es decir, que continúa cumpliendo su función como lengua de interacciones externas.

Identidad individual, colectiva y lengua

Por otra parte, la comunidad en este nuevo proceso de recuperación fundamenta la identidad, individual y colectiva, mediante la lengua. Como se mencionaba anteriormente respecto a la relación entre lengua y pensamiento, es la lengua la que acoge y transmite la cultura, las ideas y tradiciones cimentadas en comunidad. Entonces, recuperar la lengua requiere de espacios comunes donde se reintegre a la interacción interfamiliar, en situaciones cotidianas entre amigos, donde los niños y niñas puedan volver a usarla (Baker, 2001).

Entonces, retomando, la lengua concede identidad a la comunidad y la comunidad brinda los espacios de práctica lingüística, en el mismo orden de recuperar sus funciones. El papel de la comunidad es generar interacciones en el nivel de función local, es decir, el que se usa en los espacios cotidianos; en el caso de Aseinpome, se habla de agricultura, cerámica o caza. En consecuencia, se facilitan espacios de comunicación. El uso de la lengua repercute en el pensamiento de los miembros de la comunidad y, por tanto, su actitud frente a la misma; como resultado, se fomenta la conciencia sobre la lengua y la cultura propia dotándola de valor y originando conversaciones colectivas sobre el devenir de la comunidad para el fortalecimiento y la preservación de la lengua y su reconocimiento.

Son estas conversaciones las que han llevado a plantear un sistema educativo propio en el que se reconocen y se enseñan sus saberes de manera respetuosa, desde la comunidad se decide qué y cómo quieren que sea enseñado a las niñas y niños, de forma que se fortalece la cultura y se promueven los principios propios en vez de la adopción de valores exclusivamente occidentales, ajenos a sus saberes los cuales conllevan una historia de invisibilización y abusos sobre las comunidades indígenas.

En resumen, la lengua recupera funciones, reversando el desplazamiento y cambiando el estatus de lengua dominante. Por supuesto, esto no es tan sencillo como declararlo, requiere de un esfuerzo colectivo para cambiar la actitud frente a la lengua, reducir la estigmatización internalizada y duplicar el valor de los saberes que esta transmite. El rol de la familia es primordial en tanto los lazos afectivos que se crean con la primera lengua son el pilar para el mantenimiento de ella en otros espacios; es desde allí que se toman decisiones ante la comunidad sobre los conocimientos que luego se impartirían en la escuela; es la familia la primera instancia donde se transmite el conocimiento que imparte valores y construye identidad, por tanto, la encargada de fomentar el uso de la lengua y el sentido de pertenencia ante la misma.

En ese mismo sentido, es la comunidad la encargada de expandir estos espacios de diálogo cultural, promoviendo escenarios en los que se recuerden los saberes, se retomen las tradiciones y rituales, se cuenten los mitos…, en donde las niñas y niños presencien a los adultos usando la lengua y se estimule su uso. Es la comunidad, en su proceso de reivindicación, la que —como lo vienen haciendo— se ocupa de discutir sobre el devenir de su pueblo a través de sus líderes fomentando diálogos sobre educación, salud, gobernanza y territorio, escenarios que le proveen funcionalidades a la lengua.

Conclusiones

Desligar a la comunidad de Aseinpome de su lengua es aceptar la pérdida de sus valores y principios, es negar su riqueza cultural y lingüística al priorizar los valores propios de la sociedad mayoritaria occidental que la ha estigmatizado durante siglos. Los acontecimientos históricos han derivado en actitudes de subordinación por parte de la población indígena que, en consecuencia, poco a poco va sustituyendo su lengua y cultura, por lo tanto, es fundamental intervenir en el proceso de revitalización de sus lenguas desde la apropiación, el cambio de actitud de subordinación y desprestigio frente a las lenguas vernáculas en relación con la lengua oficial, ya que son portadoras de tradición.

La revitalización de las lenguas requiere primero del cambio de actitud lingüística, tanto en el ámbito individual como colectivo. Para la comunidad sikuani-cubeo, el primer paso para este cambio se ha sentado en el reconocer que sus lenguas están en camino del desplazamiento y la preocupación por buscar estrategias que permitan la recuperación y el mantenimiento de las mismas. Así, este proceso debe darse de mano de la comunidad, pues sin

un pueblo consciente de su condición, no hay reclamo que impacte a las grandes instituciones que, aunque su deber es proteger la diversidad y pluralidad, son débiles e indiferentes a las realidades de los pueblos indígenas. Es por ello por lo que la recuperación de la lengua empieza en casa, empieza desde los espacios inherentes a Aseinpome.

Por consiguiente, la familia, que es el primer espacio de relación con la lengua, es la encargada de cimentar las bases del lenguaje, el primer espacio donde los niños interactúan con el sikuani y el cubeo, debe ser la encargada de aprovechar el vínculo lingüístico afectivo, ya que es la transmisión intergeneracional la que asegura la vitalidad de la lengua, la garantía de nuevos hablantes. A la vez, la comunidad debe generar espacios de práctica lingüística formales, como asambleas en las que se reflexione y decida el devenir de la misma comunidad, e informales, como alrededor de las prácticas laborales. La intervención en estos escenarios supondrá para las nuevas generaciones un cambio de actitud lingüística, la reducción de la estigmatización interiorizada y la duplicación de valor a los saberes propios. Entonces, el fortalecimiento de la lengua no se centra, por lo tanto, en la lengua en sí, sino en el comportamiento de los hablantes.

Finalmente, todos los esfuerzos colectivos deben verse reflejados en un escenario estratégico: una escuela pertinente con los intereses y necesidades de la comunidad, que refleje el interés por mantener la lengua y los saberes que esta transmite, pensado desde y para la comunidad. Es la escuela, el escenario en el que se robustece la lengua, los niños adquieren la habilidad de la lectoescritura, que, subsecuentemente, les suma prestigio a las lenguas vernáculas mediante la relación con la lengua escrita, la literatura, en tanto es rica en historias, mitos, tradiciones, saberes y valores. Es decir, que la intervención de la comunidad en la toma de decisiones respecto a la escuela resulta en el mantenimiento del sikuani y el cubeo, aun cuando las condiciones de la educación empujen a los niños a dirigirse fuera de su comunidad.

Esta investigación, de corte descriptivo en su primera etapa, propende por la recuperación y mantenimiento de las lenguas sikuani y cubeo en la comunidad de Aseinpome, lo cual sus líderes y los miembros de la comunidad vienen trabajando bajo ese propósito, y se reconoce la dificultad que conlleva, dado que requiere participación constante en decisiones cruciales respecto a la escuela. Se entiende de antemano que las ideas de estigmatización y el desarraigo de lo propio pueden estar fuertemente ligadas en los miembros de la comunidad, por eso mismo se resalta la importancia de poner en marcha

distintas estrategias, pensadas desde los escenarios planteados a lo largo de este documento (la familia, la comunidad y la escuela), que promuevan la transmisión intergeneracional y el uso cotidiano de la lengua.

Este aspecto nos brinda una ventaja en ese proceso de sustitución de la lengua, además de la disposición y voluntad que ha presentado la comunidad ante el dedicar sus esfuerzos para cumplir este propósito. Es un arduo camino, lleno de diversos obstáculos, pero la comunidad sikuani-cubeo ya se ha puesto en marcha.

Referencias

Ardila, O. (2010). *Las lenguas indígenas de Colombia: problemáticas y perspectivas*. Universos.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3.ª ed.)**.** Multilingual Matters.

Borjas, B. (2007). *Lenguaje y pensamiento***.** IESALC-Unesco. https://scioteca.caf.com/handle/123456789/551

Calle Álzate, L. (2015). *La insaciable búsqueda de El Dorado: procesos hegemónicos y dispositivos de dominación en un pueblo sikuani de la Orinoquía colombiana.* "[tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Biblioteca Complutense. https://hdl.handle.net/20.500.14352/27207

Corporación Claretiana Norman Pérez Bello. (2019). *Tierra y despojo en los Llanos.*

Corredor, J. (2017). Aproximación a la sociología del lenguaje: hacia unas consideraciones generales. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 59-77. http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n31/0121-053X-clin-31-00059.pdf

Corte Constitucional, Sala Séptima de Revisión de Tutelas (8 de mayo de 2017). Sentencia T-306/17. [M. P.: Arrieta, A.].

Elkartea, G. (s. f.). *La experiencia vasca. Claves para la recuperación lingüística e identitaria.* Gertu.

Escalera, A. (2012). Relativismo lingüístico, relativismo ontológico. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 21*(42), 61-85.

Fernández, M. X. (2003). *El relativismo en la obra de Edward Sapir. Una revisión de tópicos infundados.* Teorema.

Hidalgo, M. (2003-2004). La promoción de la reversión del desplazamiento lingüístico. *Anuario de Lingüística Hispánica, 19-20,* 49-76. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/9525

Miranda, M. (s. f.). *Multilingüismo y minorías lingüísticas en Europa.* Universidad Pompeu Fabra. https://lateinamerika.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/sites/aspla/bilder/ip_hausarbeiten_cluj/Mikeldi_Miranda.pdf

Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.* Ariel.

Ospina, A. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función, 28(*2), 11-48. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/64447

Palacios, I., Alonso, R., Varela, M., Calvo, Y., Fernández, F., Gómez, L., López, P., Rodríguez, Y. & Valera, J. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas***.** https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/poliglosia

Parra, M. (1998). La hipótesis Sapir-Whorf. *Forma y Función, 3*, 9-16. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/40530

Siguan, M. (2001). Bilingüismo y lenguas en contacto. Alianza.

Tanos, L. (2013). Relativismo lingüístico: críticas y perspectiva actual de la teoría. VI Simposio Internacional Representación en el Arte y la Ciencia. Córdoba, Argentina.

Weinreich, U. (1968). Languages in contact: findings and problems. Mouton.

Capítulo 2

Condición de la educación del pueblo indígena Sikuani en Colombia

Education condition of the Sikuani indigenous people in Colombia

Jairo Arias Gaviria[3]
Zaida Castro Guzmán[4]
Lida Duarte Rico[5]
Rosa María Galindo[6]

[3] Docente investigador, Corporación Universitaria Minuto de Dios, ariasgjairo@gmail.com, jairo.arias@uniminuto.edu, https://orcid.org/0000-0002-6327-9710.

[4] Docente investigadora, Universidad Pedagógica Nacional, zcastro@pedagogica.edu.co, https://orcid.org/0000-0001-8696-2830.

[5] Docente investigadora, Universidad Pedagógica Nacional, lcduarte@pedagogica.edu.co, https://orcid.org/0000-0002-1794-5102.

[6] Docente investigadora, Universidad Pedagógica Nacional, rmgalindog@pedagogica.edu.co, https://orcid.org/0000-0001-7422-38382-3838.

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo conocer los procesos socioculturales que confluyen en las dinámicas educativas de la población indígena sikuani del municipio de La Primavera, en el departamento del Vichada, Colombia. Describe algunas de las características sobre los factores externos al territorio que han impactado en las prácticas culturales, los niveles de la educación y la vida cotidiana. El capítulo 2 forma parte de la investigación denominada *La condición sociocultural de la educación del pueblo sikuani,* realizada en 2021. Se interrogó sobre: ¿cómo se han desarrollado las acciones de políticas públicas para el reconocimiento de la población indígena en términos educativos?, ¿cuál es su condición sociocultural? La investigación tuvo mayor presencia de indagación documental dada la condición generada por el COVID-19 en el momento del desarrollo de la pesquisa, por lo que se llevó a cabo un acercamiento virtual al territorio del que surgieron algunos debates y entramados sobre su situación de vulnerabilidad y la violación de los derechos básicos, así como un agotamiento acelerado de sus prácticas culturales que, en lo concerniente a la educación, se reflejó en la escasa presencia etnoeducativa, la pérdida aguda del uso de la lengua en la población más joven y la ausencia secular de políticas públicas en gran parte del departamento de Vichada.

Palabras clave: discriminación cultural, educación intercultural, minoría étnica, etnoeducación, territorio.

Abstract

The objective of this chapter is to know the socio-cultural processes that converge in the educational dynamics of the Sikuani indigenous population of the La Primavera municipality, Vichada department, Colombia. The research describes some characteristics of external factors in the territory that have impacted cultural practices, levels of education, and daily life. Chapter two is part of the investigation, The Socio-cultural Condition of the Education of the Sikuani People, conducted in 2021. The researchers asked: How public policy actions have been developed to recognize the indigenous population in educational terms? What is Sikuani's socio-cultural condition? The study had a more significant presence of documentary investigation given the condition generated by COVID-19 at the time, for which a virtual approach was conducted in the territory. The researchers inferred the debates and network of situations

of vulnerability and the violation of basic rights, as well as an accelerated depletion of their cultural practices that, concerning education, was reflected in the scarce ethno-educational presence, the acute loss of the language used in the younger population and the secular absence of public policies in large part of the Vichada department.

Keywords: *cultural discrimination, intercultural education, ethnic minority, ethno-education, territory.*

Punto de inflexión: problema abordado

La investigación se propone como objetivo general hacer visibles los procesos socioculturales que confluyen en las dinámicas educativas de la población indígena sikuani en el municipio de La Primavera, en Vichada, Colombia. Para ello, se proponen los siguientes objetivos específicos: a) identificar algunas prácticas culturales existentes que subyacen en la vida cotidiana de la población y su vinculación con la educación; b) comprender las afectaciones que afronta en el contacto con agentes externos; c) evidenciar las dinámicas educativas, en relación con la identidad, la educación propia y el territorio.

La población sikuani, en el caso de Colombia, está ubicada en la región conocida como la Altillanura, formada por cuatro departamentos (Arauca, Meta, Casanare y Vichada). La Altillanura era recorrida por los sikuani como población seminómada; empero, los procesos socioculturales derivados del contacto económico en los últimos dos siglos han propiciado una fuerte dependencia de bienes y servicios derivados del mercado, donde la asimilación cultural acaece en la reducción histórica y paulatina de sus prácticas culturales. En la actualidad, los sikuani del Vichada y, en especial, del municipio de La Primavera comparten el territorio con otros pueblos indígenas como los cubeo, achagua, piapoco y sáliba, casi en condiciones similares de violencia, expropiación territorial, aculturación y marginalidad. El presente ejercicio centra su reflexión en la pregunta: ¿qué proyectos de educación se han establecido en el pueblo sikuani y cómo los factores externos han incidido en las prácticas culturales de este municipio?

Antecedentes y marco teórico

> "[…] El indio es inmoral, perezoso, bravo y salvaje. Debe ser asentado para que aprenda cómo se cultiva la yuca. Todo el mundo sabe que el indio es un indio. Que mata y roba el ganado de los colonos […] No saben hacer nada. Son salvajes"
>
> (Gómez *et al.*, 2012, p. 94).

Los procesos de colonización han conllevado al exterminio físico y cultural de los pueblos originarios y han generado procesos destructivos de la identidad, la cultura, la lengua y la autoestima de los pueblos indígenas del continente. La expropiación por medio de la fuerza y la supremacía española sobre los territorios americanos constituyó las formas de vida europeas desde la organización de los territorios en espacios urbanos y rurales; los primeros entendidos como los centros de organización de virreinatos y los segundos, según Borda (1975), como los espacios para el trabajo en el campo desde la mezcla entre las formas agrarias españolas y las ancestrales propias de los indígenas americanos.

No obstante, fue un proceso cruento, como lo describe Boaventura de Sousa (2010), un epistemicidio que en Colombia se puede reconocer de tajo como un exterminio de las comunidades indígenas y rurales, introducido en los territorios como colonialidad. En el sentido que lo menciona Durán (2012), se ejecutó mediante la explotación económica, la sujeción política y la eliminación cultural, donde tuvo lugar "la ocurrencia de un genocidio sostenido en el tiempo, continuo y sistemático e impulsado por una valoración dominante y discriminatoria de lo que significa ser indígena" (Centro Nacional de Memoria Histórica & Organización Nacional Indígena de Colombia, 2019, p. 24), así como el mantenimiento de estructuras desiguales para la vida humana.

Educación y cultura en los pueblos indígenas en Colombia

La educación para los pueblos indígenas forma parte de las reflexiones que han nutrido los campos de la pedagogía y análisis educativo. Los temas de la escuela intercultural se hicieron visibles con la Constitución política de 1991; allí se coligen años de exigencia en el componente bilingüe de la educación para la población indígena. Ahora bien, ¿cómo y qué papel ha desempeñado la escuela dentro de ese ejercicio? Sin duda, las voces al respecto son diversas, porque, así como ha sugerido y propuesto elementos

netos de su reflexión, también se la ha considerado como foránea y ajena a las dinámicas propias de las cosmovisiones de estos pueblos.

Houghton (1988) describe cómo resulta ser un tema muy delicado justamente por las disparidades regionales a través de las cuales se ha desarrollado la propuesta de educación propia. Aunque parece trivial, muchas comunidades aún buscan cómo construir su propuesta educativa, "aún las comunidades no salen de su fase de diagnóstico, autodiagnóstico y acciones similares. De alguna manera hay una molestia y reclamo, porque las comunidades indígenas, luego de tantos años, ya deberían tener muy claras sus propuestas educativas" (p. 52). ¿Qué es lo que ha ocurrido para que esto acontezca?, inequidades, desigualdades, políticas públicas poco efectivas, ineficacia… Muchos apelativos se pueden usar para una realidad contundente.

Por otro lado, el experto en el fenómeno del contacto lingüístico, Triana y Antorveza (1997), destaca cómo "la protección y respeto de las lenguas minoritarias constituyen un fenómeno muy reciente en la historia política y jurídica del presente siglo" (p. 118). Colegimos de esta manera que la presencia y reducción del uso de lengua propia en comunidades indígenas tiene su historia desde el momento del contacto español (Montes, 1997), desde el primer momento del encuentro con los europeos. Puesto que no podían comunicarse más allá de las señas, "se aplicaron procedimientos más regulares para el logro de la intercomprensión. Parece que el primero fue el de hacer que algunos indígenas, de grado o por fuerza aprendieran el español" (Montes, 1997, p. 30).

Este proceso pareciera tener el mismo efecto en lo corrido del final de siglo XX, en la carrera modernizadora y global, donde los efectos modernos de la escuela no reconocen el uso de las lenguas indígenas, ya que, como afirma Betancur (1984), "fue la determinación borbónica de universalizar el uso del español en las colonias, lo que generó un auténtico genocidio cultural en estos reinos" (p. 157); asimismo, resultó el desconocimiento y señalamiento profano para quienes las hablaran, situación que permeó profundamente lo que se implementaría también en la escuela modernas. Justamente, Triana y Antorveza (1997) alude a que, cuando las lenguas indígenas se reducen al ámbito familiar como forma de existir, "dio lugar al empobrecimiento paulatino de su contexto de realización, haciéndolas cada vez más incapaces de contribuir al incremento del acervo cultural del grupo" (p. 148); este pensamiento llevado a la educación en lenguas indígenas las hace ver poco útiles dada la marcada presencia de la escritura como forma de comunicación de saberes escolares.

En el caso de Vichada, por ejemplo, algunas escuelas usaban exclusivamente el español a finales del siglo XX e inicios del XXI, sin notar que los niños y niñas no entendían muy bien el español. Esto resultó de las diferentes misiones que, como describe Ortiz (1997), "penetraron hacia la zona de Guaviare y Vichada respetivamente, donde se puede evidenciar su impacto en los jóvenes quienes crecieron bajo la influencia de estas misiones en los internados" (p. 427). El éxito radicó en que las misiones:

> Lograron capitalizar los conflictos de la comunidad con la sociedad nacional en los que el manejo del idioma indígena ha constituido la piedra angular; en efecto, el conocimiento del idioma además de ser un medio de acercamiento a los indígenas ha permitido a los misioneros desarrollar su trabajo en aislamiento absoluto de los estamentos nacionales, población civil o autoridades (Ortiz, 1997, p. 431).

Esto concuerda con la lejana presencia en políticas públicas que beneficien a estas comunidades, porque pareciera que el desarrollo de programas educativos requiere más que planes o programas que suman al ya conocido reconocimiento administrativo. Habrá que superar y reconocer que no existe una formulación de alfabetos adecuada a las realizaciones del uso de la lengua propia, que aún existe gran carencia en formación de maestros rurales y de comunidad indígena, entre otros dilemas mayores que no logran superar la mirada indeleble de la supresión y la sumisión.

Etnoeducación y educación propia: dilemas de la escuela

Lo primero que hay que referir es la visualización de la escuela como una institución de la modernidad, y, dentro de ella, los procesos escriturales como una de sus tecnologías para transmitir conocimientos y saberes, que muchas veces son generales a todos los que la integran. En ese marco, el Proyecto de Educación Bilingüe para comunidades indígenas nace más de la presión y solicitud de las comunidades indígenas organizadas, empero, con una fuerte tendencia de la visión occidental de la cultura arraigada desde una lectura de la antropología clásica. Sin embargo, "estas capacitaciones estaban centradas en el uso de herramientas, muchas de las cuales estaban asociadas a los diversos trámites ministeriales y escalafón" (Trillos, 1998, p. 78). Es, entonces, desde las organizaciones indígenas que se abordan las necesidades de contextualizar estos procesos.

En este sentido, uno de los elementos álgidos en el caso de la población indígena del municipio de La Primavera tiene que ver con el debilitamiento organizativo que tienen como pueblo ancestral, producto de la disminución cultural que afrontan, además de las situaciones de dependencia económica; por lo tanto, se genera una fuerte separación entre el territorio como lugar de representación simbólico y su transmisión de conocimiento.

Esto pone de relieve las diversas realidades de lo que ocurre en la escuela. En este sentido, se comparte con Echeverri (2008) que:

> Para propiciar una intercomprensión lingüística y cultural entre los maestros y los alumnos que comparten un referente lingüístico y cultural distintivo, los profesores deben acercarse a las fuentes históricas locales no convencionales y a las escrituraciones producidas en los márgenes de la escuela: los archivos locales y familiares, las memorias y crónicas, las actas notariales y la correspondencia escrita, los álbumes y los cuadernos de notas, las autobiografías y las fotografías, entre otras (p. 13).

Esto se coteja con la inexistente posibilidad de solicitar priorizaciones como pueblos indígenas en la configuración de su propuesta de educación propia, porque no han podido organizar una estrategia para construirla; vivir de la dependencia de sus trabajos en hatos ganaderos o haciendas palmeras los hace olvidar paulatinamente quiénes son; sus hijos asisten a las escuelas tradicionales porque no hay una propuesta etnoeducativa. Es, como postulan Jimeno y Triana (1985), una carencia estatal en temas sociales y educativos para minorías étnicas.

También, Trillos (1998) describe que uno de los dilemas más fuertes que atraviesan los proyectos de etnoeducación tiene que ver con la pérdida o reducción de los hablantes de una lengua. Por ello, desde la perspectiva indígena, que prefiere hablar más de lo propio, y como señala Gros (2003), para ellos como organizaciones los proyectos educativos bilingües "son una postura política de fortalecimiento de su etnicidad, un proyecto y construcción de la identidad étnica. Su lengua propia define una identidad y una territorialidad" (p. 62). Esto es vital para la comprensión de lo que ocurre en las escuelas de resguardos indígenas donde el español es la lengua vehicular, porque justamente lo que se estaría transmitiendo es una representación de mundo que no es de ellos. Así las cosas, una particularidad de la etnoeducación es la configuración de la enseñanza en la lengua propia por horas a la semana, a la usanza de la forma tradicional como se suele enseñar una lengua extranjera como el inglés, donde la cultura y sus relatos simbólicos desaparecen.

Esta situación se presenta en buena parte del departamento de Vichada, donde la lectura de los indígenas suele hacerse con matices de un atraso histórico y un desconocimiento de los derechos adquiridos en la Constitución de 1991, lo que configura una lejana y férrea simplicidad de la otredad. Se suman a esto las fuertes tensiones para titular predios de ampliación de resguardos en la zona, porque tendrían que expropiar tierras a los hacendados y ganaderos de la zona o recuperar los cientos de miles de hectáreas que fueron copadas ilegalmente por las haciendas de palma, situación compleja para los gobiernos de turno que, muchas veces, tienen acciones e intereses en esas propiedades.

Esto deja al margen los derechos de la población indígena de La Primavera y en una situación desfavorable para poder construir propuestas de educación propia. Lo máximo que han podido lograr es tener una persona de la comunidad que habla la lengua, la cual es contratada como docente para que la enseñe una hora a la semana (a esto denominan bilingüismo). En el mejor de los casos, los planes de política regional repiten dichas acciones y lecturas de esa realidad que nada tiene que ver con la vida cotidiana. El Plan de Desarrollo del 2020 al 2023 menciona que "en los resguardos indígenas se encuentran escuelas bilingües quienes desarrollan el método de la educación y la metodología de Escuela Nueva, y que los establecimientos educativos cuentan con talleres y laboratorios para uso pedagógico, así como espacios deportivos" (Alcaldía de La Primavera, 2020, p. 52). Lo grave de ello es que llegan hasta proponer que tales acciones se corresponden con la etnoeducación.

En efecto, los sikuani de esta región del país adolecen de una clara propuesta de educación propia y la escuela que tienen no logra comprender lo que integran sus programas curriculares. Coteja esta realidad el hecho de que la escuela ofrece, a los maestros vinculados a contextos culturalmente diferenciados, diversos usos sociales atribuidos al proceso de escolarización, pero la resistencia al cambio ante eventos como las ceremonias, el desarrollo de mitologías parecen no tener cabida dentro de los dispositivos escolares, donde también se fundamentaron las primeras victorias de un *proyecto educativo bilingüe*. Al parecer, como lo menciona Houghton (1988), ese ánimo desapareció con la vinculación cada vez más ahincada de los modelos occidentales, además del poco conocimiento que los mismos hablantes tenían de su propia lengua, dado que una cosa es hablarla y otra muy diferente ponerla al servicio de la construcción de contenidos curriculares, como, al parecer, también está ocurriendo en este municipio.

Ley de Lenguas y población minoritaria

Se reconoce en Colombia la Ley 1381 de 2010, denominada Ley de Lenguas Nativas, como patrimonio para valorar, salvaguardar y proteger las lenguas indígenas del país. No obstante, los reportes que describen la tendencia a la desaparición de diversos pueblos ubican el estado de alarma en la que está un gran número de etnias. Dimensiones como el pensamiento propio se encuentran asociadas al saber espiritual y simbólico, ya que se relaciona con una forma particular de ordenar, ver y sentir el mundo y de comprender e interactuar con los diferentes seres y espacios que cohabitan el territorio.

En este sentido, la Ley de Lenguas surte el efecto de protección a estos sistemas culturales propios de transmisión de la cultura y uso de la lengua; no obstante, los mismos sistemas jurídicos de la protección a la diversidad cultural se consideran pasos importantes, pero, como lo menciona Pineda (1997), estas políticas:

> No pueden estar aisladas de una estrategia social más amplia, de un movimiento lingüístico a nivel técnico, de una estrategia de normalización o (planificación) lingüística; y, debe estar acorde con las tendencias socio-lingüísticas de una región específica, si queremos que la Constitución no sea letra muerta (p. 171).

Así, la Ley de Lenguas aparece como sustituta para ofrecer un amparo jurídico en términos de igualdad, lo que puede también entenderse como un bilingüismo relativo, que necesita normas para hacer visible algo que no ocurre. El mismo Pineda (1997) señala la necesidad de acompasar a las lenguas minoritarias con un apoyo intenso a los sistemas de educación propios con sus sistemas bilingües y, de la misma manera, con una fuerte inversión socioeconómica.

La historia social de las lenguas demuestra que sobreviven y se mantienen vivas aquellas que tengan una funcionalidad en la vida social de una comunidad o agrupación étnica. La vitalidad cultural y contacto con la sociedad mayoritaria parece entonces el relato de una modernidad desigual y periférica que, en la actualidad, suman cambios profundos en su composición territorial, como lo sustenta Calle (2017), en toda la región de la Orinoquía: “el colonialismo interno ha sido una constante histórica. La Orinoquía, sus territorios y los pueblos que la habitan se han transformado en el tiempo

como consecuencia de las diversas olas de colonización" (p. 93), sumado a su compleja situación de vulneración por los derechos al territorio donde están sus cantos, bailes y saberes tradicionales.

Metodología

La investigación se articula al tipo de investigación cualitativo que, acorde con Portilla *et al.* (2014), cuando se trata de educación en la producción de conocimiento, se integra a partir de conocer, comprender e interpretar la realidad existente. Esto colige la intención hermenéutica planteada por Aguilar (2004), donde la interpretación se correlaciona a la misma historia de la escritura y, por ello, la ubicamos como fase vital de comprensión y sentido que los textos ofrecen.

No obstante, el proyecto se desarrolló en medio de las medidas sanitarias adoptadas por el país a causa de la presencia del COVID-19, por tanto, el trabajo investigativo se centró en la revisión documental (informes, diagnósticos, artículos de revistas y trabajos de grado), entrevistas y grupos focales, diagnósticos del territorio y registros del DANE. Igualmente, se pudo establecer comunicación por medios virtuales con miembros de la comunidad, lo que facilitó la interacción en el territorio.

En cuanto a la revisión documental, se diseñó una rejilla de análisis en la que se consolida la información revisada y estudiada en relación con las características del territorio y asuntos pertinentes al ejercicio investigativo. Las fuentes arrojaron información asociada en comprensión territorial, presencia de proyectos mineros y relatos de tipo histórico y cultural. La educación es un tema del cual es difícil encontrar información sobre esta zona.

Por otra parte, y acorde con Díaz *et al.* (2013), se realizaron entrevistas semiestructuradas, ya que pueden dotar de valor interpretativo subjetivo las inferencias de lo social y cultural de los grupos en el trabajo de campo; por esta razón, es nuestra fuente primaria. Quienes participaron en las entrevistas forman parte de la comunidad indígena y tienen experiencia de campo tanto en el departamento de Vichada en La Primavera como en la Orinoquía.

Dada la ausencia de conectividad en la zona, las personas debieron trasladarse hasta la cabecera municipal para poder tener conexión; se llevaron a cabo las entrevistas por Meet; cada entrevista aportó información relevante relacionada con la condición sociocultural y educativa del pueblo sikuani.

Tabla 1. Entrevistados y rol que desempeñan en el territorio

Entrevistados(as)	Rol en la comunidad	Código de entrevista	Fecha de la entrevista
Luis Fernando Rincón Lara	Líder de la comunidad del asentamiento El Trompillo	ENT 1 LFR TRO	5 de mayo de 2021
Wilson Arias Gaitán	Gobernador del resguardo La Llanura	ENT 2 WAG LL	7 de junio de 2021
Viviana Pinzón Rodríguez	Funcionaria de Unidad de Restitución de Tierras	ENT 3 VPR URT	17 agosto de 2021
Alexandra Loaiza	Funcionaria del equipo Protección Internacional	ENT 4 AL PI	24 de noviembre 2021

Con los insumos que resultaron de las indagaciones, desde lo documental y las entrevistas realizadas, se realizaron encuentros de socialización y discusión grupal que permitieron un acercamiento a las realidades que viven los sikuani. A partir de estos insumos, se formularon las siguientes construcciones temáticas que, posteriormente, se consolidaron en las categorías que se desarrollarán en el apartado de resultados:

- Ubicación geográfica y condición territorial con características del grupo poblacional.
- Diagnóstico situacional de las poblaciones indígenas que están presentes en el municipio de La Primavera.
- Rasgos del ámbito educativo en el resguardo La Llanura y el asentamiento indígena Trompillo Kuwai.
- Procesos de atención a la infancia en el resguardo indígena La Llanura, El Trompillo y la comunidad en general.
- Situaciones problemáticas que amenazan la supervivencia cultural y física de la población sikuani (despojo de la tierra, discriminación, abandono estatal, estrategias de extinción de la población, colonización e invasión religiosa, cultural y educativa).

Finalmente, se consideró que, a pesar de la contingencia generada por la pandemia del COVID-19, es necesario ahondar sobre los asuntos álgidos que tocan al territorio de Vichada, en particular en el municipio de La Primavera, lo cual implica conocer elementos del contexto que son necesarios para la comprensión; además, que el ejercicio investigativo esté comprometido con la denuncia sobre el exterminio cultural y social del pueblo sikuani y la consecuente divulgación ante la comunidad nacional e internacional, al menos como una pequeña contribución que posibilite una mayor atención a esta población.

Resultados

En el municipio de La Primavera, convergen distintos elementos sociales, económicos, culturales y políticos que pueden significar riesgo y graves amenazas tanto individuales como a sus procesos organizativos y comunitarios; situación que incide en la posibilidad de agenciar iniciativas y propuestas articuladas con el contexto de avanzar en la configuración de una educación propia para y con el pueblo sikuani. Tales elementos están relacionados con una visión centralista de la región que deriva en la implementación de proyectos económicos de explotación de recursos a gran escala.

Extinción sistemática de las prácticas culturales hacia el exterminio

> "Un gran desafío, porque están siendo atacadas violentamente por la agroindustria. Las compañías están acabando con esteros, morichales y humedales. Tienen a la selva corrida. Y la deforestación es muy agresiva, más desde que las Farc salieron de estos territorios. Las multinacionales están destruyendo recursos naturales, la Altillanura está invadida por empresas que ni siquiera son colombianas. Siembran aquí lo que no pueden sembrar allá. Es decir, comida producida a muy bajo costo, y esto nos explica un poco lo que pasó con los paramilitares, que abrieron espacio a las grandes empresas"
>
> (Castañeda, 2020, p. 8).

Este fragmento se tomó de una entrevista realizada al sociólogo Alfredo Molano cuando le preguntaron ¿qué significan para usted los Llanos Orientales y el sur del país? Esta respuesta tan contundente denuncia un discurso hegemónico contemporáneo de la cuenca del Orinoco que se asemeja a un lienzo en blanco, dispuesto y ávido de intervención e inversión de capital transnacional, de manera que el discurso dominante sobre y desde la Orinoquía se caracteriza por ser una zona con territorios inmensos y vacíos que brindan

la oportunidad para alcanzar el desarrollo económico y garantizar la inversión extranjera (Durán, 2012), que invisibilizan y desconocen los derechos de las comunidades indígenas que habitan en este territorio.

Esto se reafirma en las *Bases del Plan de Desarrollo 2010-2014. Tomo I* del expresidente Juan Manuel Santos (Departamento Nacional de Planeación, 2011) cuando anota que el sector agropecuario tiene un gran potencial de crecimiento asociado con la disponibilidad de tierras para la agricultura dentro de su frontera agrícola. Adicionalmente, en este mismo documento, se cuenta con una oferta importante de recursos naturales como agua y biodiversidad y se proyecta el eje de integración:

> Villavicencio - Puerto Gaitán - Río Meta - Río Orinoco permitiría articular los flujos económicos de Venezuela y Colombia y facilitará el acceso a la Cuenca del Pacífico, por Buenaventura. Este eje además es importante, porque posibilita crear las condiciones necesarias, desde el punto de vista de las infraestructuras, comunicaciones, acceso a tecnologías y manejo ambiental sostenible, para aprovechar los potenciales económicos de la Altillanura (p. 55).

Este eje económico está sustentado por una base económica petrolera y por el surgimiento de emprendimientos agroindustriales y pecuarios que están creando condiciones para el desarrollo local y la competitividad. De esta manera, empieza a plantearse que el desarrollo del Vichada se construiría a partir de la gran inversión de capital (nacional y extranjero) para compra, mejoramiento y uso de tierras para el mercado verde, los bonos de carbono[7]

[7] Concebidos como herramientas financieras que buscan crear incentivos para los países y compañías que dentro de sus procesos utilicen tecnologías menos contaminantes o lo hagan en una escala menor a la esperada. Estos bonos han sido muy cuestionados dado que se considera que un país rico contamina por encima de lo autorizado, sus empresas pueden realizar actividades que se supone disminuyen los Gases Efecto Invernadero (GEI) en un país pobre, y eso les permite seguir contaminando en su lugar de origen. El país pobre (Uruguay, Chile, por ejemplo) "paga" la cantidad de gases de invernadero que no se emiten al aire, emitiendo certificados de reducción de emisiones que se comercializan en la bolsa de valores como "bonos de carbono". Incluso comprando acciones de esos proyectos de forestación en los países subdesarrollados no tienen que cumplir con la obligación de disminuir sus emisiones contaminantes (Legnani, 2008). Esta situación se reafirma en Colombia, dado que muchos de los bonos de carbono que está vendiendo el mayor proyecto de su tipo en Colombia podrían ser ilusorios, lo que en círculos climáticos llaman "aire caliente". Las posibles inconsistencias en Matavén ponen en evidencia fallas más amplias en el sistema que regula el mercado de carbono en el país y plantea interrogantes sobre qué tan eficaz está siendo este sistema para reducir la deforestación en la Amazonía (Bermúdez, 2021).

y la explotación forestal. Esto aparece también en la voz de una de las entrevistas:

> Para entender la Orinoquía y qué tiene que ver con el municipio de La Primavera misma, nos hemos planteado una teoría, un postulado de las organizaciones de derechos humanos y es el modelo de despojo que se ha realizado en toda esta zona de los Llanos Orientales; es decir, nosotros consideramos que la Orinoquía ha venido siendo impulsada como la última frontera agrícola empezando que es una región muy grande; el Vichada es el segundo departamento más grande del país; hay alrededor de 700.000 hectáreas disponibles para todo tipo de actividad extractivista, es que se ha producido un modelo de despojo para buscar implementar a la fuerza el modelo actual económico de la Orinoquía; entonces, el impacto de este modelo está antecedido por la entrada del paramilitarismo, pero también con uno de los problemas fundamentales de la Orinoquía que es el uso de la tierra, en cómo se ha usado la tierra o el modelo de despojo que finalmente ha dejado a las comunidades indígenas sin un reconocimiento de sus derechos territoriales (V. Pinzón, comunicación personal, 17 de agosto de 2021).

Esta prospectiva agroempresarial se sustenta en un proceso de reordenamiento social, político y territorial a través de un modelo aparentemente democrático que, sin embargo, atropella los procesos de reafirmación simbólica y material por parte de comunidades indígenas y campesinas de la región. Es así como el Gobierno ha dejado clara la importancia de la política de Seguridad Democrática para brindar confianza a los inversionistas privados (Hutchinson, 2009).

Estos empresarios[8] que han centrado sus negocios en la producción de la palma africana, caucho y pino, así como otros megaproyectos de silvicultura, ganadería e hidrocarburos, están provocando violencia y desplazamiento, lo cual vulnera los derechos de los habitantes y hace prácticamente imposible una posterior recuperación ambiental, social y cultural de los territorios. Este proceso está determinado no por las relaciones sociales y ambientales de los pobladores con los territorios, sino por los intereses de las empresas privadas.

[8] A partir de 2000, se evidenció el interés de otros empresarios que incursionaron en diferentes proyectos agroforestales (caucho, palma de aceite y siembra de árboles). Llegaron empresas cañeras y otras extranjeras como Cargill y Mónica Semillas (agroindustria y alimentos), Manuelita y Riopaila (ingenios azucareros) y la multinacional forestal Forest First (*Rutas del Conflicto,* 2018, citado por Cárdenas & Loaiza, 2021).

Estas denuncias y demandas legales por acumulación ilegal de tierras con antecedentes de baldíos o despojo a las comunidades locales[9] asociadas con la expansión de los monocultivos de caña y de palma en Colombia están directamente relacionadas con conflictos por el uso y propiedad de las tierras, el paramilitarismo, el desplazamiento forzado, la flexibilización laboral y las condiciones infrahumanas de trabajo, la pérdida de la seguridad y soberanía alimentaria[10], la violación de derechos colectivos de pueblos indígenas y afrodescendientes, la pérdida de biodiversidad y ecosistemas fundamentales de las regiones y la grave transformación cultural y de las estrategias de supervivencia de las comunidades locales (como lo presenta la Misión Internacional sobre los Agrocombustibles).

La extinción de las prácticas culturales está asociada a las afecciones que se logran identificar con la ocupación del territorio. Las grandes haciendas impiden el acceso a la población indígena, dado que, al ser seminómada, se ven obligada a desistir de sus prácticas culturales. No obstante, aún persisten prácticas en menor proporción como el uso de la siembra de la yuca brava para elaborar el casabe. Puesto que no tienen tierra donde sembrarla, se reduce notablemente su cultivo, al punto de perder gran relevancia el conocimiento para extraer la yuca brava y sus componentes venenosos. A continuación, se describen algunas de las prácticas más relevantes que luchan por persistir dentro de la comunidad, junto con las afecciones que sufren producto del contacto con la sociedad mayoritaria.

[9] Estas demandas se han visibilizado gracias al partido Polo Democrático Alternativo que hizo la denuncia en el Senado de la República sobre la acumulación ilegal de tierras por parte de la empresa Riopaila; posteriormente, el INCODER emprendió algunas acciones legales. En 2015, el Tribunal Superior de Cali emitió un fallo calificando como improcedente el mecanismo interpuesto por el INCODER. Sin embargo, esto no significa que se haya esclarecido la existencia de acumulación de baldíos, por lo cual la situación sigue irresuelta (Robledo, 2015). Bajo el mismo modus operandi, otro de los casos de acumulación en la Orinoquía es el de la empresa brasilera Mónica Semillas, la cual acaparó 12.238 hectáreas en Puerto Gaitán (Meta) a través de la creación de siete empresas subsidiarias pertenecientes al mismo grupo empresarial para el cultivo de maíz y soya. Además, la empresa recibió dineros públicos del programa Agro Ingreso Seguro, Incentivo a la Capitalización Rural y líneas especiales de crédito (Mesa Copartes Misereor Llanos Orientales, 2017, citado por Cárdenas & Loaiza, 2021).

[10] Especialistas muestran que el porcentaje de incremento en el precio mundial de algunos cereales a causa de su transformación en agrocombustibles en 2010 fue del 20 % para el maíz y del 11 % para el trigo (Morales, 2008).

Primero, el yopo, como práctica espiritual y medicinal, está casi extinto en gran parte del municipio, solo se puede encontrar en el resguardo de La Llanura y todavía uno de los médicos lo utiliza. Segundo, el calendario de rutas de pesca, caza y horticultura ya no existe, dado que era parte de su práctica seminómada; puesto que la población perdió dicha posibilidad, ahora son sedentarios, se redujo su conocimiento sobre las estrellas y la naturaleza; ya no pueden pescar ni recolectar frutos; por el contrario, ahora se dedican a la agricultura de mínima subsistencia. Cabe decir que no es una simpleza descriptiva, es una sedentarización forzada.

Tercero, el rezo del pescado es una práctica casi nula, porque la población no puede acceder a los ríos donde solían tener sus lugares sagrados para dicha práctica, la cual consistía en la preparación de las niñas para ser mujeres adultas (primera menstruación) y como forma de protección espiritual. Cuarto, el *itomo* consiste en un ritual para no olvidar a los muertos y hacerlos eternos espiritualmente, es un proceso de segundo entierro; empero, como la población no cuenta con el acceso a los lugares sagrados, dicha práctica va desapareciendo de su quehacer espiritual; en casi todo el municipio es una práctica que no se lleva a cabo.

Quinto, la desaparición de la lengua, el uso de esta se reduce de forma acelerada; la razón es que, por una parte, se restringe cada vez más al ámbito familiar, lo cual afecta su práctica y transmisión desde las primeras edades, por la otra, se ubica en relación con la escuela, que no tiene una iniciativa de educación propia para el municipio. Las dimensiones culturales y de uso de la lengua propia —como forma de transición del saber— quedan relegadas exclusivamente al empleo del español como lengua vehicular, lo que conlleva, lentamente, a convertirse en la lengua materna. Dicha situación es el correlato de años de agresión lingüística, de obligación en el uso del español en la escuela como única lengua vehicular, lo que lentamente ha devenido en el uso de la lengua propia como estigma social.

Sexto, el ámbito educativo, resulta notorio que el asunto educativo no es uno de los temas más fuertes en el territorio tanto en las acciones locales y regionales como en asuntos pedagógicos y culturales. Las dinámicas educativas, por sintetizarlas de alguna de forma, son procesos netamente convencionales y centralizados en un sistema occidentalizado en todo sentido. En La Primavera, la administración de la educación y la toma de decisión se realiza desde la dirección territorial del departamento, donde pareciera existir un desconocimiento sobre la población indígena.

Las escuelas y colegios son 90 % rurales, manejan el modelo Escuela Nueva como fórmula procedimental de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, no tienen acceso a las cartillas y pedagogías que este modelo establece:

> En la Secretaría de Educación, no hay indígenas, hay ahorita un cura que recibió el contrato y tienen allá en proceso muchas hojas de vida para contratar profesores indígenas. ¿Qué hacen ellos? Ellos no revisan bien las hojas de vida; lo único que hacen es a una escuela nueva quitar un profesor y poner y tapar el hueco (L. Rincón, comunicación personal, 5 de mayo de 2021).

Algunas escuelas describen tener procesos de etnoeducación; no obstante, la realidad es que solamente contratan a una persona de la comunidad para que enseñe la lengua propia una hora a la semana —en el mejor de los casos—; a ello es lo que llaman etnoeducación. No existen otros elementos para una educación contextualizada o propia.

En relación con los docentes, muchos de ellos no son de la región, lo que complejiza el tema educativo. Una de las razones es la presencia reducida de docentes etnoeducadores en toda la región y, en particular, la presencia inexistente de profesionales provenientes del mismo pueblo sikuani. Otro motivo tiene que ver con el nombramiento de las plazas educativas, la cual se determina por el número registrado en el DANE de población indígena; esto hace más caótica la situación, puesto que una buena parte de la población no está censada por habitar en asentamientos y no estar dentro de resguardos titulados.

Además, se suma la condición de las aulas escolares que, en su mayoría, son desfavorables. La conectividad no existe; la electricidad en los resguardos tampoco existe; no hay recursos pedagógicos ni ruta escolar. Estos territorios, en su mayoría, no cuentan con un sistema de carreteras o vías de acceso que conecten fácilmente a los resguardos. Cabe resaltar que la administración de la educación resulta ser un tema de tensión, debido a que la capital del departamento asume el manejo del presupuesto económico para la educación. Las comunidades indígenas de la zona necesitan lograr la administración en la atención educativa, como lo ampara el Decreto 2500 del 2012.

Avances en el desarrollo de la investigación

Identificamos tres aspectos álgidos que logran sintetizar buena parte de los criterios, dilemas y realidades que se han identificado. Estos son: a) población indígena y territorio, b) ¿educación propia o intercultural? y c) discriminación y exterminio cultural. Estas tres categorías logran avivar la reflexión más allá del sustento de una sociedad mediada por el sistema economicista y de la degradación, expropiación y saqueo, donde, en medio de tanto desarrollo, los humanos perdimos el vínculo con la tierra y su sistema de memorias; pareciera inverosímil imaginar una posible recuperación. Cada día vivimos en sociedades y gobiernos que agencian programas que privilegian los intereses del desarrollo económico que pasan por encima del derecho a la vida plena y fracturan cada vez más la relación entre naturaleza y cultura. En este sentido, hemos considerado que estas tres categorías logran evidenciar la vida cotidiana, la vida académica y escolar, la vida social y colectiva de la comunidad indígena de este territorio, así como los retos para poder seguir existiendo como pueblos ancestrales.

Población indígena y territorio

Como lo describen los reportes de la Corporación Claretiana (2022), con la entrada de los grupos paramilitares al territorio se aumentó el despojo legal de 28.000 hectáreas de tierra, apoyados en el fraude de documentos; allí ellos hacen evidente que:

> Desde hace 10 años se inició un proceso de reclamación para todos y todas las pobladoras de la comunidad, con ayuda con la Corporación Claretiana se logró demostrar el proceso de acumulación indebida por parte de la familia Betar y Carranza y que el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural —INCODER— emitiera una resolución quitando la validez de esos títulos de propiedad. En el 2015 se incrementaron las amenazas contra líderes sociales. En este mismo año los mismos empleados del Hato Cabiona que hace parte de la Ganadería la Cristalina han empezado a cercar los predios que dicen han entregado sus jefes, los herederos del Zar de las Esmeraldas, Víctor Carranza (p. 6).

Esta dimensión generalizada a todo el departamento, y por la forma compleja de reorganización de las comunidades, hace pensar en la pérdida total de algunas de sus prácticas culturales. Los hatos ganaderos, las grandes extensiones de tierras de las haciendas dedicadas a la siembra de palma aceitera

hacen de este territorio un lugar inhóspito para la pervivencia de la población indígena y, aún más, para una educación propia, porque de fondo se comprende que, sin acceso al territorio, la educación propia no podrá existir; en el territorio, como lo describe Echeverri (2008), "están depositados el origen de los bailes, de las oraciones; allí pueden reconocerse las relaciones ceremoniales que se manejaban entre los jefes de los diferentes clanes, los caminos del ambil, los contenidos de los bailes" (p. 158). En el territorio está la historia, los espíritus, el saber, la vida.

¿Educación propia o intercultural?

Se reconoce en Colombia la Ley 1381 de 2010, denominada Ley de Lenguas Nativas, como patrimonio para valorar, salvaguardar y proteger las lenguas indígenas del país. No obstante, los informes sobre la tendencia hacia la desaparición de diversos pueblos ponen en estado de alarma a un gran número de etnias. Para el caso de los sikuani, esta población sufre el exterminio de las prácticas culturales derivadas del contacto con las dinámicas socioeconómicas de la sociedad mayoritaria donde sus prácticas cosmogónicas desaparecen lentamente.

La Ley de Lenguas surte el efecto de protección a estos sistemas culturales; sin embargo, en el Vichada, por ejemplo, algunas escuelas funcionan desde el siglo pasado con el uso exclusivo del español como lengua vehicular; así todavía hoy los niños y niñas no comprendan muy bien lo que les enseñan. Boaventura de Sousa (2010) lo reafirma en la alusión al epistemicidio que en "los últimos cinco siglos, una inmensa riqueza de experiencias cognitivas ha sido perdida" (p. 58). En este sentido, se expresa un proceso colonizador, como lo menciona Calvet (2005), donde se expresa el discurso del colonizador y la lengua es, además, el medio de control normativo que afecta no solo las dinámicas organizativas, sino lo más íntimo de los entramados del saber, el ser y el estar en comunidad, como queda registrado en el siguiente apartado:

> En la Pascua tiene dos escuelas y un internado; el internado era manejado por los curas hace muchos años; vino una violencia y mataron a los dos curas; de ahí fue que cogió el Departamento y Secretaría de Educación, y ahorita lo tienen abandonado. Los rectores allá solamente dictan lo que es de mestizaje, no tiene nada que ver con lo indígena (L. Rincón, comunicación personal, 5 de mayo de 2021).

Concuerda esta situación con la fuerte lejanía de las políticas públicas en dichas comunidades. Es entonces una idea del desarrollo que no reconoce programas educativos acordes con las particularidades de la comunidad indígena, dado que su presencia sigue siendo netamente occidental.

Discriminación y exterminio cultural

> "Los cadáveres fueron amarrados por las patas; se hizo en la sabana un solo montón de indios que quedó de una altura de un metro de alto, más o menos, y los chinitos fueron colocados encima de todos los cadáveres. Los hombres les echaron leña encima, palma, guadua y les regamos un galón de gasolina. Ah, duraron quemando más de un día… Luego les regamos huesos de vacas muertas para que no se notara… A los 18 días vino el Gobierno y nos puso presos"
>
> (Castro, 2001, p. 53).

Existen en nuestra historia colombiana pasajes horrorosos y escalofriantes como el anterior que muestran la violencia que han enfrentado nuestras comunidades indígenas a lo largo y ancho del territorio y que se remonta a la llegada de los colonizadores a nuestra América. Una situación que aún pervive, como lo presentan los diversos documentos consultados por el equipo de trabajo y desde los testimonios de las personas entrevistadas en Vichada; se puede decir que, de manera sistemática, ha habido un genocidio que busca generar el exterminio de las comunidades indígenas en el municipio de La Primavera.

Un exterminio que empezó a partir de 1870, época en que las relaciones de contacto entre colonos e indígenas fueron más frecuentes en los Llanos Orientales; de esta manera, se promovió la práctica de acciones violentas, como la cacería de indios que hizo parte de un orden cultural y de una mentalidad regional que se fue conformando en medio de la ausencia de los sistemas de control social del Estado. Incluso existen testimonios de la época que dan cuenta de la vinculación de las autoridades regionales para "limpiar las sabanas" (Gómez *et al.,* 2012, p. 96) a través del ofrecimiento de carne, ropa, alimentos y otros bienes que se utilizarían para lograr la aniquilación de las comunidades indígenas.

Un siglo después, la situación no se ha transformado, porque el exterminio permanece, tal vez con estrategias más sutiles que prometen la expansión y el desarrollo de oportunidades de bienestar que están enfocadas en el despojo de las niñas, niños, jóvenes, hombres, mujeres y abuelos del territorio, ante la mirada de un Estado indolente que desconoce los derechos de los grupos indígenas que están consignados en la Constitución de 1991.

Algunas de estas estrategias sutiles que se han implementado están relacionadas con las dualidades entre los biocombustibles como una oportunidad de desarrollo versus el espejismo de los agrocombustibles, entre un territorio sin conflicto versus el conflicto armado y una educación propia como una promesa incumplida.

En la actualidad, se suman cambios profundos en su composición territorial, como lo sustenta Calle (2017), en toda la región de la Orinoquía: "el colonialismo interno ha sido una constante histórica. La Orinoquía, sus territorios y los pueblos que la habitan se han transformado en el tiempo como consecuencia de las diversas olas de colonización" (p. 93); a esto se suma la situación compleja de vulneración de los derechos al territorio que atraviesan estas comunidades.

El pueblo sikuani no ha sido ajeno a este tipo de procesos de colonización y usurpación de su territorio; Calle (2017) menciona que tampoco "al exterminio físico y cultural. En términos generales, este pueblo ha estado asociado a la incursión colonizadora y a la apropiación de sus tierras ancestrales, lo cual ha causado la ruptura de lazos culturales y de identidad" (p. 93). Asimismo, dice ella, "el despojo de tierras y la lucha por el territorio han sido temas recurrentes en asambleas, conversaciones cotidianas, talleres y encuentros comunitarios. Las narraciones sikuanis sobre el pasado generalmente reproducen historias de desplazamientos forzados y masacres" (p. 94). Sin duda, esto se hace necesario en términos argumentales porque no podríamos, en nombre de la ciencia y de la investigación, ser ajenos a la realidad en la que se suscribe la historia de una población, mucho menos cuando de educación se trata.

> Es bien importante decir que este modelo de desarrollo agroexportador que ve la tierra simplemente como un recurso para extraer, acompañado de la violencia, parece que sí combina todas las formas de lucha, entonces trae una propuesta de desarrollo además que dice incluyente, dice desde su narrativa es bastante convincente e incluyente, que reconoce

> la diversidad de los pueblos y demás, con la violencia, la violencia paramilitar y la violencia estatal, con la religión con las políticas como el escenario legislativo muy muy a su favor (A. Loaiza, comunicación personal, 24 de noviembre de 2021).

Si bien Colombia ha creado y desarrollado instituciones encargadas de promover y proteger los derechos humanos, como la directiva para la protección de los derechos de los defensores de derechos humanos emitida en junio de 2017 por la Procuraduría General de la Nación, se observa, de manera alarmante, que, entre 2016 y 2018, existió un incremento alarmante en el asesinato de líderes y lideresas sociales y defensores(as) de derechos humanos, sin que el Estado se muestre eficaz para prevenir o investigar y hallar responsables para desmontar las estructuras que, en algunas zonas, funcionan y vienen incrementando la violencia en el país.

Conclusiones

Es necesario visualizar la escuela como una institución de la modernidad y, dentro de ella, los procesos escriturales, orales y simbólicos de las dimensiones culturales que acogen la diversidad étnica del país. Las tecnologías y metodologías para transmitir conocimientos y saberes deberían ser flexibles a los ritmos de vida de las poblaciones rurales, mucho más cuando estas tienen arraigos en el uso de una lengua indígena. No se trata de potenciar un debate sobre si se aprende español: este se debe aprender, pero no en detrimento de las prácticas culturales de la población sikuani y del uso de su lengua materna.

El Vichada parece ser un territorio olvidado, donde el despojo, la discriminación, el desarraigo cultural y social se suman a la pérdida de la lengua nativa sikuani, las precarias condiciones para educarse, el desconocimiento de la sabiduría ancestral y la participación casi nula en las decisiones de orden territorial, educativo y político.

Esta indagación permitió comprender la necesidad urgente para visibilizar y alentar en las universidades, redes sociales y sociedad civil la intención para llevar a cabo proyectos de intervención social, denuncia pública y de garantía de derechos humanitarios que fortalezcan los pueblos indígenas y que permitan empoderar sus posicionamientos y propuestas de orden educativo y social.

Una situación no menos preocupante es la desaparición física y social a la que están abocados, por una parte, la tendencia a la reducción de la población sikuani y, por la otra, a la desaparición institucional mediante los censos que no los cuentan, hecho que agrava el desconocimiento por parte de entidades del orden local, regional y nacional. Esto aúna el desarrollo de políticas públicas en el territorio que resultan ser fiel reflejo de la imposición estatal centralista y hegemónica, sin reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas, mestizos y de frontera. Estas manifestaciones quedaron registradas en las entrevistas que expresan que su modelo educativo es Escuela "Nueva", la cual desconoce por completo los saberes ancestrales e invisibiliza las prácticas culturales que por discriminación y estigmatización se mantienen ocultas.

Es notorio cómo no se consideran las condiciones geográficas del territorio —que en su mayoría, 90 %, es rural, selvático y de llanura—, lo que hace que el acceso a la institución educativa sea muy restringido, además de ser muy pocas en el departamento y estar en estado precario. El acceso a la escuela es posible para quienes están cerca del casco urbano e imposible para quienes se encuentran en asentamientos o resguardos dispersos por el territorio; se suma a esto los altos costos que representa el desplazamiento hacia estas escuelas.

Aparece la necesidad de posicionar y recuperar el lugar del ser indígena, dignificar su condición como pueblo, ya que existe una fuerte estigmatización hacia ellos, tanto por el pueblo mestizo como por ellos mismos en algunos lugares donde no se reconocen como parte de la comunidad; prefieren invisibilizarse o nominarse como mestizos o ciudadanos del común. En consecuencia, esto hace que los pueblos se acomoden y condicionen a lo que se les demande, bajo las exigencias de los distintos grupos del conflicto armado o de empresas que se han apropiado de su territorio y les ofrecen un trabajo para vivir en condiciones indignas de vida. En las entrevistas se reiteró cómo la población indígena, que aún pervive en los territorios y que ha sido denigrada, no se reconoce como indígena; es preferible ser como los otros blancos o de la capital, ya que así consideran que pueden acceder o tener algunos beneficios.

En este sentido, la política educativa desde y hacia los pueblos originarios, con carácter étnico y un posicionamiento de sabedores y conocedores propios del territorio —como patrimonio cultural y memoria histórica de un pasado reciente para el ámbito educativo— resulta amigable a la hora de hablar de

etnoeducación. Además, la pregunta por la interculturalidad bien vale la pena problematizarla para asuntos asociados a la presencia de poblaciones diversas en un mismo territorio.

En el municipio de La Primavera, se identificaron seis pueblos indígenas que comparten las mismas desigualdades, la misma escuela, la misma razón de exterminio y minimización cultural. Allí el cuestionamiento sobre lo intercultural tendría que ver con la relación institucional y el horizonte de política de Estado que, en términos de una interculturalidad que asimila procesos de desigualdad, debería ubicar acciones de un proceso amplio y diverso.

En este municipio conviven los pueblos sikuani, cuiba, piapoco, cubeo, achagua, sáliba y waüpijiwi; todos ellos intentan sobrevivir y sorprende la no existencia de un proyecto de educación propia, menos aún, la mera intención de invocar la interculturalidad como axioma de la reflexión educativa en esta parte del país. Dicha reflexión serviría para problematizar el vínculo entre comunidades indígenas, el papel y función de las leyes y su relación con el sistema de protección a las minorías étnicas y el vínculo educativo en la actualidad.

Finalmente, se destaca una especie de resina del olvido que alude a la realidad de la etnoeducación. Igualmente, los efectos más concretos y cotidianos de la vida local del pueblo sikuani en esta parte del país arrojan una situación devastadora sobre su condición sociocultural, una reducción constante sobre sus prácticas culturales y una demanda permanente para construir su propio modelo de educación.

Referencias

Aguilar, L. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación,* (24), 61-64. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/286

Alcaldía de La Primavera (2020, 13 de agosto). *Plan de desarrollo 2020-2023.* Portal Único del Estado Colombiano. http://www.laprimavera-vichada.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-2023

Bermúdez, A. (2021). *El mayor proyecto de bonos de carbono de Colombia estaría exagerando sus beneficios.* La Silla Vacía. https://www.lasillavacia.com/historias/silla-nacional/el-mayor-proyecto-de-bonos-de-carbono-de-colombia-podr%C3%Ada-estar-vendiendo-aire-caliente/

Betancur, B. (1984). La grandeza del espíritu. *Anuario Indigenista, 44,* 155-160.

Boaventura de Sousa, S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Trilce.

Borda, F. (1975). *Historia de la cuestión agraria en Colombia.* Punta de Lanza.

Castro, G. (2001). *Colombia amarga (*10.ª ed.). Planeta.

Castañeda, P. (2020). Murió Alfredo Molano, el hombre que no se cansó de buscar la paz. *Semana Rural, Lado B*. https://www.semana.com/web/articulo/alfredo-molano-y-la-busqueda-de-la-verdad-en-el-sur-de-colombia/832/

Cárdenas, V. & Loaiza, A. (2021). *Canaleteando juntos y juntas la defensa de lo nuestro: una mirada a la situación de riesgo de comunidades indígenas defensoras de derechos humanos en La Primavera, Vichada - Colombia.* Protection International & Corporación Claretiana. https://www.protectioninternational.org/news/risk-diagnostic-indigenous-hrds-vichada-colombia/

Calle, L. (2017). Entre la violencia, la colonización y la adjudicación de reservas. Relatos sikuanis sobre el abandono, el despojo y la recuperación del territorio. *Revista Colombiana de Antropología, 53(1)*, 91-122. https://doi.org/10.22380/2539472X.4

Calvet, J. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia.* Fondo de Cultura Económica.

Centro Nacional de Memoria Histórica & Organización Nacional Indígena de Colombia (2019). *Tiempos de vida y muerte. Memorias y luchas de los pueblos indígenas en Colombia.* Banco de la República, Biblioteca Virtual. https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll2/id/161/

Corporación Claretiana (2022). *Porvenir y Matarratón.* https://corporacionclaretiana.org/el-porvenir-pto-gaitan/

DANE. (2018). *Censo nacional de población y vivienda, grupos étnicos, información técnica.* https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica

Departamento Nacional de Planeación (2011). *Bases del Plan de Desarrollo 2010-2014.* https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Bases%20PND%202010-2014%20Versi%C3%B3n%205%2014-04-2011%20completo.pdf

Durán, A. (2012). Herencias moderno-coloniales en actuales discursos sobre la Orinoquía colombiana. *Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales, 38*(115), 195-217. http://www.eure.cl/index.php/eure/article/view/139/588

Echeverri, J. (2008). ¿De chagrera a secretaria? Balance de algunas acciones en etnoeducación. En M. Bertely, J. Gasché & R. Podestá (coord.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 135-165). Abya-Yala.

Gómez, A., Molina, N. & Suárez, C. (2012). Vichada: éxodo y etnocidio indígena; el avance de la ganadería extensiva y de la colonización. *Maguaré, 26*(1), 75-121. https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/35263

Gros, C. (2003). Poder de la escuela, escuela de poder: proyecto nacional y pluriculturalismo en época de globalización. En C. Zambrano (comp.). *La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales.* Memorias II Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación, Popayán, junio de 2000 (pp. 45-70)**.** Instituto Caro y Cuervo.

Houghton, J. (1988). ¿A dónde apunta la educación e los pueblos indígenas?. En M. Trillos (comp.). *Educación endógena frente a educación formal* (pp. 51-67). Universidad de los Andes & Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes.

Hutchinson, J. (2009). Meta y Vichada. En I. Vélez (ed.). *Misión internacional para la verificación del impacto de los agrocombustibles en 5 zonas afectadas por los monocultivos de palma aceitera y caña de azúcar en Colombia* (pp. 39-52).

Jimeno, M. & Triana, A. (1985). Estado y minorías étnicas en Colombia. *Cuadernos del Jaguar y Funcol,* 357-360. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/71285

Legnani, R. (2008). *Bonos de carbono de "desarrollo limpio". "Pagan para contaminar".* https://www.ecoportal.net/temas-especiales/cambio-climatico/bonos_de_carbono_de_desarrollo_limpio_pagan_para_contaminar/

Montes, J. (1997). El español de Colombia y las lenguas indígenas. En: X. Pachón & F. Correa (coord.). *Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia* (pp. 25-83). Instituto Caro y Cuervo.

Morales, J. (2008). Agrocombustibles: sus mentiras y su capacidad generadora de hambre. En I. Vélez (ed.). *Agrocombustibles "llenando tanques, vaciando territorios"* (pp. 149-160). Bochica. https://old.censat.org/apc-aa-files/686468646b6c61736a6b6c646a61736b/f6q9p6ydj5aoe6u-kblscmeo6s6lahv.pdf

Ortiz, F. (1997). Condiciones sociales de las lenguas indígenas de los Llanos Orientales de Colombia. En X. Pachón & F. Correa (coord.). *Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia* (pp. 383-442). Instituto Caro y Cuervo.

Pineda, R. (1997). La política lingüística en Colombia. En X. Pachón & F. Correa (coord.). *Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia (*pp. 155-176). Instituto Caro y Cuervo.

Portilla, M., Rojas, A. & Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Docencia, Investigación e Innovación, 3*(2), 86-100. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192

Triana y Antorveza, H. (1997). Factores políticos y sociales que contribuyeron a la desaparición de lenguas indígenas (colonia y siglo XIX). En X. Pachón & F. Correa (coord.). *Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia* (pp. 85-154). Instituto Caro y Cuervo.

Trillos, M. (1998). La educación indígena en Colombia. En M. Trillos (comp.). *Lenguas aborígenes de Colombia, educación endógena frente a educación formal: mesas redondas sobre etnoeducación* (pp. 69-94). Universidad de los Andes & Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes.

Capítulo 3

Professional development scheme to improve English language teaching and learning at a rural school: an innovative approach[11]

Esquema de desarrollo profesional para mejorar la enseñanza y aprendizaje del inglés en una escuela rural: un enfoque innovador

David Felipe Espinosa Torres[12]
Jan Paul Castellanos Brieva[13]

[11] This project was sponsored by Fundación Universitaria Compensar (Ucompensar) and Universidad de la Sabana. The authors translated direct and indirect quotes from texts written in Spanish. The authors are grateful to Edna García, Michelle Rozo, María Torres, Hernán Patiño, and Hugo Vargas, who worked in implementing the professional development scheme.

[12] Dean of the Social Sciences and Education Faculty at Ucompensar, Bogotá, email: dfespinosat@ucompensar.edu.co, https://orcid.org/0000-0003-4552-7116.

[13] Professor and researcher of the B.A. in Bilingualism at Ucompensar, Bogotá, email: jpcastellanosb@compensar.edu.co.

Abstract

English language teaching and learning projects in Colombia have positioned themselves as innovative experiences designed for social groups that belong to various areas of the country, both urban and rural. Due to the need to generate educational spaces that improve the country's education quality, the Hand-in-Hand program was born, created by two private universities in Bogota and a primary school in Sopó. This action research study seeks to analyze the effects of a teacher professional development scheme in the pedagogical training of English and language learning teachers. Data were gathered from field diaries, lesson plans, reflection questions, short written compositions, and videos. Finally, the data allowed us to propose recommendations to improve the teacher professional development scheme in future implementations.

Keywords: teacher professional development, english language teaching and learning, rural primary school.

Resumen

Los proyectos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en Colombia se han posicionado como experiencias innovadoras que están diseñadas para grupos sociales que pertenecen a diversas zonas del país, tanto urbanas como rurales. Debido a la necesidad de generar espacios educativos que mejoren la calidad de la educación en el país, nació el programa Hand-in-Hand, creado por dos universidades privadas de Bogotá y una escuela primaria de Sopó. Este estudio de investigación-acción busca analizar los efectos que genera la implementación de un esquema de desarrollo profesional docente en la formación pedagógica de los docentes de inglés y el aprendizaje de la lengua. Los datos se recopilaron a partir de diarios de campo, planes de clase, preguntas de reflexión, composiciones escritas breves y videos. Finalmente, los datos permitieron proponer algunas recomendaciones para mejorar el esquema de desarrollo profesional docente en futuras implementaciones.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, escuela primaria rural.

Introducción

Teaching English as a foreign language (EFL hereafter) is a process that demands constant training on teachers, not only in terms of the language but also in the nature of their profession itself: Pedagogy. Therefore, this field offers numerous topics that are yet to explore, and Colombian researchers are also digging into the challenges of learning and teaching EFL; for instance, in the local context, the Hand-in-Hand project, which is the second stage of previous research and the English immersion program called Friendly Town. This program was developed by the Sopo municipality in Cundinamarca, Colombia, a local private School, and two universities. It sought to develop a non-formal teaching model that encourages learning English and, in turn, develops values in coexistence through interaction (Espinosa et al., 2020). In the program, around 120 rural students from six different schools were taken, immersed, and mixed for three months in an establishment near their schools. Fully bilingual teachers supported them during this period. Nonetheless, even when considering the positive impacts that the program had on both students and teachers, it was noticed that there was still a considerable number of opportunities to improve in terms of the effects generated after participants were immersed in Friendly Town. Then, teaching training was the most essential to explore.

Consequently, the most relevant question raised from the program was how students coped with their EFL learning once they returned to their schools and what kind of didactic strategies their teachers used to engage their experience in their regular learning setting, even when they were not English-trained teachers. Hence, this second research proposal inquired about the effects of a professional development scheme for these teachers who do not have formal training in a second language; it appears to be one of the most critical aspects since the teachers teach a subject without prior English language knowledge and specific pedagogic competencies.

The issue mentioned above is being debated today in Colombia. It guides researchers in formulating bilingual public policies and teachers' supplies in rural areas. In addition, researchers challenge how this system needs a more holistic vision of bilingualism since experts tend to question whether teachers have the necessary training to lead processes that requires a second language and what the second language is to teach in the country.

These policy-making processes are based on learning EFL, considering the impact of the lingua franca throughout the world; it opens the possibility of social mobility, industrial growth, competitiveness, and the country's global positioning (MEN, 1999). Nonetheless, the creation of these policies on bilingualism has generated controversy because it is crucial to consider that Colombia is a multiethnic and multicultural country. Likewise, Article 7 of the Colombian Political Constitution (Constitución Política de Colombia, 1991) establishes the territory's protection and recognition of cultures and ethnicities. Also, Law 1381, 2010, known as the Languages Law, preserves the country's minority languages as its primary objective (León, 2014). Therefore, the generation of language public policies in rural areas has the great challenge of strengthening the native languages that create an identity and simultaneously foster English language learning. These policies are expected to translate into the personal and professional growth of people from rural communities, reducing the gap between urban and rural areas.

On the other hand, the school curriculum and the teacher professional development scheme adhered to the Ministry of National Education policies[14], (MEN, 2006), for English learning at the primary school level. This policy emphasizes the importance of learning English as a critical instrument for globalization and economic and technological openness in response to market, political, and economic needs. However, the development of linguistic skills for teachers who teach the subject did not correspond to the area of knowledge, creating unattractive learning spaces for students. In fact, and as an informal observation in several rural institutions, teachers of this subject did not receive the necessary bilingual training to direct these processes in the classroom. Therefore, the following problem question arises: What does implementing a professional development scheme for teachers tell us about the teaching processes of EFL at a public institution in the Hand-in-Hand project?

General objective

To analyze the effects generated by implementing a teacher professional development scheme in the pedagogical training of EFL primary school teachers at a public-rural school in Sopo, Cundinamarca, within the framework of the Hand-in-Hand project.

[14] MEN by its Spanish initials.

Specific objectives

- To identify the rural schoolteachers' needs related to EFL learning and teaching processes scheme at the public-rural educative institution.

- To analyze the tasks the rural schoolteachers conducted while implementing the teacher professional development scheme at the public-rural educative institution.

- To evaluate the implementation of the teacher professional development scheme at the public rural educational institution.

Literature review

This section will present the theoretical concepts that underpin this research book chapter, followed by the sub-constructs that support them. The three main topics of this research are teacher professional development and its sub-constructs and materials development and its sub-constructs. The researchers conducted an in-depth review of the relationship between these topics and the main objective of this research, finding many connections between them.

Teacher professional development

Recently, a growing phenomenon has been involving teacher professional development programs to improve students' learning: Better-trained teachers lead to more remarkable educational results. Educational policies and laws that seek this development are pillars that may lead to the improvement and effectiveness of academic processes within institutions, which produce changes in the curricula, contents, and structures regarding the initial pre-service teacher training. The growing interest and changes that have occurred seek that those teachers, who are in the classroom, continue with their development and professional growth process. However, academic institutions are seriously concerned about the teacher profiles and qualifications they must have, as well as the training program's organization, planning, and management (Vezub, 2007). Moreover, the constant change that is taking place in our societies makes professional development a necessity for any profession, including teachers. Therefore, teacher professional development programs are essential tools for school improvement (Marcelo, 2009).

The definitions that have emerged over the last twenty years are varied, emphasizing various aspects of teacher professional development. For example, Tello & Aguaded (2009) define it as a process of growth, change, and improvement produced throughout the professional life of people dedicated to educational work. On the other hand, Bredeson (2002) defines it as "Learning opportunities that promote creative and reflective capacities in educators that allow them to improve their practice" (p. 87). Fullan, Bennett, & Rolheiser-Bennett (1990, p. 3) mentions that "Professional development has been broadly defined to include any activity or process that attempts to improve skills, attitudes, understanding, or performance in current or future roles." However, it is essential to mention that this development represents more than a knowledge update since it implies adaptation to societal changes to improve instructional activities, teachers' attitudes, and student performance (Heideman, 1990).

To sum up, teacher professional development is related to learning; it promotes capacity development processes for improving practices, offers opportunities for change and transformation of pedagogical practices, and emphasizes the importance of adapting to societal challenges. In educational policies, it is a central element in improving education, especially in Latin America, where the programs in the 1990s have included strengthening the teaching skills of current and future teachers (Vezub, 2007).

Thus, it is essential to understand and strengthen teacher professional development as an imperative process in which educational institutions must work, create, and promote its implementation. For these processes to become effective, they must be characterized by diverse ideas, people, and supportive practices (Loucks-Horsley et al., 1987). In addition, the following should be considered: The link between professional development and student learning, learning processes and practices within a learning reference framework, evaluation for both the professional development as the achievement of the goals proposed within the program and reflection and planning for the future (Broad & Evans, 2006).

English teacher language proficiency

Determining the required level of language proficiency (Council of Europe, 2020) for language teachers at different educational levels is a challenge many countries, cities, and institutions have faced in recent years. The increasing demand of students and professionals wanting to master the English language has led people to look for alternatives that offer fast and efficient learning to

access better study and work opportunities. Therefore, institutions need help designing and offering competitive and attractive programs to a demanding audience. A National Plan of Bilingualism has been designed in Colombia, given that "Learning a foreign language is an invaluable opportunity for the social, cultural and cognitive development of students" (MEN, 2015, p. 8).

The National Plan of Bilingualism aims to help teachers improve their language and teaching skills, contributing to students' successful learning experiences. Similarly, the plan establishes specific requirements for institutions and teachers of English who work for public schools; these requirements are supposed to be met by all professionals in the public sector. Some of these include:

- Ensure all teachers take diagnostic tests to get hired.
- Ensure the number of hours for direct English instruction in secondary education (three hours of 60 minutes per week).
- Guarantee English teaching staff and professionals with a B.A. in Language Teaching.
- Promote English learning from fourth - 5th grades in primary school.
- Identify and communicate opportunities for improvement in public institutions.

According to the results obtained from a study by the British Council (2015), students still need to reach the goals established by the National Plan of Bilingualism. In addition, the language teachers' current situation at public institutions in Colombia is quite different from the one projected in the plan. In most cases, teachers do not take diagnostic tests, many have not graduated from a professional program in language teaching, and others need to have the required level of proficiency.

This situation is not only happening in Colombia. For most underdeveloped countries, the reality is that teachers who have obtained a B. A. in Language Teaching should be ready to embark on the adventure of teaching English, but not all are. Even after graduating from a B. A. program, they must still be prepared to face the responsibility and challenges this effort implies. Renandya (2018, cited in Yusuf & Novita, 2020) stated that "There are no clear

guidelines on what level of language proficiency a teacher must have in order to be able to teach the English language in formal and non-formal schools. Also, there is no specific training to help teachers reach a certain level of proficiency" (p. 581). There is uncertainty regarding the expected levels of language proficiency and the skills they must have since few documents are available from entities such as the Ministry of Education or the Secretaries of Education that establish specific standards for language learning in rural areas.

On the other hand, the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL, 2015) defines proficiency as

> The ability to use the language in real-world situations in spontaneous interaction and unrehearsed context and in a way that is acceptable and appropriate for native speakers. The competence demonstrates what a language user can do regardless of where, when, or how the language was acquired (p. 7).

However, language proficiency for language teachers must go beyond being able to converse or perform well in a specific communicative situation. An English teacher needs to know the structures of the language in detail, have a wide range of vocabulary, and, above all, have a deeper understanding of the structural and functional language so that they can explain it to people interested in using the language for different purposes.

Knowledge of the English language subject has several components. These include knowledge of second language acquisition theories, pedagogical knowledge, curriculum knowledge, cultural knowledge, competence in the target language, and awareness of the structure and characteristics of the language (Pachler et al., 2007, cited in Richards et al., 2013). Teacher professional development goals should prioritize language competence. For teachers to gain what might be called "professional confidence" and become "outstanding foreign language teachers" (Shin, 2008, p. 59, as cited in Richards et al., 2013), an English teacher should feel that their command of the language is enough to have a deep understanding of its functions and structures so that they can explain it to others wholly and transparently.

Wulyani et al. (2019) state that "…In countries where English is not spoken outside the EFL classroom, such as Indonesia, the English language proficiency of EFL teachers may decline over time unless they have regular opportunities to learn English" (p. 264). This fact connects with what is still missing in terms

of the demands that Colombia's National Plan of Bilingualism claims as a goal since there are no clear initiatives to ensure that the total number of English teachers hired in the public sector receive opportunities for professional development in pedagogical skills and language proficiency.

The Indonesian study by Wulyani et al. (2019) also found that "Serving teachers with long years of service tended to have lower academic vocabulary, reading proficiency, and writing proficiency than those with years of shorter service" (p. 267). Therefore, it is imperative to establish programs that support in-service teachers to improve their competence and continue to develop skills that make them more competitive and efficient professionals.

The teaching of English by non-bilingual teachers

One of the most striking issues in current education in Colombia is the bilingual education of students in English. In addition, globalization has exerted intense pressure on educational systems to promote multicultural spaces, emphasizing acquiring a second language. However, it is crucial to know the importance of language in teaching. Thus, Fillmore and Snow (2000) established five reasons: Use communication for effective teaching, understand the association between language and learning, identify aptitudes and abilities in children, strengthen reading and writing skills in students, and establish socialization dynamics to create empathic environments. From the above, the relevance of language in any teaching practice is fundamental regardless of the teacher's subject area of expertise.

Colombia has a particular educational reality regarding language teaching: In most regions, students need bilingual teachers to teach English classes. For example, in the Escuela Nueva educational model (Arias, 2017), it is common to have multigrade classes and teachers who can address more than three subjects, including English, so the problem of Spanish-English bilingualism in the country arises. According to the MEN (2006, cited in Sánchez & Obando, 2008), the number of hours dedicated to learning foreign languages in the educational systems of the European Union has an average of 9 hours per week compared to the average of three weekly hours dedicated from sixth to eleventh grade for learning English in Colombia. In addition, the methodological component of the classes is not widely known or implemented by teachers; as mentioned above, many of them do not have formal training in teaching a second language and, therefore, do not have components such as a definition of prior knowledge and language skills necessary for student

success and the use of approaches to teaching a second language (Sánchez & Obando, 2008). It is remarkable how many challenges Colombia has in meeting the needs of non-bilingual teachers who teach English.

Therefore, the training of non-bilingual teachers to meet the needs of English learners emerges as a primary requirement. For example, the teachers' bilingual preparation of all subjects has become a growing concern in the United States due to the constant migration of people. One in four children in the United States comes from a different country, which has represented an educational challenge in linguistic terms, as well as the training of non-bilingual teachers to meet the needs of English language learners (ELL). Despite the difference in the bilingual perspective, Samson & Collins (2012) identified "The participation of accreditation bodies and state agencies" (p. 21) as the previous component to guide teacher preparation programs to respond to the educational and linguistic realities of the country.

It is necessary to understand the different plans and projects proposed in Colombia to meet the Spanish-English bilingual purposes of the country (Gómez, 2017). Thus, in 2004 the National Plan of Bilingualism emerged; it offered workshops to more than 4,300 teachers in Colombia and created the Basic standards of foreign language skills. Subsequently, in 2010, the Program to Strengthen the Development of Competencies in Foreign Languages 2010-2014 was established to improve Colombian citizens' English communication skills. Later, the government created Law 1651 of 2013 to focus on the need to learn a foreign language. In 2014, the government established the National Program of English: Colombia Very Well 2015-2025, which changed its name to Colombia Bilingüe 2014-2018. According to the statistics of this national program, by 2015, the following was determined: "The real situation of teachers is unknown, but it is estimated that between 63% and 86% have a level below B2" (MEN, 2015, p. 6). In the worst-case scenario, 63% of English teachers in Colombia have an A1 level, and many non-bilingual teachers teach English classes in the country.

Thus, training and professional development schemes for non-bilingual teachers are scarce. For instance, the Colombia Bilingüe program planned to train 15,300 secondary school English teachers from the official sector (MEN, 2016a). However, As Gómez-Vásquez and Guerrero (2018) mentioned: "Language policies in Colombia do not consider the needs, desires, and experiences of the people directly involved in their application" (p. 52). Consequently, teacher training programs for language teaching focus on bilingual teachers without

considering that the educational reality in many regions of the nation is entirely different, especially in rural areas. Therefore, it is imperative to conduct more multidisciplinary and non-bilingual teachers in projects, policies, and programs related to teaching and learning English as a foreign language since they are critical contributors to the achievement of bilingual education.

Pedagogical competences

The concept of competence is polysemic and appears in different areas. There are two cognitive perspectives; the first one associates competence with the theory of multiple intelligences (Stenberg, 2009), and the second with the representation of reality divided into declarative and procedural knowledge (Gagné, 1984). The analysis of pedagogical discourse in processes of "recontextualization" and "incorporation" also used this concept (J. Contreras, 2012, p. 23). In addition, competence in education means knowing how to do in context (Montenegro & Alarcón, 2012; Soto, 2008); it is popular in the design of tests, such as those carried out by ICFES (2018) to assess pedagogical skills (teach, train, evaluate); and in the design of educational projects (Ucompensar, 2020), in which students will develop competences.

The concept extends to that of pedagogical competencies by defining them as "Teacher know-how in the context of the educational institution" (Montenegro & Alarcón, 2012, p. 14) and as the "ability to direct accurately educational processes aimed at students' comprehensive training" (Montenegro & Alarcón, 2012, p. 5). These same authors mention the knowledge and competencies that characterize professional teaching: Knowledge of the educational service, pedagogy and didactics, communication and methodological competencies, and mastery of the specific field of work. How is the concept of pedagogical competence defined in professional development for teachers of EFL? According to Nugroho (2018), it relates to teaching aptitude for evaluation, curriculum, materials, and pedagogical skills.

As happened in this research on teacher professional development, professional training programs for teachers of English as a foreign language in Indonesia developed a command of the English language. Apriliyanti (2018) added that along with pedagogical and professional skills are personal and social skills, the first related to personality and exemplary role, and the second related to the ability to interact and communicate with others.

Public policy on English language teaching

The Ministry of National Education developed the National Program of Bilingualism in 2014 to improve primary, secondary, and higher educational levels in learning and communicating EFL. Its objective was to have citizens capable of communicating in English to insert the country in universal communication, global economy, and cultural openness with internationally comparable standards (MEN, 2006). On the other hand, it mentioned that in 2019 all students who graduated from educational institutions should have an intermediate level (B1), and teachers should obtain an upper intermediate level (B2) (Fandiño-Parra et al., 2012).

However, during the program implementation, challenges have been identified, such as a lack of resources and the number of hours devoted to English language learning in Colombian classrooms as one of the factors that have impeded the optimal development of the program (Fandiño-Parra et al., 2012). Earlier, Guerrero (2008), Sánchez and Obando (2008), and Cárdenas & ASOCOPI (2006) had already indicated that it was necessary to achieve greater coherence between the purposes and foundations of the program and the various national realities where inequality of opportunities was evident between the public and private sectors, between rural and urban education, between indigenous populations or displaced populations to cite just a few examples.

On the other hand, to guarantee students reach the B2 intermediate level at the end of their university studies, MEN set sequential proficiency levels along primary and secondary education, from A1 (Basic) to B2 (Intermediate), which allowed teachers to design courses to help students reach the desired level. In the same way, Cely (2007) mentioned the importance of the CEFRL in the National Plan of Bilingualism: A reference document was needed, which only exists in the country. The Ministry found in the CEFRL a document that is oriented, flexible, adaptable to our Colombian context, complete, sufficiently researched, and used in the world in general and in the Latin American context in particular, which has finally become the benchmark for the Bilingualism Program.

Therefore, it has been of help in the curricular development of subject contents and competencies, meeting an international standard language level regulation. Furthermore, MEN (2016b) suggested English learning curricula for preschool and primary school, in which they established guidelines for the teachers in elaborating curricular contents and competencies that contributed to the proposed learning goals. Therefore, educational

institutions could adapt this curriculum proposal to the context and needs of the population. The Suggested English Curriculum, designed for primary education, promoted health and life, coexistence and peace, environment and society, and a global village.

Finally, according to Mendoza (2014), teachers were evaluated in Bogotá and Cundinamarca, which resulted in 63% of teachers demonstrating a basic level of English proficiency, which is worrying since, according to the NPB, teachers should have a level B2, and this makes bilingualism difficult in Colombia. Therefore, these rights play an essential role in the English area since it establishes the content that students should learn in listening, reading, writing, conversation, and monologue and, in addition, allow teachers to improve their pedagogical practices in the classroom.

Materials Development

Designing and creating didactic materials aims to develop higher-quality teaching practices. However, in the first instance, it is vital to comprehend the definition of curricular materials, which, according to Gimeno (1991, as cited in Ballesta, 1995), refers to any medium that could serve as a resource for learning or the development of any teaching function. In addition, didactic materials serve to articulate the teaching practice with reality. According to Madrid (2001), the ideal scenario is one in which the learning process is articulated with the student's daily life, where the curricular materials have their primary function. Marcano (1997) argued the need for a critical and evaluative process for the proposed curricular materials. According to the author, most teachers assumed using curricular materials was a natural way of teaching without considering elements that could be analyzed and corrected, which generated a dissociation between teaching practice and theoretical postulates.

On the other hand, the future of curricular materials is based primarily on the social and cultural dynamics in which students develop. Pardo (2007) established the transition from physical materials to digital platforms as one of the main challenges, considering an educational system that responds to all schools' structural and technological needs. In addition, many curricular materials should have considered the educational population, translating into low-quality teaching and learning processes. Therefore, it was critical to establish parameters to evaluate the curricular materials used to know if their design was valid and valuable concerning its purpose, context, and population (Méndez, 2001).

Teachers create and use varied materials to support their teaching practice in the classroom. Thousands of books, audio, and videos are available to help teachers with this matter. However, materials creation and adaptation was a fierce topic in the mid-1990s, when researchers decided to account for it as the field of Materials Development (MD from now on). As such, Byrd (1995) was one of the first authors to publish guidance for DM in the United States, and other authors followed him, such as Tomlinson (1998) and McDonough & Shaw (1998), who provided proper guidance on the principles and MD procedures. In 2004, local researchers and material developers Núñez, Pineda, and Téllez (2004) elaborated on the critical aspects of the development of teaching materials since most EFL/ESL teachers were creative professionals who had the potential to develop materials for their classes. Therefore, this field has grown in recent decades, and researchers have analyzed the creation and implementation of classroom materials.

In addition, the definition of the field of materials proposed by different authors, as already mentioned, has broadened the knowledge of teacher-researchers. For example, Tomlinson (2016), in one of his works, defined this field as

> Materials development is a practical enterprise involving the production, evaluation, adaptation, and exploitation of materials intended to facilitate language acquisition and development. It is also a research field investigating the principles and procedures of material design, writing, application, evaluation, and analysis in learning (p. 2).

Likewise, as local researchers, Núñez and Téllez (2015) proposed that MD is a field of study that focuses on the effect of materials in the teaching-learning process of a foreign language (p. 57). Therefore, such definitions allowed the researchers to validate the importance of creating and adapting materials in the EFL classroom to aid the learning of EFL students.

Furthermore, there is a strong link between the MD field and language learning and teaching. As Tomlinson (2008) argued, language learning materials and the importance of understanding how they worked to improve teachers' practices by following a particular path. Other researchers (Núñez et al., 2012; Markee, 2001; Núñez et al., 2004; Núñez et al., 2017; Espinosa, 2021) have elaborated on the theme of innovation across the MD field and the EFL classroom. Finally, teachers tend to design and implement new materials for Teaching EFL. This study is an excellent example since teachers allow them to

elicit students' language skills and adapt and contextualize these materials for a specific population.

Contextualized materials in English teaching

Colombian teachers try to innovate in the EFL classroom by creating and adapting new materials. Authors such as Núñez, Téllez, and Castellanos (2017) worked on developing EFL materials for the Colombian context and how to guide teachers to do so. Consequently, these authors established a DM framework that allowed them to focus on why creating and adapting materials for EFL teaching and learning was essential. Other authors, such as Espinosa et al. (2019), explored the adaptation of materials for rural settings. One of the main objectives of this research was to analyze the impact of guiding rural teachers to explore didactics from the contextualization of their English language activities to impact students' learning.

Therefore, Núñez, Téllez, and Castellanos (2012) explained that the DM field created innovative environments for three reasons: It implied a sequence of decision opportunities. Another reason was that by doing so, they became active agents of change in language teaching. The last reason was that by designing them, they could meet their student's needs and expectations (p. 27). Additionally, these scholars proposed a materials development framework that guided the creation and implementation of in-service teacher research studies that created reflective environments.

In short, different authors have worked on how to recognize DM as a field of study, and those mentioned above have proposed a set of resources, principles, guidelines, and frameworks, among others, to guide teachers in the process of adaptation and creation of materials for language learning and teaching. Therefore, the technology and its use in DM is a phenomenon that has caught these authors' attention. As such, Tomlinson (2012) argues that "In recent years there have been radical developments in the use of new technologies to deliver language-learning materials" (p. 165). In this respect, digital materials, as a type of material, are part of the materials field.

Teaching and assessment of English for children

The rise of innovative technologies has drastically changed teaching and learning processes. Hence, methodological and evaluation processes have acquired significant relevance in the educational field to transform traditional models. Nonetheless, rural teachers may have alternative approaches since access to technology in Colombian rural schools is scarce (OECD, 2022).

Additionally, learning strategies appear to strengthen the acquisition processes of a second language so that students can achieve self-regulation to improve their school performance (Dörnyei, 2005). Therefore, educational efforts look for the optimization and effectiveness of education in which students develop autonomous learning processes in which the teacher becomes a mediating agent, not a determining one.

In this research, it was understood, through the needs analysis, that teachers who belong to rural areas adapt assessment instruments found in different digital sources. However, most of the time, they do not contextualize or adapt them to students' level, impacting how teachers evaluate them. In language teaching, experts have proposed a series of pedagogical, methodological, and didactic models to respond to the needs of English learners. To exemplify the above, it is worth highlighting the educational model abbreviated as CLIL, which means Content and Language Integrated Learning. As the name suggests, it involves studying content subjects and practicing the target language, which may benefit bilingual programs (Klewitz, 2021).

For example, a foreign language teacher uses this method to teach the language through content that is not linked to it. Likewise, it applies to teachers who use a language to teach a subject. This method has had a tremendous influence that started in Europe and extended to different continents (Meyer, 2010). In the same way, this author mentions how different studies show that learning content through a language does not suffer or alter the process. In fact, in some cases, CLIL students outperformed students not receiving CLIL-based classes. Because of this, many countries, materials, curricula, and teachers have embraced this method to develop content or teach a language.

On the other hand, the benefits of CLIL is that it motivates the student and develops autonomy in them when addressing the processes or challenges that may arise throughout the learning process (Navés & Muñoz, 2000, cited in Estébanez Valle, 2016). However, there are some aspects to consider when

using this method that authors such as Alonso (2015) mention as the defining axes of CLIL: content, cognition, communication, and culture. These play a significant role when developing content or a particular class since they are the foundations on which this method builds to engage students and encourage the development of the L2.

Research design

Qualitative research

Before implementing the teacher training scheme, the institution carried out another project to create the institutional language policy, the English curriculum update, and the English language course syllabuses for primary school teachers. To develop and implement the bilingual language policy at the Rafael Pombo School, the researcher used a qualitative methodology, defined by Hammersley (2013) as

> A form of social inquiry that tends to adopt a flexible and data-driven research design, use relatively unstructured data, to emphasize the essential role of subjectivity in the research process, to study small number of naturally occurring cases in detail, and to use verbal rather than statistical forms of analysis (p. 12).

Earlier, Sampieri (1997) defines qualitative research as the process where the relationship between the participants is vital since it aims to collect the most significant number of experiences and ideologies. The experiences of the six primary school teachers from the Rafael Pombo school in Sopó, Cundinamarca, were collected during the implementation of the teacher training scheme within the action research framework.

Action research

Action research seeks to improve the pedagogical practices and knowledge of the actors that intervene in it; that is, it is a practical path that allows finding adequate solutions for the participants and the educational contexts through planning, implementation of the plan, systematic observation, and reflection. These phases of the research process develop cyclically so that the problem is improved each time researchers progress through the cyclical implementation of the phases that will improve the practical knowledge of the educational problem (Latorre, 2005). Thus, in the implementation of the teacher

training scheme, an action research cycle was carried out as follows: In the project planning, the researchers identified the population and characterized it in terms of English language knowledge and pedagogical skills to build a systematic plan that allows teachers to train in both areas.

During the scheme implementation, the teachers studied the following topics by modules: a) class planning, b) feedback, c) group management (virtual and face-to-face), d) socio-emotional skills, and e) innovation in the classroom. In the observation stage, six class observation feedback sheets, four field diaries, ten lesson plans, eleven reflection questions, two short written compositions, and three videos were collected and analyzed. This proposal was supposed to be face-to-face from the beginning; however, due to the covid-19 pandemic, the teacher training scheme was conducted virtually on the website https://efldidactics.wixsite.com/etscheme. In addition, the teachers had weekly synchronous virtual sessions with the project tutors. Finally, the reflection stage results will be in the following section.

Results

In the first module, the task was to plan a lesson, and all teachers created them. Although the teachers organized the plans well in a didactic sequence and the activities were game-based and engaging, their focus was still on micro-skills such as pronunciation, vocabulary, and grammar. One teacher proposed a conversation; however, it needed scaffolding to guarantee they would complete the task successfully. Later, in the third module, task one, four teachers wrote lesson plans again, which created them in the same ways as the former ones.

Then, continuing with the scheme implementation, the second task in module one was to answer two questions about the importance of learning English and how the scheme helped with teachers' work. Four teachers responded to the questions, and they all agreed it was essential to learn it because of the technology progress, students' learning support and life projects, work requirement, and academic mobility. A teacher mentioned that English was the language of business, traveling, international affairs, and meeting new cultures; the students would miss the opportunities the English language offered if they did not learn it.

On the other hand, the answers to the second question reflected the teachers' expectations of the scheme. One of them wondered how the program could contribute to the school since it lacked teaching resources; she believed

training and expert support were needed and expected to find in the scheme. A second teacher stated it was more convenient to learn the language and later learn how to teach it; however, in the end, she recognized she was learning both simultaneously. A third teacher remarked that the scheme would allow her to improve her language level, teaching knowledge, and the English curriculum. In addition, she neglected homework unrelated to language learning because of the school workload. Another teacher appreciated the didactic strategies in the scheme to improve the learning-teaching process in her classroom. The answers to the second question also revealed the different language levels, the difficulty of learning the language at a mature age, and the need to improve language skills and involve families in students' learning.

In fact, after implementing the second module, task one, they learned how to give feedback. Three teachers answered the questions on feedback importance and use. They asserted that it facilitated learning improvement and reinforcement; it was positive, continual, formative, motivational, personal, and full of chances for students to persevere and try again. Furthermore, feedback should be clear, meaningful, descriptive, and holistic.

Two teachers wrote a short composition about a relative's routine in the second module, task two, on English language learning. One composition showed a teacher misusing the present simple and punctuation rules; the other demonstrated that the teacher used the present simple correctly, but there were some punctuation mistakes. In the third module, task one, three teachers created videos to talk about plans with 'going to.' One of the teachers did not make the video but wrote the text. The videos and the text revealed they used 'going to' correctly, but their discourse presented other grammar errors that deserved attention.

Subsequently, in the third module, task three, the teachers observed a colleague's class to show materials and their development contribute to learning the language; there were three observations; they highlighted positive aspects, such as students speaking and understanding English and suitable learning materials. However, the observers noticed that their partners needed to solve Internet connectivity issues. Although there was high participation, the teachers should organize it better to guarantee all the students participate, not only some, and follow turn-taking rules.

Finally, and by wrapping up the implementation of the teacher professional development scheme, in module four, task 2, three teachers reflected on social and emotional learning (SEL) and how to teach it. One of them said the regulation of emotions occurred when students had solid social networks; SEL helped them to be better people and to express emotions accurately; and it promoted empathy and compassion; moreover, she recognized the movie forum as an activity to teach SEL. The second teacher recognized that learning was connected to emotions; if students recognized their emotions, it would help them solve conflicts and perform better academically; she recommended implementing metacognitive activities, emotions, and visible thinking activities to teach SEL. A third teacher stated that if students behaved, they would learn quickly; when students express their feelings, the teacher could help them regulate their emotions; in addition, she would teach SEL with activities that help to recognize and regulate emotions, positive relations, and empathy; she would make the students repeat some positive sentences in class.

Conclusions

Bilingualism in Colombia is a topic that has been around for decades now, and it is not new that globalization has brought to light the importance and need to guide a country through the learning of new languages as a way of generating opportunities, not only for young pupils but adults as well. The government has focused on this goal by creating different nations' bilingual projects for the last couple of years that might lead us to a thriving doubled-language environment. In this long path, it has been prompted by different authors exposed during this research that becoming a bilingual country demands professional and constant training since it is a matter of importance to impact student's learning and, therefore, generate a positive effect on the strategic aims Colombia's leaders have proposed. Nonetheless, after going hand-in-hand with the teachers who participated in this research, the researchers concluded that most of the time, teachers who belong to an urban area have different training opportunities, and therefore updating themselves becomes an autonomous task.

Then, this project brought to light that teachers are in high need of acquiring new strategies, methods, methodologies, and materials to improve their teaching practice. However, most of these requirements only sometimes focus on mentoring. As the teachers had several needs for training and update, it was more noticeable in terms of English language learning since most of the English teachers who participated in the project were not bilingual and

made an earnest effort to accomplish the Ministry of Education guidelines on English language education. Thereupon, we introduced the Communicative Language Teaching approach to them to provide didactic and pedagogical strategies and the contextualization of materials.

Program trainers must focus on communicative goals and objectives in future program versions. Teachers kept a micro-skill focus but did not foster language use in real communicative situations. Therefore, the trainers should be aware of that. All teachers did not participate actively in the assignments. Potential causes of low participation were the school's lack of time and rewards that demotivated active participation and perseverance.

Regarding language use, the teachers will need more support to improve their writing and manage language errors. Finally, lesson observation feedback was dialogic; in future opportunities, there might be follow-up activities to overcome difficulties, which should be continuous to guarantee improvement. Soon after, the implementation of a teacher development scheme is only possible if both teachers and institutions reach agreements on what are those common goals that could lead to success in terms of students' English language learning and, therefore, generate positive impacts on pupils' learning and the future of education in Colombia.

Referencias

ACTFL (2015). *ACTFL performance descriptors for language learners. A*CTFL. https://www.actfl.org/uploads/files/general/ACTFLPerformance_Descriptors.pdf

Alonso, R. (2015). *Los programas CLIL en Europa: propuesta de intervención en un centro escolar italiano [*master's thesis, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14897/TFG-G1561.pdf;sequence=1

Apriliyanti, D. (2018). *English teacher's competences on PLPG (an evaluative study based on Kirkpatricks' model)* [master's thesis, Syarif Hidayatullah State Islamic University]. Institutional Repository UIN Syarif Hidayatullah Jakarta. https://repository.uinjkt.ac.id/dspace/handle/123456789/40512

Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad, 33,* 53-62. https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647

Ballesta, F. (1995). Función didáctica de los materiales curriculares. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 5*, 29-46. http://hdl.handle.net/11441/45440

Bredeson, P. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages, and meaning. *International Journal of Educational Research, 37(8*), 661-675.

British Council (2015). *English in Colombia: An examination of policy, perceptions, and influencing factors.* British Council. https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_ingles.pdf

Broad, K. & Evans, M. (2006). *A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers.* Ontario Ministry of Education & The University of Toronto. https://www.oise.utoronto.ca/guestid/ite/UserFiles/File/AReviewofLiteratureonPD.pdf

Byrd, P. (1995). *Materials writers guide.* Newbury House.

Cañón, A. (2012). *Los propósitos invisibles del bilingüismo en Colombia* [master's thesis, Universidad Pontificia Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.12349

Cárdenas, M. & ASOCOPI. (2006, September). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed* [paper text]. 19th Annual EA Education Conference, Perth, Australia.

Cely, R. (2007). Programa Nacional de Bilingüismo. *Magisterio*, (25), 20-23.

Constitución Política de Colombia (1991). 2.ª ed. Legis.

Contreras, J. (2012). *Cómo elaborar preguntas y pruebas escritas para evaluar competencias: lenguaje.* Magisterio.

Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment.* Council of Europe. www.coe.int/lang-cefr

Espinosa, D., Cortés, A., Melo, L. & Rojas, A. (2019). Friendly Town: comprendiendo las habilidades para la vida por medio del aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto rural. In G. Araque (ed.), *Educaciones rurales. Geografías y fronteras* (pp. 149-170). Desde Abajo.

Espinosa, D., Castellanos, J., Torres, M. & Vargas, A. (2020). Materiales digitales contextualizados: fomentando la convivencia escolar a través del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. In G. Araque & C. Contreras (eds.), *Las mil y una infancias: retos y aportes a las discusiones actuales* (pp. 203-234). Ediciones de la U.

Espinosa, D. (2021). Vlogging through EFL materials: Everyday life speaking in a blended learning setting. In Núñez-Pardo, A. & Téllez-Téllez, M. F. (eds.), *Defying culture hegemony through teacher-generated EFL materials.* Universidad Externado de Colombia.

Fandiño-Parra, Y., Lugo-Vásquez, V. & Bermúdez-Jiménez, J. (2012). Retos del programa nacional de bilingüismo. Colombia bilingüe. *Educación y Educadores, 15*(3), 363-381.

Fillmore, L. & Snow, C. (2000). *What teachers need to know about language.* Center for Applied Linguistics. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444379.pdf

Fullan, M. G., Bennett, B. & Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership, 47*(8), 13-19.

Gagné, R. (1984). Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance. *American Psychologist, 39*(4), 377-385. https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/8001/EDD8001/SUM12/1984-Gagne.pdf

Gómez, M. (2017). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. *HOW, 24(*1), 139-156. https://doi.org/10.19183/how.24.1.343

Gómez-Vásquez, L. & Guerrero, C. (2018). Non-native English speaking teachers' subjectivities and Colombian language policies: A narrative study. *Profile Issues in Teachers' Professional Development, 20*(2), 51-64.

Guerrero, C. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the national plan of bilingualism?. *Profile Issues in Teachers' Professional Development, 10*, pp. 27-45.

Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?* Bloomsbury Academic.

Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke (Ed.), *Programming for staff development (*pp. 3-41). Psychology Press.

ICFES. (2018). *Ciencias de la educación, módulos de enseñar, formar y evaluar, saber pro*. ICFES.

Klewitz, B. (2021). *Content and language integrated learning (CLIL): A Methodology of bilingual teaching.* Ibidem.

Latorre, A. (2005) *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª ed.). Graó.

León, D. (2014). Minorías lingüísticas en Colombia. Acercamiento desde las políticas públicas y los derechos humanos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (24), 163-182. https://doi.org/10.19053/0121053X.2765

Loucks-Horsley, S., Harding, C., Arbuckle, M., Murray, L., Dubea, C. & Williams, M. (1987). *Continuing to learn: A guidebook for teacher development.* National Staff Development Council. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED285837.pdf

Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en ciencias de la educación. *Revista de Enseñanza Universitaria* [Special issue: *Perspectivas actuales en la metodología de las enseñanzas del inglés en las universidades andaluzas*] (1), 213-232. http://institucional.us.es/revistas/universitaria/extra2001/art_14.pdf

Marcano, B. (1997). Modelos didácticos y materiales curriculares en educación infantil. *Investigación en la Escuela, (*33), 35-46. https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7931/7023

Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de Professores, 1*(1), 43-70.

Markee, N. (2001). The diffusion of innovation in language teaching. In D. R. Hall & E. Hewings (eds.), *Innovation in English language teaching: A reader* (pp. 118-126). Routledge.

McDonough, J. & Shaw, C. (1998). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide.* Blackwell.

MEN (1999). *Idiomas extranjeros lineamientos curriculares.* Magisterio.

MEN (2006). *Guía no. 22 de estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-115174_archivo_pdf.pdf

MEN (2015). *Colombia very well! Programa nacional de inglés.* https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

MEN (2016a). *Lineamientos estándar para proyectos de fortalecimiento del inglés.* https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357562_recurso_3.pdf

MEN (2016b). *Mallas de aprendizaje de inglés: Para transición a 5.º de primaria.* National ELT Resources Repository. https://eco.colombiaaprende.edu.co/repository/

Méndez, J. (2001). *Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares.* Universidad de Huelva. https://core.ac.uk/download/pdf/60641328.pdf

Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulso: Revista de Educación*, (33), 11-29. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3311569.pdf

Montenegro, I. & Alarcón, J. (2012). *Concurso docente: ingrese y ascienda en la carrera docente entrenándose para las pruebas de competencias pedagógicas***.** Magisterio.

Nugroho, H. (2018). EFL teachers' need of language proficiency professional development: when policy and practice collide**.** ***I****nternational Journal of Language Education, 2*(2), 74-82.

https://doi.org/10.26858/ijole.v2i2.6373

Núñez, A., Pineda, C. & Téllez, M. (2004). Key aspects for developing your instructional materials. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 5*(1), 128-139. https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11220

Núñez, A. & Téllez, M. (2015). Reflection on teachers' personal and professional growth through a materials development seminar. *HOW, 22*(2), 54-74.

Núñez, A., Téllez, M. & Castellanos, J. (2012). A framework for materials development: A path for in-service teachers to build up the instructional design of their research projects. In A. Núñez, M. Téllez & J. Castellanos (eds.), *Teacher research on English didactics issues* (pp. 17-30). Bogotá. Universidad Externado de Colombia.

Núñez, A., Téllez, M. & Castellanos, J. (2017). Teacher-developed materials in a master's program in education with emphasis on English didactics. In A. Núñez, M. F. Téllez & J. Castellanos (eds.), *The role of teacher-developed materials in fostering English Language Skills.* (pp. 13-56). Universidad Externado de Colombia.

Núñez, J., Téllez, O. & Monroy, J. (2019). *Diagnóstico del estado del bilingüismo en Bogotá. Informe Final.* Fedesarrollo. http://hdl.handle.net/11445/3906

OECD (2022). *Rural policy review of Colombia 2022, OECD Rural Studies* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c26abeb4-en

Ospina, N. (2020). Colombian English teachers' stories and experiences in the national bilingualism program: Three portraits that shape their professional development journeys. *Íkala, 25*(1), 115-135. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a03

Pardo, F. (2007). Presente y futuro de los materiales curriculares. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España,* (6), 1-7. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2337327&orden=127637&info=link

Richards, H., Conway, C., Roskvist, A. & Harvey, S. (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice*. The Language Learning Journal, 41*(2), 231-246. https://doi.org/10.1080/09571736.2012.707676

Samson, J. & Collins, B. (2012). *Preparing all teachers to meet the needs of English language learners: Applying research to policy and practice for teacher effectiveness.* Center for American Progress. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535608.pdf

Sánchez, A. & Obando, G. (2008). Is Colombia ready for «bilingualism»?. *Profile Issues in Teachers Professional Development,* (9), 181-195. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/24931

Soto, J. (2008). *El currículo intercultural bilingüe: la naturaleza humana integrada a su mundo cultural.* Magisterio.

Stenberg, G. (2009). Selectivity in infant social referencing. *Infancy, 14*(4), 457-473. DOI: 10.1080/15250000902994115

Tello, J. & Aguaded, J. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 34*, 31-47.

Tomlinson, B. (1998*). Materials development in language teaching.* Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2008). *English language learning materials: A critical review.* Bloomsbury Publishing.

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching, 45(*2), 143-179.

Tomlinson B. (2016). The importance of materials development for language learning. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani & H. R. Kargozari (eds.), *Issues in materials development,* vol. 4 (pp. 1-9). Sense Publishers.

Ucompensar (2020). *Proyecto educativo institucional.* Ucompensar.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11*(1), 1-23. https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf

Wulyani, A., Elgort, I. & Coxhead, A. (2019). Exploring EFL teachers' English language proficiency: Lessons from Indonesia. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 9*(2), 263-274. https://doi.org/10.17509/ijal.v9i2.20217

Yusuf, F. & Novita, O. (2020). EFL teachers' perceived language proficiency and teaching effectiveness. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 9*(3), 580-588. https://doi.org/10.17509/ijal.v9i3.23208

Capítulo 4

Educación popular y jóvenes: la experiencia del Diplomado de Procesos Populares en Derechos Humanos para Jóvenes “Jaime Garzón”

Popular education and young: The experience of the “Jaime Garzón” diploma course on Human Rights popular processes for young

Luis Enrique Buitrago[15]
Nubia Estupiñán Soler[16]

> “Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender”
>
> (Freire, 1993, p. 12).

[15] Magíster en Desarrollo Educativo y Social, licenciado en Ciencias Sociales, educador popular, director de la Fundación Escuela de Arte y Oficios EPAO, luisenrique.pinzon3@gmail.com.

[16] Magíster en Desarrollo Educativo y Social, licenciada en Psicología y Pedagogía, integrante de la Fundación Escuela Popular de Artes y Oficios EPAO, nupaes@gmail.com.

Resumen

El capítulo presenta los principales aspectos de la investigación realizada a través de la metodología de sistematización de experiencias, cuyo objetivo fue la sistematización del Diplomado de Procesos Populares en Derechos humanos para Jóvenes "Jaime Garzón"; se llevó a cabo en Bogotá de agosto de 2014 a octubre de 2015; estuvo dirigido a 50 jóvenes de 17 a 25 años que pertenecían a 25 organizaciones sociales provenientes de diversos sectores populares de Bogotá. La sistematización permitió observar elementos fundamentales que la educación popular brinda a procesos de formación con jóvenes en el campo de los derechos humanos. Es también una oportunidad para analizar las subjetividades, construcción de identidad y sentido juvenil que intervienen en los procesos de organización, movilización y lucha social.

Palabras clave: educación popular, organizaciones sociales, sistematización de experiencias, jóvenes, derechos humanos.

Abstract

The chapter presents the main aspects of the research carried out through the methodology of systematization of experiences, whose objective was the systematization of the Diploma of Popular Processes in Human Rights for Young People "Jaime Garzón"; was held in Bogotá from August 2014 to October 2015; was aimed at 50 young people aged 17 to 25 who belonged to 25 social organizations from various popular sectors of Bogotá. The systematization made it possible to observe fundamental elements that popular education provides to training processes with young people in human rights. It is also an opportunity to analyze the subjectivities, construction of identity, and sense of youth that intervene in the processes of organization, mobilization, and social struggle.

Keywords: *popular education, social organizations, systematization of experiences, young people, human rights.*

Introducción

La educación popular es una corriente pedagógica surgida en Latinoamérica cuyos antecedentes se remontan a los procesos de independencia y el pensamiento emancipador que caracterizaron estas luchas; ha mantenido a través del tiempo un claro interés liberador y una preocupación constante por los sectores excluidos. Es ampliamente conocida en el campo de la educación para adultos y campesinos; también trabaja en diferentes ámbitos, entre ellos la formación de jóvenes, los derechos humanos, la educación ambiental, la teología de la liberación, algunas corrientes del feminismo, el arte, los movimientos sindicales, obreros e indígenas.

Todas estas intencionalidades desde la educación popular confluyen en el interés de hacer una lectura crítica de la realidad, para que a partir de ella se generen procesos de reflexión y acción que buscan la transformación de las condiciones sociales injustas. De esta forma, el Diplomado de Procesos Populares en Derechos Humanos para Jóvenes "Jaime Garzón", cuya línea transversal fue la educación popular (EP), se constituyó como un escenario que, por una parte, brindó elementos para fortalecer a las organizaciones juveniles en ámbitos como el cultural, jurídico y político y, por otra, permitió un acercamiento importante a la dinámica de las organizaciones sociales de jóvenes en Bogotá.

Se parte de un hecho ampliamente conocido y reseñado (*Periódico Unal*, 2021): los/as jóvenes, en especial de los sectores históricamente excluidos, han estado inmersos en una educación caracterizada por ser acrítica, carente de elementos que sirvan para la resolución de problemas fundamentales de su cotidianidad, cuyos aprendizajes no son muy significativos y afectan de manera sustancial la construcción de sentidos de vida.

Sumado a esto, el/la joven está inmerso en un contexto adverso en los aspectos social, económico y cultural que estigmatiza las expresiones juveniles y las formas de organización social; esto los/as ubica en un nivel de vulnerabilidad que los/as acerca a múltiples situaciones de riesgo que caracterizan el deterioro social como el pandillismo, el reclutamiento, el subempleo, la marginalización y, por ende, la prolongación de las condiciones de desigualdad y profundización de la brecha social.

Luego de reconocer estas condiciones y el escenario de posibilidades en el que se convirtió el diplomado, surgieron diversas inquietudes que se agrupan en la siguiente pregunta: ¿cómo se desarrollan las prácticas de educación popular con jóvenes de las organizaciones sociales participantes en el Diplomado Jaime Garzón? De allí se fijaron como objetivos de la investigación: conocer las prácticas de educación popular que se dieron con los/as jóvenes que participaron en el Diplomado de Procesos Populares en Derechos Humanos para Jóvenes "Jaime Garzón". En cuanto a los específicos, se propusieron los siguientes: I) indagar sobre la trayectoria, las metodologías de trabajo y las reflexiones pedagógicas suscitadas a través del Diplomado Jaime Garzón; II) reconocer elementos de orden conceptual, emocional, simbólicos y corporales presentes en las relaciones que construyen los/as jóvenes participantes con sus pares en el Diplomado Jaime Garzón; III) distinguir los aprendizajes de la experiencia del diplomado que contribuyen a fortalecer las relaciones entre educación popular, jóvenes y organizaciones sociales.

En la primera parte del artículo, se proponen dos categorías conceptuales investigativas; estas fueron educación popular y organización social. En la primera categoría, se abordan aspectos históricos y se profundiza en los elementos teóricos que la fundamentan. En la segunda parte, se muestra de manera breve la reconstrucción narrativa del diplomado; este proceso, como es propio de la sistematización de experiencias, se hizo junto con jóvenes y otros/as miembros del diplomado, por lo que allí se podrán observar sus reflexiones y sentires respecto a este. En el tercer apartado, se detallan los principales aprendizajes que surgen a partir del proceso de sistematización y que se consideran de relevancia para el campo de la educación popular, la educación con jóvenes y la comprensión de las organizaciones sociales conformadas por esta población. Finalmente, se exponen los puntos de llegada a los que condujo la investigación; estos, a su vez, se convierten en puntos de partida, pues son una invitación a los/as interesados/as en los temas aquí tratados a iniciar nuevas reflexiones y construcciones colectivas.

Educación popular y organización social, dos temas claves para comenzar

Las categorías conceptuales que guiaron la sistematización del diplomado históricamente han estado relacionadas entre sí, aspecto que se observará en este apartado, en especial mediante la identificación de sujetos y propósitos. Se inicia con la categoría educación popular y se mencionan parte de las etapas de su desarrollo; a la par, se señalan varios de sus elementos fundamentales, especialmente aquellos que guardan relación con el diplomado.

Luego se hace una aproximación a la categoría de organización social en la que se indican sus características. Finalmente, se muestran los puntos de convergencia entre ambas categorías.

Educación popular

La Educación popular es una corriente pedagógica latinoamericana (Torres, 2014, 2015, 2021); sus precursores pueden ubicarse en pensadores de la independencia como José Martí y Simón Rodríguez; este último ya hablaba de educación popular mencionando tres características esenciales: "nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores, educa para que quien lo haga, deje de ser siervo de mercaderes y clérigos, hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios"(Mejía, 2015, p. 12); lo anterior hace referencia a los cimientos de lo que se conoce actualmente como educación popular, donde se proponen las bases y primeros visos del pensamiento decolonial y emancipatorio que la caracterizan.

Asimismo, esta educación encontró un hito fundacional en los postulados del maestro Paulo Freire; el contexto en el que se desarrolla es la década del 60, caracterizada por una explosión de activismo social producido, entre otras razones, por el imaginario de emancipación que había logrado activar el triunfo de la Revolución cubana. Es así como, por todo Centroamérica y Suramérica, grupos y procesos sociales, algunos armados, se dieron a la tarea de posicionar alternativas frente a un modelo geopolítico bipolar generado por la segunda posguerra y conocido como la Guerra Fría.

La obra de Freire está profundamente marcada por sus reflexiones en torno a los acontecimientos de ese entonces y el papel que el proceso educativo debía jugar en la formación de individuos y colectivos para la transformación de las condiciones injustas impuestas por un sistema estructuralmente hegemónico. Para Freire:

> La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 1970, p. 55).

El acercamiento crítico a la realidad desentraña los intereses en la construcción social de la misma, que tiene tendencias marcadamente hegemónicas producto, en gran parte, de un modelo económico dominante, su principio de acumulación excesiva y explotación indiscriminada de la naturaleza como fuente de materia prima; en consecuencia, produce una distribución inequitativa de la riqueza. Luego de reflexionar sobre lo anterior, se logra la progresiva distinción de situaciones opresivas, deshumanizantes, de sus causas y consecuencias. De este modo, la EP parte de un principio fundamental: reconocer que existe una naturaleza política de la educación, la lucha por la transformación social y una sociedad más humanizada. Sin opresores ni oprimidos, se convierte en el centro mismo de la pedagogía de Freire, que apuesta por una educación emancipadora que promueva y construya horizontes de sentido alternativos.

Para Freire, hay una relación estrecha entre la teoría y la práctica; esta constituye la unidad dialéctica que, por un lado, permite el conocimiento de las causas estructurantes de la opresión y, por otro, promueve la acción transformadora que revierte aquellas condiciones opresoras.

> De este modo, empezaremos reafirmando el hecho de que los hombres son seres de la praxis. Son seres del quehacer, y por ello diferentes de los animales, seres del mero hacer. Los animales no "admiran" el mundo. Están inmersos en él. Por el contrario, los hombres como seres del quehacer "emergen" del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo (Freire, 1970, p. 161).

La praxis transformadora se ubica en un contexto y en unos sujetos. Para el caso de la educación desde este enfoque, cimienta su opción ética, política y pedagógica en lo popular, es decir, en los sujetos, los sectores históricamente excluidos y las organizaciones populares. Al respecto, Mejía señala:

> Por ello, lo popular da cuenta de esa heterogeneidad de las demandas, ya que se constituyen desde la diversidad de experiencias de vida de la gente, en donde se reconocen los sujetos del cambio surgidos en los antagonismos de la inclusión y la justicia. Como consecuencia, en su acumulado la educación popular no se define por los destinatarios de la acción, va dirigida a toda la sociedad. Por tanto, construye su propuesta política pedagógica desde los intereses de los sectores sociales populares (2014, p. 189).

La praxis transformadora aporta en la construcción de propuestas que reafirmen lo popular como categoría social, a partir de la consolidación de estos sectores como sujetos históricos y políticos, protagonistas de su propia vida, individual y social.

Las ideas de Freire se expandieron rápidamente por la mayoría de los países del continente que encontraron en ellas una expresión profunda y auténtica del ser latinoamericano; la Revolución sandinista en 1979 fue una muestra de ello, ya que, durante este proceso, la EP fue un medio para educar con las ideas y los programas de la revolución (Lacayo, 1992).

En las décadas de 1980 y 1990, la educación popular encontró sus propias contradicciones y contradictores que generaron una fuerte crítica y un particular declive, debido también a la sobrepolitización en detrimento de su dimensión pedagógica. "Heredera de una concepción ilustrada y vanguardista de la educación, la educación de inspiración marxista cuestionó la pedagogía liberadora como utópica, moralista y culturalista" (Torres, 2014, p. 35).

El panorama social de las primeras décadas del siglo XXI, caracterizado por la globalización, el papel del trabajo intelectual, los avances científicos, tecnológicos, los nuevos procesos de producción derivados de dichos avances, el posfordismo, la reestructuración de la clase obrera, entre otros muchos aspectos, implica para la educación popular y quienes forman parte de ella:

> […] una nueva relación con estas conceptualizaciones para reconocer cuál se acerca más a sus procesos y el lugar que tienen allí los grupos excluidos y subordinados para determinar la lógica del capital de este tiempo y su influencia en ellos, y en sus prácticas específicas (Mejía, 2014, p. 196).

Existen, entre un variopinto de elementos de la educación popular, dos que se consideran de gran relevancia para afrontar los retos que se plantean en esta época a la educación popular: I) el diálogo y II) la lectura y el análisis de los acontecimientos locales. En primer lugar, el diálogo ocupa un papel fundamental; según Mariño, "el diálogo (su importancia y finalidad), está inscrito para Freire, en una pregunta más amplia: la esencia del hombre. Sigue así una tradición entre los medios pedagógicos que vincula indisolublemente pedagogía con filosofía." (1996, p. 11). El diálogo posibilita la relación con los otros y el mundo, pues el hombre es esencialmente un ser social:

> […] nadie dice la palabra solo. Decirla significa decirla para los otros. Decirla significa necesariamente un encuentro de los hombres. Por eso, la verdadera educación es diálogo. Y este encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas de orden social, económico, político (Barreiro, 1970, p. 7).

Frente al segundo aspecto, la lectura y el análisis de los acontecimientos locales deben estar ligados a comprender de qué forma impactan las decisiones globales a los territorios y a sus habitantes. Esto facilitará la reflexión y la eventual producción teórica, sobre todo la movilización social y política para evitar que las disertaciones se queden en los análisis demasiado amplios y poco relacionados con las situaciones a las que debe enfrentarse la comunidad.

Organización social

La necesidad de fortalecer la organización social y comunitaria se ha convertido en un tema recurrente, máxime si se toma en cuenta el papel protagónico que esta ha tenido a la hora de nutrir los movimientos sociales que en buena parte de los países de América Latina han sido definitivos en el posicionamiento de gobiernos de corte progresista. Esto permite, entre otros factores, ejercer la disputa política —a distinto nivel y con distinto alcance— para generar transformaciones sociales que lleven a una sociedad más justa (Goldar, 2009a).

Se considera necesario, por tanto, nombrar algunos aspectos distintivos de las organizaciones sociales, así como mencionar algunos de los objetivos, que permiten posicionar sus demandas y propuestas en escenarios incluso más amplios de participación, que en determinados contextos logran una incidencia importante también en la construcción de política pública.
Algunas de las características de estas organizaciones es que tienden a no pertenecer o prodigar lealtad a ningún partido político tradicional, más bien se anclan a expresiones más organizadas de participación social como plataformas, movimientos o frentes amplios; las organizaciones sociales son más participativas y horizontales en las tomas de decisiones, aunque no por ello carecen de estructura, ya que se organizan en coordinaciones, comités o comisiones que se arman o desarman de acuerdo a sus propias necesidades. Esto genera una dinámica importante de movilización y articulación.

Al respecto, un acercamiento a sus formas de acción y objetivos lo propone Restrepo:

> Su novedad fundamental radica en el hecho de que, cuestionando de uno u otro modo las relaciones de poder establecidas, no quieren convertirse ellas mismas en partido político dirigido a la conquista del poder. En vez de la conquista legal o la "toma" violenta del Estado, podríamos decir que estas organizaciones buscan más bien "la recuperación del poder" por parte de varios sectores (s. f.).

Las organizaciones dinamizan y confieren vitalidad a las relaciones sociales por medio del empoderamiento y la participación política; de esta forma, la construcción social toma nuevas dimensiones. Habitualmente se le da mucha importancia a lo estatal en la construcción social; de hecho, en los lugares en los que es muy baja la organización social y comunitaria, se tiende a pensar que lo social y lo político está regulado casi exclusivamente por el Estado. Otra característica de las organizaciones sociales es que asumen como propias distintas problemáticas, por lo general asociadas a un contexto inmediato, lo que alienta la participación en las soluciones necesarias y tiende a ser mucho más efectiva en la gestión de los problemas, ya que las soluciones a estos provienen directamente de los/as afectados/as; por ejemplo, se pueden mencionar distintas alternativas que se han promovido en temas como organización juvenil, seguridad alimentaria, derechos humanos, comunicación alternativa, cuidado y preservación del medio ambiente, organizaciones culturales y feministas, disidencias sexuales o de masculinidades alternativas.

Esto permite, como señala Goldar (2009b), mostrar las potencialidades de dichos movimientos para transformar los escenarios políticos y culturales; también evidenciar la desigualdad social y los límites del sistema democrático representativo para transformarlo. Adicionalmente, es importante subrayar la relación existente entre la organización social y la educación popular; es tan estrecha que incluso pueden invertirse los términos y el resultado es el mismo. Puede afirmarse que la educación popular ayuda a la construcción y definición de horizonte de sentido de la organización social, en cuanto a que esta aporta elementos fundamentales para el desarrollo de la educación popular y su permanente enriquecimiento como paradigma latinoamericano educativo.

> Todas las propuestas de la EP han tenido y tienen como presupuesto básico el cuestionamiento al carácter injusto del orden social de tipo capitalista propio de las sociedades latinoamericanas; dicho sistema social explica el sometimiento económico, social, político y cultural de los sectores populares. Son las estructuras sociales injustas las que impiden que las mayorías populares tengan la posibilidad de tener, saber, poder y actuar sobre sí y para sí mismas (Torres, 2014, p. 14).

Finalmente, vale la pena aclarar que no toda organización social tiene como objetivo la transformación de las condiciones sociales; a pesar de ello, buena parte de su razón de ser se establece en la organización como forma de resistencia frente a las injusticias de todo orden, particularmente de las comunidades más vulnerables.

La sistematización de experiencias, otra forma metodológica de acercarse y construir saberes y conocimientos

La investigación concebida dentro del marco de experiencias de educación popular busca construir e inspirar formas alternativas de acercarse al saber y conocimiento como respuesta a la ciencia hegemónica, que da cuenta sesgada de las realidades de las comunidades en las que la EP se encuentra presente, ya que esta tampoco tiene como principal objetivo la transformación de condiciones de desigualdad y exclusión que caracterizan a dichas comunidades. Por tanto, el presente trabajo acoge la sistematización de experiencias, ya que surge estrechamente relacionada con procesos sociales en sectores populares influenciados por perspectivas de transformación social. Si bien sus orígenes están situados en la disciplina del trabajo social (Jara, 2012), cuenta con muchos puntos de convergencia con la educación popular.

En este sentido y para apuntar hacia una definición de esta metodología, se retoman los aportes de Torres (1999), Jara (2006, 2009, 2018) y Cendales *et al.* (2004), quienes reconocen la sistematización de experiencias como una modalidad de investigación cualitativa, con un enfoque interpretativo-crítico. A través de la reconstrucción e interpretación crítica de experiencias educativas y de intervención social, busca fortalecerlas, aportar a la construcción del campo teórico al cual pertenecen, contribuir a la construcción del sentido político de las organizaciones y a la transformación del contexto.

Así es que la sistematización de experiencias como metodología de investigación trasciende la clasificación y ordenamiento de datos y aporta a la construcción de conocimiento desde la mirada crítica de las experiencias, algunas de ellas en permanente construcción. Este tipo de investigación no solo pretende validar teorías llevándolas a la práctica, sino que, a partir de esta última, genera conocimiento social; no tiene pretensiones de validez universal, sino que permite reflexionar sobre el hacer local, aprender de la experiencia y fortalecerla (Jara, 2006; Ghiso, 2011).

Algunas de las características de este tipo de investigación, según Jara (2018), son: 1) produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla; 2) recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente para interpretarlo y obtener aprendizaje; 3) valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias; 4) contribuye a identificar las tensiones entre el proyecto y el proceso; 5) identifica y formula lecciones aprendidas; 6) hace posible documentar las experiencias y elaborar materiales y productos comunicativos de utilidad para el trabajo de las organizaciones; 7) fortalece las capacidades individuales y de grupo; 8) las personas son protagonistas de su sistematización, aunque para realizarla puedan requerir apoyo o asesoría de otras personas.

Así entonces, en la sistematización de experiencias es fundamental la participación de personas que forman parte de la experiencia a investigar. Este proceso con el Diplomado "Jaime Garzón" asume un componente de formación, pues tiene la intencionalidad de sistematizar aprendiendo. Esto no implica que todos los miembros de la experiencia realicen todo el trabajo que conlleva sistematizar, aunque es necesaria su presencia y aporte en la toma de decisiones fundamentales como: la definición del porqué sistematizar, qué sistematizar y el plan de sistematización. Adicionalmente, se privilegian los saberes y el punto de vista de los/as participantes de la experiencia. Por lo tanto, el camino para realizar una sistematización de experiencias ocurre de forma espiral, pues simultáneamente y de forma integrada se van realizando acciones como la interpretación, que tiene un momento específico y a la vez es constante, y cada participante le otorga un matiz impregnado de su subjetividad que resignifica lo vivido cuando se relata la experiencia.

El presente proceso de sistematización partió de algunos acuerdos iniciales, como la conformación del equipo de sistematización, el cual contó con la presencia de 3 adultos, 2 jóvenes que formaron parte del equipo pedagógico del diplomado y 4 jóvenes más que fueron participantes en el mismo. Una vez

hecho esto, se definieron: el porqué sistematizar, el objetivo; qué sistematizar o los ejes de la sistematización y el plan de sistematización. Este último se refiere a todas las acciones que le dieron curso a este proceso. Dentro de este plan pueden reconocerse dos fases: una que llevó a la reconstrucción descriptiva de la experiencia y otra que se centró en el análisis crítico de ella. De estas fases surgieron los aprendizajes que permitirán fortalecer la experiencia y proyectarla hacia el futuro. Finalmente, todo el ejercicio lleva implícita la invitación constante a la reflexión.

De acuerdo con la intención de la investigación, se consideró pertinente el uso de instrumentos que, por una parte, permitieron la recolección de información relevante para el objetivo de la investigación y, por otra, la interacción y formación de las personas que conformaron el equipo de sistematización. Teniendo en cuenta lo anterior, los instrumentos utilizados fueron: I) talleres que a través de metodologías participativas y dialógicas permitieron al equipo acercarse a conceptos investigativos, a la construcción de instrumentos de registro y análisis de la información —estos instrumentos permitieron implementar el principio de sistematizar aprendiendo—, II) análisis documental que tomó las actas de reunión del equipo pedagógico, las relatorías, las fotografías y archivos audiovisuales de las sesiones del diplomado y III) entrevista semiestructurada individual y grupal realizada a jóvenes participantes del proceso, integrantes del equipo pedagógico y a expositores que se vincularon al diplomado para tratar algunas temáticas específicas.

Reconstrucción narrativa del Diplomado en Procesos Populares para Jóvenes "Jaime Garzón"

El Diplomado Jaime Garzón es la cristalización de la iniciativa de diferentes personas y organizaciones sociales, quienes desde hace varios años habían pensado en la construcción de un escenario que permitiera la formación integral para jóvenes inmersos en algún tipo de proceso formativo y organizativo en los sectores populares o históricamente excluidos de la ciudad de Bogotá.

De esta forma, algunas organizaciones juveniles, como la Mesa Caminando Juntos por la Vida y la Minga Juvenil, juntaron esfuerzos con la Licenciatura de Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Escuela Popular de Artes y Oficios (EPAO) y el programa Abriendo Horizontes, de Tierra de Hombres Alemania. Estas organizaciones habían formado parte de procesos de formación como la Escuela de Formación Integral (EFI) de la EPAO, Escuela Itinerante de la Mesa

Caminando por la Vida, Escuela de Formación a Distancia en DD. HH. de la Comisión Intercongregacional de Justicia y Paz (hoy Intereclesial), escuelas del CINEP y del Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo.

Los objetivos sobre los que se planteó el diplomado fueron: a) el desarrollo de procesos de pensamiento crítico sobre los contextos y problemas inherentes a la condición juvenil que requieren construcción de saberes, a través de lecturas críticas de la realidad; b) la cualificación de elementos conceptuales y metodológicos para la fundamentación y promoción de los derechos juveniles; c) el fortalecimiento e incorporación de capacidades y estrategias para la promoción comunitaria, la denuncia, defensa, exigibilidad e incidencia de los derechos; d) el encuentro humano y el cultivo del sentido alegre y esperanzado de la vida con jóvenes que construyen referentes éticos de liberación humana y social.

En cuanto a la estrategia pedagógica y metodológica, asume la educación en y para los derechos desde el enfoque transversal de la educación popular. Esto significa que los rasgos fundamentales que caracterizan esta corriente pedagógica serán objeto de estudio y comprensión dentro de los asuntos a trabajar en el diplomado. Implica igualmente que la metodología de la propuesta formativa se orienta por este enfoque pedagógico.

Con un claro interés en que el diplomado fuera una construcción colectiva, se planteó la conformación de un equipo pedagógico integrado por miembros de Tierra de Hombres Alemania, la UPN, la EPAO y estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria de la UPN. Este equipo se encargó de plantear las líneas temáticas, así como la periodicidad con la que se desarrollaría la propuesta. Para tal efecto, se propusieron sesiones cada 15 días con una intensidad de 8 horas por sesión, en las que se abordaban dos temáticas; igualmente, se dio lugar a momentos rituales o celebrativos[17]. Asimismo, el equipo pedagógico se encargó continuamente de evaluar de forma reflexiva el diplomado.

Las temáticas diseñadas se dividieron en tres momentos: I) fundamentación, II) profundización y análisis, III) proyección. Se desarrollaron a través de ejes temáticos que se convertían en el punto de anclaje y partida. A continuación,

[17] En estos momentos, se realizaron sesiones de yoga, biodanza, masajes corporales, celebración ecuménica, entre otros. Su objetivo era acercar a los/as participantes a sus dimensiones emotivas y corporales y procurar el enriquecimiento de otras dimensiones como la espiritual.

se exponen los ejes y los temas que formaban parte de ellos. Cabe aclarar que no fueron abordados en el orden en que se presentan, sino dentro de los momentos mencionados inicialmente.

a. Ética de la liberación y sujetos juveniles. Temas: objeción de conciencia, masculinidades libertarias, feminismo, diálogos interculturales, educación popular y teología de la liberación.

b. Derechos humanos y jóvenes, expresiones e identidades. Temas: derechos humanos y concepto de dignidad, luchas de los y las trabajadoras en las décadas de 1920 y 1930, biosocialismo, ambientalismo, comunicación alternativa, soberanía alimentaria, derechos de los niños y niñas.

c. Fundamentos de la economía política. Temas: introducción a la economía política, fundamentos de las doctrinas políticas y megaproyectos.

d. Latinoamérica e historia de Colombia. Temas: imperialismo norteamericano en Colombia y América Latina, pensamiento político y sociológico en América Latina, violencia política, caracterización del conflicto en Colombia, proyectos revolucionarios y dictaduras en América Latina, luchas campesinas, indígenas y populares, Asamblea Nacional Constituyente, paramilitarismo y memoria histórica.

Para abordar con profundidad y desde el enfoque experiencial los temas planteados, se acudió a diferentes talleristas y expertos en sus áreas, no solo en términos académicos, sino a raíz de sus historias de vida. Así, por ejemplo, para trabajar el tema del diálogo intercultural, se contó con la presencia de Lola Cendales; en cuanto a la vida de Jaime Garzón, fueron su hermano Alfredo Garzón y Luis Guillermo Pérez, presidente del Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, quienes compartieron su experiencia; el tema de educación popular fue abordado por Alfonso Torres; en los temas correspondientes al eje de Latinoamérica e historia de Colombia, participaron como expositores Gloria Gómez, presidenta de la Asociación de Familiares de Desaparecidos (ASFADDES), y Francisco Bustamante, integrante de la Asociación Minga, colectivo que representa judicialmente a algunas víctimas de ejecuciones extrajudiciales.

La metodología fue coordinada en buena parte por el equipo pedagógico, quien fue el encargado de orientar sobre el sentido y las generalidades del diplomado; junto con los invitados, este equipo proponía elementos generales que les servían como referentes para sus intervenciones.

> La estrategia se basa en una apuesta pedagógica y metodológica desde la EP que permita la construcción conjunta del conocimiento desde la fundamentación teórica, el reconocimiento y diálogo con experiencias o especialistas en cada uno de los temas, la reflexión de cómo ambas aportan al desarrollo de los procesos organizativos de los cuales hacen parte los estudiantes del diplomado, así como la concertación de acciones conjuntas con todo el equipo como prácticas de incidencia colectiva (Buitrago, 2016, p. 178).

Como muestra de dicha apuesta, tomamos como ejemplo dos sesiones: teología de la liberación y masculinidades libertarias. El tema de la teología de la liberación estuvo a cargo del padre Luis Peña, quien inició preguntando a todos los/as participantes ¿qué habían escuchado sobre la teología de la liberación? y ¿con qué prácticas espirituales o religiosas se relacionaban? Luego, el padre contó los inicios de esta corriente, el contexto en el que toma fuerza este pensamiento y sus principales distancias con otras religiosidades. Para ello, utilizó algunos videos y relatos de su experiencia personal. La sesión culminó con una celebración ecuménica en la que, a diferencia de otras celebraciones religiosas, "da cuenta de la importancia de la palabra de los presentes agradeciendo, pidiendo y reuniéndose los unos con los otros, con elementos concretos como la luz, además de objetos personales que generarían un ambiente ameno para todos y todas" (Relatoría, sesión 15 del diplomado).

Los/as participantes reconocen y dan importancia al respeto y tranquilidad experimentados en esta sesión: "sentimos mucha tranquilidad porque el padre la transmitía desde su palabra y su lenguaje corporal […] Finalmente, la última actividad permitió encontrarnos en nuestras esencias subjetivas y dar cuenta de la diversidad en todos los participantes. Todo eso me sirvió mucho para darme cuenta de que todos podemos vivir juntos si respetamos nuestras creencias espirituales" (M. Torres, sesión de sistematización, 21 de septiembre de 2016). "El padre Luis […] Llegó supertranquilo, con un halo de sabiduría, con ganas de comunicarse con todos y todas desde diferentes creencias o no creencias, con respeto hacia la diferencia" (D. Gómez, sesión de sistematización, 21 de septiembre de 2016).

Siguiendo uno de los objetivos generales del diplomado, Diana, integrante del equipo pedagógico, menciona: "recuerdo que se tenía como objetivo pedagógico que los chicos y chicas entendieran, vivenciaran y sintieran la importancia de la espiritualidad popular, de las místicas como posibilidad de unidad de

tejido del afecto colectivo y la fuerza de la esperanza" (D. Gómez, sesión de sistematización, 21 de septiembre de 2016). Objetivo que se logró y que se demuestra en el testimonio de Miguel: "aunque no tengo una vida espiritual y hace mucho dejé de creer en lo religioso, tomé una actitud de respeto y de atención […] En el tránsito de las palabras (de la sesión del diplomado), me fui dando cuenta de la importancia de lo espiritual y no sólo para mí, sino para las comunidades que han encontrado una cura a sus dolores y sentimientos" (M. Torres, sesión de sistematización, 21 de septiembre de 2016).

La sesión de trabajo sobre masculinidades libertarias implicó un reto interesante para varios de los/as participantes, pues se propusieron ejercicios en los que se interpelaba a la heteronormatividad como uno de los fundamentos del sistema patriarcal, de manera que se exponían y cuestionaban las concepciones naturalizadas sobre lo que significa ser hombre y ser mujer, el cuerpo como un lugar en el que se construye y enuncia una postura social y política, además de ser el centro del ejercicio pedagógico. Una de las participantes recuerda estos ejercicios:

- Actividad con las maletas "¿Qué cargamos las mujeres?", para dar cuenta de los estigmas y estereotipos que tenemos y que llevamos con nosotras a todos lados.

- "Círculo de los animales", donde nos enfrentamos al miedo, la angustia, la impotencia, pero también a la valentía y al coraje.

- "Sentir-ser con el otro", experiencia donde nos acercamos físicamente con otros y aprendimos lo importante que es sentirse físicamente y hablar a través del cuerpo.

- Puestas en escena donde resaltaban cómo en la cotidianidad nos encontramos con prácticas machistas y cómo dejamos que sucedan sin hacer nada más que ignorar.

- "Pintar cuerpos desnudos" y permitirse compartir físicamente con otros, sin que esto implique irrespeto, burla, etc. (M. Silva, sesión de sistematización, 24 de octubre de 2016).

La metodología utilizada, tanto como el tema tratado, tuvieron eco en los participantes; así lo señala una de ellas:

> Por ejemplo, en el taller hubo un choque frente a las nuevas masculinidades también […] Siento que en muchos compañeros hubo un cambio sobre la concepción de la mujer, pero también sobre la concepción de sí mismo y el cuerpo, porque todos los talleres tenían como un enfoque sobre la corporalidad y mirar los miedos que teníamos sobre nuestro propio cuerpo, miedo a relacionarnos con el otro corporalmente, no tocarnos, hacernos un masaje, ponernos a bailar y miedo de que nos vieran haciendo eso (E. Parra, comunicación personal, 14 de septiembre de 2016).

El diplomado centró buena parte de su metodología en el intercambio de experiencias. Esto permitió conocer, de primera mano, temas de importancia en el país y la región que invitan a los/as jóvenes a entender la importancia que tiene la organización social, la defensa de los derechos humanos, así como el papel que juega la educación popular en este tipo de procesos.

Es precisamente por esto que se promovieron apuestas que tenían como objetivo la proyección de este en otros posibles escenarios. Por ejemplo, se realizaron algunos ejercicios de réplica, como es el caso de la Escuela Popular la Colmena, organizada por los/as jóvenes que representaron a la organización Tierra Libre y que se realizó en la localidad de Bosa. Además, la sistematización de este fue un intento por parte del equipo pedagógico y algunos de sus participantes de reconstruir la experiencia en su densidad y aprendizajes, para reflexionar sobre sus alcances y logros, así como sobre sus posibles limitaciones. La realización de un nuevo diplomado con características similares fue llevado a cabo en la localidad de San Cristóbal en el suroriente de la ciudad de Bogotá de febrero a septiembre de 2018.

Aprendizajes

Uno de los rasgos característicos de la sistematización es identificar aprendizajes de la experiencia que la potencien o aporten a otras similares, así como al campo de conocimiento o saber con el cuál se relaciona. A través de la reconstrucción de la experiencia del diplomado y su interpretación crítica, hemos encontrado, entre otros, los siguientes aprendizajes.

Vigencia de la educación popular

La educación popular tiene como intención transformar las condiciones de desigualdad, exclusión, opresión e injusticia que son características de esta sociedad. Dado que estas situaciones permanecen y tienden a profundizarse, es evidente la necesidad de promover y dar a conocer más este paradigma educativo en el que se hace una apuesta diferente que va desde los contenidos que se abordan, la metodología, el rol del educador y educando, así como los propósitos que persigue.

Es apremiante una transformación educativa que permita el desarrollo del pensamiento crítico y concientice sobre la importancia de la organización social como medio para transformar situaciones estructurales de desigualdad y exclusión, lo que a su vez promueve la configuración de nuevos sentidos y bases para construir nuevas sociedades. Al respecto, una de las jóvenes participantes en el diplomado relata:

> La educación popular es una forma de educación comprometida con el cambio social, comprometida con que no haya injusticia entre las clases sociales y la desigualdad, no solamente de clase sino de género, mejor dicho, las injusticias en general. Yo creo que la EP no solamente es para las clases populares sino a favor de todas las personas oprimidas de cualquier forma; también es una forma de educación que cambia su metodología intentando también transformar las subjetividades en torno a esa forma de ser sumisa, callada y poco creativa (E. Parra, comunicación personal, 14 de septiembre de 2016).

En el testimonio anterior también se observa la necesidad de transitar de una educación que ha sido servil al modelo de producción predominante, lo que en palabras de Freire es la educación bancaria, hacia una que despierte la creatividad, que reconozca los saberes de todos los participantes en el acto educativo y promueva acciones tendientes al cambio social, es decir, una educación dialógica. Esta pertinencia de la educación dialógica fue evidente a lo largo del diplomado y es posible a través de la educación popular porque "no ponemos énfasis en la enseñanza, ni en los contenidos que se transmiten, sino en los procesos vivos de construcción de conocimientos y desarrollo de capacidades de aprendizaje" (Jara, 2014, p. 7).

Otro elemento que fundamenta la vigencia de la EP es que se constituye en un paradigma en constante construcción, no es estático y promueve una constante reflexión del momento histórico. Esa característica permite que se brinden elementos para comprender la realidad; además, dota de sentido los contenidos que se abordan, sitúa a educadores y educandos como constructores de la historia, invita al diálogo y al reconocimiento como seres inacabados y condicionados. Así, por ejemplo, en el diplomado se abordaron temas de la coyuntura nacional y local que se lograron accionar sobre ellas.

> Hablar de las temáticas totalmente contextualizadas, de por qué trabajábamos esa temática en un momento […] Como los casos que venían pasando en esos momentos, un poco en la coyuntura nacional y que tuvieron lugar en el diplomado; hablar del paro agrario e intervenir frente a eso durante el diplomado fue algo clave; estar en el humedal y hablar de eso en un momento que era clave para el país (M. Silva, comunicación personal, 12 de septiembre de 2016).

Finalmente, estos hallazgos y otros relacionados con la dimensión pedagógica de la educación popular reiteran su valioso aporte al campo educativo, la pertinencia y necesidad de que sea acogida por muchos más sectores sociales.

Jóvenes en la construcción de subjetividades individuales y colectivas

Otro aspecto para resaltar son las características de los/as jóvenes que participaron en el diplomado y que se constituyen en una muestra representativa de la organización juvenil en la ciudad. Algunas de estas características son la vitalidad, energía, creatividad, además de la importancia que otorgan a dimensiones como la ritual y celebrativa y el diálogo intergeneracional, que permite, entre otras cosas, un acercamiento de primera mano a la historia del país. También es de reconocer que para los y las participantes la formación política es de gran importancia, así como el respeto y el reconocimiento de la diversidad.

La construcción de su identidad tanto individual como colectiva está atravesada por tensiones de todo tipo. Por un lado, la relación con la institucionalidad no resulta fácil debido, entre otras razones, a la estigmatización que sufren los/as jóvenes por parte de esta, a la militarización de la vida cotidiana y al crecimiento de las barreras de todo orden para el acceso a derechos básicos como la educación, la salud, la alimentación o el empleo. A partir

de la experiencia del diplomado, podría afirmarse que los/as jóvenes participantes sienten que la institucionalidad tiene como finalidad, frente a esta población, la creación y adecuación de mecanismos dirigidos a configurar su funcionalidad social de una manera acrítica, poco propositiva o creativa.

Por otro lado, los/as jóvenes contraponen la creatividad y vigor propios de esta etapa vital para generar procesos de reflexión, análisis, crítica y organización social como respuesta a la estigmatización de la que son víctimas. En el diplomado se pusieron en escena expresiones artísticas, políticas, culturales, ambientales y deportivas cuyo objetivo estaba dirigido precisamente a la toma de conciencia sobre las condiciones estructurales de desigualdad que trascienden a esta población y que llega sobre todo a los sectores populares.

> Entender eso, de la importancia de construir con los otros y de dinamizar con los otros y de entender en últimas que la formación se construye de manera colectiva y que ese construirla de manera colectiva, digamos que implica el reto de ceder un poco frente a las formaciones que tenemos personales. Creo yo que fue muy importante aprender que era necesario entender las otras formas de resistencia diferentes a la nuestra (M. Silva, comunicación personal, 12 de septiembre de 2016).

Organizaciones sociales y jóvenes

Los(as) asistentes al diplomado pertenecían a diversos tipos de organizaciones sociales de Bogotá y del departamento de Cundinamarca, algunas más consolidadas que otras debido a su trayectoria y a la naturaleza de sus procesos; se encontraban entonces organizaciones cuyos asistentes ya estaban en semestres avanzados de universidades, casi todos estudiando carreras afines a las humanidades, organizaciones en las que la mayoría de los jóvenes no habían terminado el bachillerato, algunas de ellas relacionadas con procesos artísticos, deportivos y ambientales; también se encontraban participantes en procesos con campesinos e indígenas.

La diversidad de las organizaciones que formaron parte del diplomado permitió una fecunda y variada discusión sobre la organización social, su importancia y pertinencia, así como la reflexión sobre los elementos constitutivos de esta. Es sabido que la construcción de la subjetividad juvenil juega un papel clave en la constitución de la organización social de este tipo; la experiencia previa, el contexto, la formación o la identidad son elementos para tomar en cuenta en la definición de la necesidad o no de organizarse.

Es así como los/as jóvenes propusieron elementos importantes a la hora de reflexionar la organización social juvenil: "Yo me di cuenta de que no estaba solo en un pensamiento crítico y en la lucha de ser yo, nunca encontré eso en otro lugar, me dio esperanza y necesidad de organizarme" (S. Gallego, sesión de sistematización, 15 de julio de 2016); "Yo entendí que para organizarme necesito primero conocerme y cultivarme, no puedo aceptar a los otros si no me acepto a mí mismo" (N. Parra, sesión de sistematización, 15 de julio de 2016); "Yo había participado en organizaciones desde muy chiqui, a mí el diplomado me sirvió para saber que no quiero organizarme" (E. Parra, sesión de sistematización, 15 de julio de 2016).

Otro hallazgo frente a la organización juvenil es el hecho de que los jóvenes asistentes al diplomado encontraron un espacio para reflexionar la organización social, para socializar sus expectativas, necesidades y, por qué no, sus temores al respecto. Surge entonces la pregunta de si es suficiente con generar espacios para la reflexión, ya que la opción de organizarse es el resultado de una decisión auténtica y comprometida; esto crea y fortalece lazos y formas de relacionarse, todas ellas necesarias para la organización social.

> Yo creo que debemos ir hacia la articulación de organizaciones juveniles, hacia la construcción de un eje en el cual puedan encontrarse diferentes experiencias; como tal ya tiene como que materializarse ya tiene que construirse una ruta de trabajo hacia esa articulación; hacia ese lugar debe irse y como tal a la movilización. No simplemente quedarse en ese espacio de construcción de conocimiento, sino iniciar un proceso de movilización de generar prácticas en los diferentes espacios donde trabajan esas organizaciones que participan en el diplomado (J. Barragán, comunicación personal, 12 de septiembre de 2016).

Testimonios como los de Juan dan cuenta de dos elementos esenciales para la organización social: por un lado, la fundamentación teórica que permite conocer las causas estructurantes de la marginalidad y la exclusión y, por el otro, la movilización social que posiciona alternativas a dichas problemáticas en contextos locales o agendas políticas más amplias. Ambas constituyen experiencias de resistencia juvenil. La reflexión sobre la organización se convierte en un punto de llegada y anclaje de ejercicios que, como el diplomado, pretenden aportar en la construcción de nuevas subjetividades juveniles.

La dimensión pedagógica de la educación popular y su importancia en la actualidad

La educación popular se constituye por dos dimensiones: una pedagógica y otra política. Históricamente, y en especial en las décadas de 1960 y 1970, la EP fue un vehículo para afianzar y promover procesos revolucionarios que se dieron en toda América Latina. Esto generó un desbalance que dio mayor fuerza a la dimensión política en detrimento de la dimensión pedagógica, lo que puede atribuirse en gran parte a la estigmatización e incluso persecución de la que fue víctima el pensamiento crítico en sus diversas expresiones, entre ellas la educación popular; por ejemplo, Freire tuvo que irse al exilio.

La experiencia del diplomado evidenció la importancia de la dimensión pedagógica y también permitió reflexionar sobre ella la reafirmación de que esta dimensión está cargada de elementos vitales que forman parte del hecho educativo y toman especial relevancia cuando este se realiza con jóvenes, como la subjetividad, la ritualidad, la afectividad, la dialogicidad, el intercambio de experiencias, las expresiones artísticas y culturales, la metodología, incluso la celebración. Todas ellos formaron parte fundamental del proceso de formación en el diplomado.

Adicionalmente, junto con el equipo de sistematización, se identificaron tres ámbitos que agrupan los elementos antes mencionados y dieron fundamento a la dimensión pedagógica del diplomado. Estos fueron: el ámbito temático, el simbólico y el metodológico. El primero hace referencia a los contenidos abordados en cada sesión y a la perspectiva con la que se desarrollaron. De allí la importancia de no contar solamente con expositores expertos académicamente, sino desde su experiencia de vida, aspecto que es altamente valorado por los/as participantes, pues esto les permitió acercarse al significado y el valor de los DD. HH.

> El abordaje de los derechos desde los pueblos, quitando el estigma que se le ha impuesto a los derechos humanos como tema del ***status quo***, que se ha establecido como forma de dominación y desde la concepción latinoamericana […] Los derechos humanos son de todos y todas, no de los que los escriben; son territorio en disputa (N. Parra, sesión de sistematización, 15 de julio de 2016).

El segundo ámbito agrupa los elementos que, como la figura de Jaime Garzón, generan vínculos y tienen un peso importante al construir subjetividades y conocimientos. Fue la preocupación constante del equipo pedagógico del diplomado abrir espacios de una naturaleza más emocional para generar un equilibrio entre el fortalecimiento intelectual y afectivo, el que permitió aportar en la formación de jóvenes más sentipensantes.

> Muchas veces nos quedamos en las disputas concretas materiales y no traspasamos la línea de la construcción de pensamiento, de la construcción de conocimiento, al sentir de las cosas. Siento yo que esa fue una de las cosas que a mí me marcó mucho y es tener presente la construcción de lo simbólico que en últimas es lo que le da sentido a la educación popular y al ejercicio propio de liberación (M. Silva, comunicación personal, 12 de septiembre de 2016).

El tercer ámbito hace referencia al aspecto metodológico de cada una de las sesiones; este se constituyó en un reto para los expositores y en un valor agregado para los/as participantes. Las metodologías de las sesiones permitieron el diálogo, el encuentro, la reflexión, el debate y el análisis crítico sobre el devenir histórico del país y su actualidad, así como las diversas formas de resistencia.

Los ámbitos mencionados dieron fuerza y forma a la dimensión pedagógica, lo que a su vez fortaleció la dimensión política. Así, por ejemplo, fue permanente el análisis del contexto, la deliberación y el debate sobre la importancia de la organización social, los procesos de resistencia y las luchas que han estado presentes en la historia de América Latina. Igualmente fueron recurrentes los análisis sobre la consolidación del modelo neoliberal, así como los modelos alternativos a este. También se abordaron las luchas por la defensa de los derechos humanos para brindar elementos que posibiliten que los/as jóvenes construyan otro mundo desde su acción individual o colectiva.

Puntos de llegada que se convierten en puntos de partida

Por último, es importante hacer referencia a algunas reflexiones que, a manera de conclusión, se convierten en tópicos generadores para que puedan ser tomados en cuenta en la constante aventura que significa la formación juvenil. Se considera que la necesaria construcción de nuevas y más formas humanistas de abordar la existencia es un imperativo ético para los actuales tiempos. Por eso se propone que algunos de estos aprendizajes sean tomados

en cuenta como puntos de llegada que permitieron el proceso, para que a su vez se conviertan en puntos de partida que permitan, en la medida de las posibilidades, dotar sentidos y ampliar horizontes.

Tal como se afirmó desde el inicio, la EP ha sido una constante apuesta latinoamericana por un pensamiento contrahegemónico que busca una racionalidad distinta, en constante resistencia frente a la hegemonía del pensamiento occidental, y que hace posible la emergencia de nuevas epistemologías teniendo en cuenta otros referentes de relación con la naturaleza y la sociedad.

Los/as jóvenes siempre han significado un reto pedagógico y político. Las nuevas formas de organización por las que ellos/as apuestan deben ser objeto de análisis, discusión y sistematización por parte de todos los actores de la educación popular con el fin de abrir los escenarios necesarios para el posicionamiento de nuevos discursos. Toma entonces relevancia promover esfuerzos y medios para entender la importancia de las organizaciones juveniles, la forma en que estas se configuran y el papel que juegan elementos tan importantes como la construcción de su subjetividad, su relación con la institución, la dimensión de lo político, las relaciones de género, la relación con el planeta.

La construcción de la identidad individual y colectiva juega un papel fundamental a la hora de configurar el sentido de la lucha y de la reconstrucción del horizonte utópico, que debe contar, entre otros elementos, con el diálogo intercultural e intergeneracional. Esto fortalece a las organizaciones, ya que permite tejer redes de apoyo, contar con la participación de la comunidad en términos de lazos afectivos y la construcción de relaciones éticas.

Experiencias como la del diplomado aportan de una manera fundamental a la formación de la población juvenil. Sin embargo, quedan pendientes mecanismos que visualicen los impactos de este al interior de las organizaciones que participaron en él, además de promover la formación de una red de trabajo a nivel distrital que les permita intercambiar experiencias y lograr niveles de articulación.

Podría afirmarse que los resultados que el diplomado obtuvo durante su desarrollo se deben fundamentalmente a la estrategia pedagógica que se planteó desde el comienzo, esto es, la educación popular. De esta forma,

se reafirma su pertinencia y necesaria aplicación a contextos y realidades tan complejas como las juveniles. Los/as jóvenes requieren herramientas poderosas y eficaces que les permitan entender los actuales contextos, así como plantear alternativas reales frente a los embates propios de un sistema deshumanizante.

La educación popular promueve un ser humano crítico, transformador de su entorno, un sujeto que denuncia la individualización, mercantilización y pérdida del sentido de la existencia, es decir, la autocensura de su propia conciencia y su correspondiente deshumanización; también anuncia la colectividad, la solidaridad, la necesaria armonización con la naturaleza, la conciencia de su humanidad y su correspondiente humanización. Son estas dos dimensiones necesarias tanto como concluyentes de la EP.

Referencias

Barreiro, J. (1970). Prólogo. En P. Freire, *Educación como práctica de libertad* (pp. 3-8). Montevideo: Tierra Nueva.

Buitrago, L. (2016). Tejer resistencias y conocimiento social desde la articulación. En L. Cendales, M. Mejía & J. Muñoz, *Pedagogías y metodologías de la educación popular* (pp. 161-183). Desde Abajo.

Cendales, D., Mariño, G. & Posada, J. (2004). *Aprendiendo a sistematizar. Una propuesta metodológica.* Bogotá: Dimensión Educativa.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la autonomía.* Siglo XXI.

Ghiso, A. (enero-abril, 2011). Sistematización. Un pensar el hacer que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*, (28), 3-8.

Goldar, M. (2009a). Los movimientos sociales hoy y los desafíos a la educación popular. *La Piragua*, (28), 103-120.

Goldar, M. (2009b). La construcción de paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos. *La Piragua*, (30), 69-83.

Jara, O. (2006). *Guía para sistematizar experiencias*. Uicn-Norad.

Jara, O. (2009). "La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica. *Diálogo de Saberes*, (3), 118-129.

Jara, O. (2014). Los desafíos de los procesos de educación popular en el contexto actual. *La Piragua*, (40), 5-15.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.* Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Lacayo, F. (1992). Trayectoria y nuevas tareas de la educación popular básica, notas desde Nicaragua. *La Piragua*, (5), 33-41.

Mariño, G. (1996). Freire: entre el mito y el hito. Anotaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos pedagógicos. *Aportes*, 5-34.

Mejía, M. (2014). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular.* Instituto McLaren de Pedagogía Crítica & Consejo de Educación Popular de América Latina.

Mejía, M. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Desde Abajo.

Restrepo, L (s. f.). *Las nuevas formas de organización social en Colombia: hacia la construcción de una red de poder social de las clases populares.*

Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, (13), 7-17.

Torres, A. (2014). *La educación popular, trayectoria y actualidad*. El Búho.

Torres, A. (2015). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina.* Biblos.

Torres, A. (2021). *Educación Popular. Historicidad y potencial emancipador.* Bogotá, Colombia: Editorial Laboratorio Educativo.

Periódico Unal (17 de septiembre de 2021) *Realidad de los jóvenes más cambios estructurales, menos "pañitos de agua tibia"* Agencia Unal. https://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/nuevo-especial-de-periodico-unal-realidad-de-los-jovenes-mas-cambios-estructurales-menos-panitos-de-agua-tibia

Capítulo 5

El Proyecto integrador de competencias (PIC) como método de aprendizaje colaborativo: desarrollo del proyecto de investigación "análisis del cartel político y su incidencia en el aula"

The integrative project of competencies (IPC) as a collaborative learning method: development of the research project "Analysis of the political poster and its impact on the classroom"

Jorge Hernando Sánchez Munévar[18]
Arcadio Alexánder Aldana Rincón[19]

[18] Magíster en Semiótica de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, docente e investigador de la Fundación Universitaria Compensar, josamu@gmail.com.

[19] Magíster en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, docente e investigador del programa Diseño Visual de la Fundación Universitaria Compensar, aaaldanar@ucompensar.edu.co.

Resumen

El programa de Diseño Visual de la Fundación Universitaria Compensar (Ucompensar) se destaca por su enfoque en el desarrollo de procesos pedagógicos integrales que trascienden las fronteras de las aulas académicas e impactan sectores productivos, sociales y culturales del país. Estas dinámicas, conocidas como proyecto integrador de competencias (PIC), tienen como premisa general el uso del aprendizaje basado en proyectos (ABP) que involucra el uso de metodologías mixtas de investigación y creación para propiciar el aprendizaje de métodos ágiles que habiliten la ejecución de proyectos con una duración de 3 a 4 meses. Esto permite a los estudiantes abordar retos significativos del sector productivo y otros contextos externos al ámbito académico. Los estudiantes y docentes colaboran para comprender el diseño y su impacto en diversas comunidades, lo cual genera espacios desde el pensamiento crítico, la práctica autónoma y el diálogo interdisciplinar donde las metodologías ponen a prueba cada fase del diseño participativo.

Bajo esta metodología, el PIC realizado en 2022 se enfocó en la generación de talleres y laboratorios de diseño con resultados de alto impacto en investigación, a partir del proyecto denominado “Análisis semiótico de la imagen en campañas políticas presidenciales de 1982 a 2020” como el nodo generador de necesidades comunicativas. De esta manera, se integran espacios académicos del programa de Diseño Visual como Multimedia Experimental, Intervención Espacial, Diseño Corporativo y Diseño Web para proponer soluciones de diseño como productos de investigación de alto impacto. El aprendizaje se vuelve significativo al enfrentar situaciones reales y desafiantes, donde la teoría se fusiona con la práctica y se gesta la aplicación de conceptos provenientes de diversas asignaturas. De esta manera, el PIC presenta dinámicas no convencionales en la enseñanza del diseño que empodera a los estudiantes, promueve la colaboración interdisciplinaria y enriquece su formación profesional. La adopción de estas metodologías en el ámbito académico puede significar una valiosa contribución hacia el desarrollo de futuros diseñadores comprometidos con su realidad, creativos críticos y preparados para afrontar los desafíos del diseño en un mundo en constante transformación.

Palabras clave: : diseño visual, experiencias interactivas, proyecto integrador de competencias, metodología de diseño, investigación-creación.

Abstract

The Visual Design program of the Fundación Universitaria Compensar (Ucompensar) stands out for its focus on developing comprehensive pedagogical processes that transcend the borders of classrooms and impact the country's productive, social, and cultural sectors. These dynamics, known as integrative project of competencies (IPC), have as a general premise the use of project-based learning (PBL) that involves the use of mixed research and creation methodologies to promote the learning of agile methods that enable the execution of projects lasting 3 to 4 months. IPC allows students to address significant challenges in the productive sector and other contexts outside the academic field. Students and teachers collaborate to understand design and its impact on various communities, generated by spaces from critical thinking, autonomous practice, and interdisciplinary dialogue where methodologies put each phase of participatory design to the test.

Under this methodology, the IPC conducted in 2022 focused on the generation of design workshops and laboratories with high-impact research results, based on the project called "Semiotic Analysis of the Image in Presidential Political Campaigns from 1982 to 2020" as the generating node of communication needs. In this way, academic spaces of the Visual Design program, such as Experimental Multimedia, Spatial Intervention, Corporate Design, and Web Design, are integrated to propose design solutions as high-impact research products. Learning becomes significant when facing real and challenging situations, where theory merges with practice, and the application of concepts from various subjects is gestated. In this way, the IPC presents unconventional dynamics in teaching design that empower students, promote interdisciplinary collaboration, and enrich their professional training. Adopting these methodologies in the academic field can mean a valuable contribution towards the development of future designers committed to their reality, creative critics, and prepared to face the challenges of design in a world in constant transformation.

Keywords: *visual design, interactive experiences, integrated project by competencies, project-based learning, design labs, research-creation, problem-solving in design.*

Introducción

El proyecto integrador de competencias (PIC) es un ejercicio académico implementado en la Fundación Universitaria Compensar (2019) que forma parte de su enfoque pedagógico para fortalecer el eje estratégico universidad-empresa. Esta iniciativa promueve dinámicas educativas que generan vínculos directos con el sector productivo a partir de proyectos desarrollados en el aula de clase; por ejemplo, dinámicas interdisciplinarias para generar experiencias empresariales, consultorías y asesorías que planteen soluciones aplicables y articulen los escenarios académicos, comerciales, sociales o culturales. En esta perspectiva, el programa académico de Diseño Visual apropia el proyecto integrador por competencias (PIC) como estrategia para la participación de espacios académicos del ciclo medio técnico y profesional en los últimos semestres, integrados con proyectos de investigación-creación en diseño, construyendo productos de alto impacto en organizaciones locales o regionales.

Es así como, desde 2022, se gestionan talleres y laboratorios para fortalecer los proyectos de investigación propios del programa académico, usando el PIC como escenario articulador entre los estudiantes, las dinámicas socioculturales del país y la realidad académica de corte investigativo que le apuesta a realizar aportes significativos al campo del diseño visual. En este ejercicio, se consideraron la proyección de rutas metodológicas usadas y validadas desde el diseño que sustentan la realización de productos con una estructura investigativa sólida.

Procesos de investigación en el diseño visual

El diseño visual es una disciplina relativamente reciente. Se considera su fundamentación en los mismos escenarios en los que se desarrolla el diseño gráfico y la comunicación gráfica, en la era digital donde se especializa y en las posibilidades expansivas de los medios y de la tecnología emergente. El diseño visual evoluciona del diseño gráfico; extiende su investigación y práctica a espacios dialógicos inter y transdisciplinares que permiten construir como finalidad sistemas experienciales de orden visual para una comunidad específica. De esta forma, hace uso de información y arquitectura de datos, estudios de la visión y procesos interactivos. Igualmente, por su pertinencia, estudia y hace uso de la imagen fija, en movimiento, digital y ambiental (Fundación Universitaria Compensar, 2021).

Desde esta perspectiva, el diseño visual coordina, gestiona y administra sistemas de información visual, categoriza las variables visuales, investiga los procesos cognitivos, evalúa las metodologías del diseño, determina la pertinencia de los soportes de la imagen de acuerdo con la naturaleza de la información para la ejecución general de un proyecto de diseño (Aldana & Ríos, 2020). Además, estudia el análisis y transformación de datos en estructuras visuales mediante el conocimiento de procesos perceptivos (ciencia de la visión) y cognitivos en el reconocimiento de contextos socioculturales para planearlos en dispositivos y soportes de la imagen y generar sistemas de información que interactúan con la comunidad y sus referentes mediante procesos comunicativos.

Por lo tanto, los planteamientos teóricos del diseño visual se nutren de diversas fuentes de estudio que tienen como ejes transversales las dinámicas digitales, los fundamentos del diseño, la interacción y los análisis de usuario. Son teorías de reflexión sobre la visión holística de la construcción del diseño y su incidencia en la sociedad. En este caso, estudios desde la informática, la visualización de datos, el diseño y desarrollo web, el diseño gráfico, la arquitectura, el diseño industrial, la realización audiovisual y el arte son los que forman los principios y alcances de la profesión. Luz del Carmen Vilchis ha sido una voz reconocida para el desarrollo epistemológico del diseño en las dinámicas latinoamericanas; considera fundamental los diálogos entre perspectivas para una adecuada forma de dar soluciones desde el diseño:

> La conciencia interpretativa del texto visual es un fenómeno dialógico que debe ser considerado en articulación con la apertura a la interdisciplinariedad cuyo orden epistemológico define la estructura de las posibles preguntas sobre lo diseñado y en ello radica que operan como criterios de validez para interrogar al objeto de diseño (Vilchis, 2016, p. 78).

Por esta mixtura de enfoques, el estilo de investigación dentro del diseño visual y la manera de crear se basa en la experimentación teniendo en cuenta las herramientas metodológicas de análisis tomadas desde el campo de las ciencias sociales, las artes y las generadas desde el diseño mismo en general. Como lo planteaba Lupton en su revisión sobre las fundamentaciones del diseño gráfico en la contemporaneidad y donde planteaba la ampliación de creación en la comunicación: “en vez de centrar la atención en problemas prácticos, como enseñar a diseñar un libro, un folleto, una *app* o una página web… alienta a experimentar con el propio lenguaje visual del diseño” (2016, p. 25).

Así se asume un modo crítico de creación determinado ya no por el enfoque disciplinar, sino por las necesidades sociales comunicacionales en un diálogo, por ende, inter y transdisciplinar y diverso. Así, se ha visualizado la oportunidad de tomar el PIC como un escenario de aprendizaje idóneo para la puesta en marcha de las metodologías mixtas de investigación en el diseño visual y la creación como resultado de este ejercicio reflexivo. Desde que nació el programa de Diseño Visual en 1997, el segundo de este tipo en el país, se han implementado parcialmente los proyectos integradores, pero solo desde 2018 se han construido estrategias para establecer una relación directa con pequeñas empresas, emprendimientos o comunidades que requerían de una asesoría en diseño.

En este contexto, desde los docentes investigadores del programa de Diseño Visual, se plantea involucrar acciones pedagógicas que permitan gestar un vínculo más cercano entre la investigación docente y los estudiantes en su cotidianidad universitaria. En 2022, estas se vincularon al proyecto de investigación "Análisis semiótico de la imagen en carteles de campañas políticas presidenciales que obtuvieron mayor votación de 1982 a 2020 y su incidencia en el desarrollo sociopolítico colombiano".

Uno de los retos principales fue generar productos de creación de alto impacto investigativo y que permitiera una mayor exposición desde otros medios no convencionales y acordes con la lógica de construcción de investigación en diseño. Surge, entonces, en la proyección de la investigación, la siguiente pregunta: ¿cómo implementar el proyecto integrador de competencias (PIC) como escenario de aprendizaje colaborativo para generar habilidades analíticas, críticas e integradas al proyecto de investigación del programa sobre el análisis del cartel político con los estudiantes de Diseño Visual?

Cuando se identificó la posibilidad de integración entre el ejercicio colaborativo del PIC y la posibilidad de inclusión de la investigación formativa, establecimos como premisa que los estudiantes pueden generar propuestas que resuelvan problemas planteados por sus docentes a partir de la investigación y la aplicación de la metodología para aprender a investigar investigando; a su vez, como cocreadores, participarían como agentes activos del proyecto principal.

La integración entre el PIC y la investigación se basa en dos líneas de trabajo: la presentación de resultados de calidad bajo la guía del docente, que se enfoca en la innovación y competitividad, y cómo los docentes tutores articulan la instancia investigativa teórica con la práctica del diseño para fomentar

la cultura y necesidad de investigar en diferentes campos. En este proceso, los estudiantes tienen un papel relevante de alto impacto académico.

El modelo desarrollado se fundamenta en la sinergia entre el conocimiento individual y el trabajo colaborativo en equipo, lo que promueve una actitud activa de aprendizaje. En este proceso, el estudiante se convierte en el protagonista y el docente asume el rol de guía en el proceso de aprendizaje y transmisión del conocimiento.

El PIC como escenario de aprendizaje

Es importante entender cómo funciona el proyecto integrador de competencias, pues establece las pautas y dinámicas de trabajo que enmarca el propósito de formación y las nuevas rutas de exploración construidas desde el programa de Diseño Visual, que empieza a constituirse en un espacio que le aporta a la construcción académica del estudiante de forma no convencional y acorde con la naturaleza de la profesión.

Como su nombre lo indica, el PIC es una estrategia pedagógica que genera actividades académicas que tienen como objetivo el desarrollo de competencias mediante la construcción, gestión y desarrollo de un proyecto. Este modelo permite integrar y articular los conocimientos aprendidos en las diferentes asignaturas del programa. Su propósito general implica entender los paradigmas generados en los ámbitos de la comunicación visual, cambiar los paradigmas en los procesos de aprendizaje y los roles, donde el estudiante es el centro del proceso. Con ello se deben generar los escenarios adecuados para que el estudiante interactúe de la forma que el mundo demanda. También existe un interés en que el estudiante desarrolle las destrezas para un aprendizaje autónomo, que se integre a equipos de trabajo y pueda desarrollar sus habilidades de negociación, planeación y monitoreo de proyectos basados en problemas (Fundación Universitaria Compensar, 2019).

Los modelos de aprendizaje actuales se fundamentan en metodologías que desarrollan las competencias de los estudiantes y generan sinergias entre actitudes, aptitudes, conocimientos y destrezas para mejorar los procesos de aprendizaje. Se busca que los conceptos adquiridos sean interpretados y aplicados al entorno empresarial, fomenten el trabajo colaborativo y la participación de otras experiencias y saberes con el fin de optimizar los espacios de aprendizaje.

De manera idónea, se espera promover el pensamiento crítico, la indagación y el uso de modelos de investigación en la disciplina como pilares básicos que permean el desarrollo profesional, pues el estudiante, como actor fundamental del proceso, conoce rutas metodológicas que facilitan las demandas de problemas de comunicación más allá del entorno académico.

Articulación de espacios académicos y las rutas metodológicas para la investigación en diseño

Desde la construcción de los proyectos de investigación en el programa de Diseño Visual, se ha procurado entender los diálogos entre enfoques multidisciplinares que intervienen en el pensamiento del diseñador visual. Esto ha permitido postular investigaciones que se sustentan en la investigación-creación, teniendo en cuenta las propias formas de análisis y de realización de conclusiones visuales del campo del diseño. Es así como, desde 2022, se plantearon productos como resultado de la investigación que apuntaran a estar valorados como de alto impacto, tanto para Ucompensar como para Minciencias y los demás estándares de medición. Esto implicó la realización de piezas visuales, como proyectos multimedia, transmedia, *crossmedia* y todas las posibilidades de creación que implican.

El PIC se enfocó en la obtención de conocimientos y la integración de actores, asignaturas y el contexto. A través del análisis, se identificaron los elementos simbólicos que influyeron en la selección de un candidato por parte de la población votante, en un análisis del entorno global del problema. Comprender las cosas sistémicamente significa colocarlas en un contexto y establecer la naturaleza de sus relaciones. Esto quiere decir que casi todo el mundo aprende mejor si primero tiene una visión global del problema que se quiere analizar. Esto no se ajusta bien a la segmentación del conocimiento no solo en asignaturas, sino también en cursos (Alonso, 2008).

En este sentido, se seleccionaron los espacios académicos que participarían en el proyecto, considerando la etapa media avanzada y final de la estructura curricular, además de los conocimientos mínimos necesarios para que las propuestas tuvieran un desarrollo avanzado y pudieran incluirse en el proyecto de investigación. Para desarrollar el PIC, se integraron cuatro asignaturas que trabajaron articuladamente y de forma paralela. Entender la dimensión de los ejercicios, el número de personas involucradas y la intensidad en tiempo de trabajo determinó la magnitud del proyecto. Esto se puede evidenciar en la siguiente tabla.

Tabla 2. Relación de espacios académicos integrados, el número de estudiantes participantes y la intensidad horaria de trabajo

Espacio académico	Número de estudiantes	Horas de trabajo en clase x semana
Diseño Corporativo	7	3
Intervención Espacial	6	3
Diseño Web	22	3
Multimedia Experimental	32	3

Instrumento de investigación en la metodología de investigación para la creación en diseño

Para lograr estos resultados, el PIC se consideró como una oportunidad idónea para integrar espacios académicos y estudiantiles en los discursos propios de la investigación docente; así, se articularon los espacios académicos de Intervención Espacial, Multimedia Experimental, Diseño Corporativo y Diseño Web. A nivel metodológico, se ubicaron dos modelos usados en la construcción de propuestas de diseño en general y que se pusieron a prueba bajo las dinámicas de creación del PIC.

La primera es conocida como pensamiento de diseño o *design thinking*. Se estructura en etapas que incluyen indagación, observación, análisis de datos, arquitectura de información, pruebas con comunidades y evaluación de productos, complejizando el proceso creativo con preguntas provenientes de la antropología, la semiótica y la sociología. En el proceso de investigación, se profundiza en el objetivo, se generan ideas que son probadas y, finalmente, se evalúa el resultado. El enfoque de aprendizaje se mejora a través del trabajo colaborativo para producir propuestas creativas que den solución al problema planteado en la investigación, presentando productos finales basados en la forma en que piensan los diseñadores.

La segunda metodología parte de la práctica del laboratorio de creación, con el fin de construir un espacio de diálogo como pretexto para relacionar el proceso conceptual y práctico en la construcción de dispositivos multimediales que respondan a las necesidades puntuales de los contextos sociales. Para ello, se desarrollan diálogos entre diseñadores e ingenieros de

telecomunicaciones, confrontando el quehacer transdisciplinar, el proceso creativo y la conceptualización como puntos elementales para la creación de productos comunicativos.

En el marco de los proyectos de investigación del programa de Diseño Visual, se promovió la participación activa de los estudiantes para enriquecer, complementar los productos investigativos, estimular el pensamiento crítico y abordar problemáticas reales del contexto nacional. Cada asignatura contribuyó con la presentación de un producto seleccionado que reflejó el resultado final del ejercicio investigativo.

En este apartado, se aborda el proceso metodológico que estableció la relación entre el área de investigación y los cuatro espacios académicos del programa, donde se evidencian los procesos metodológicos y las herramientas usadas; además, se especifican las etapas de entrega y selección de las muestras finales que respaldaron el proyecto final.

El desarrollo de este proyecto introdujo el modelo de investigación cualitativa. Esto permitió una aproximación general a la situación investigada y brindó a los estudiantes la oportunidad de explorar antecedentes y estudios previos desde sus asignaturas. Así, se describieron y formularon alternativas de solución para satisfacer las necesidades de la investigación, que destacaron la relevancia de la interacción con otros estudiantes integrados en el proyecto.

El enfoque cualitativo profundizó en la conceptualización de la realidad y se fundamentó en el conocimiento, la investigación y la indagación, en consonancia con la línea de investigación de "Diseño y Gestión para la Comunicación" de la Facultad de Comunicación. Otro objetivo fue despertar el interés en la población estudiantil por la historia política del país, sus significados y la interpretación de la realidad social estudiada. Para lograrlo, se llevó a cabo un proceso de observación con la población votante y académica en el que se obtuvieron los resultados necesarios.

Primero, los instrumentos de recopilación de información incluyeron la observación y el recurso bibliográfico e historiográfico, que incorporaron la interpretación de la imagen histórica y visual como un documento susceptible de análisis, siguiendo la perspectiva de Peter Burke (2001), historiador y especialista en medios y cultura de la Universidad de Cambridge. Esto permitió comprender la incidencia del cartel político en los votantes y cómo

se reflejó en los ejercicios de cada materia; adicionalmente, aseguró que esos resultados fueran medidos y comprobados mediante la metodología de *design thinking*. Asimismo, se buscó identificar las narrativas que definieron el objeto real de la investigación y su objetivo.

Segundo, para definir el problema, se construyeron talleres explicativos donde se exploró y se introdujo la investigación a los estudiantes, presentando los avances y el marco teórico, con el propósito de entender por qué tiene incidencia en el ámbito sociocultural el impacto de las imágenes y cómo influyen en los pensamientos sociales que se reflejan en la intención de voto. Este es un eje central en los objetivos del proyecto de investigación.

Tercero, se asumieron las aulas como laboratorios de diseño. Mediante estas dinámicas, los estudiantes pudieron tener un acercamiento a los propósitos del proyecto que permitieron determinar caminos iniciales de reflexión y creación. A través de la búsqueda bibliográfica y la observación, fue posible realizar una segmentación de los votantes de cada uno de los partidos políticos involucrados en el periodo histórico estudiado. Cuarto, y último, se estructuraron los resultados en función de patrones culturales; este paso permitió el desarrollo e interpretación de información, conceptualizando el proceso para alcanzar los resultados esperados.

En la metodología de investigación para la creación en diseño, se utilizó un instrumento de investigación basado en los pasos del *design thinking* o pensamiento de diseño. En esta búsqueda de información, se registró el impacto del proyecto en las personas a las cuales iba dirigido el proceso. Para ello, se realizó un registro de los comportamientos de la muestra y cómo se resolvió el problema presentado. Se empleó la observación participante junto con el apoyo docente en sesiones sincrónicas presenciales para identificar el estilo de vida y las costumbres de los sujetos involucrados. Así, la investigación se orientó hacia el objetivo principal.

Aspectos metodológicos: entre el proyecto integrado por competencias y la investigación

Las metodologías de diseño más conocidas y utilizadas en las diversas ramas del diseño se plantearon desde mediados del siglo XX. Adoptaron estructuras que, en muchas ocasiones, incorporaron formas y herramientas provenientes de otras áreas del conocimiento, con una marcada influencia de las ciencias sociales. Entre los más utilizados se encuentran los postulados de Bruno

Munari, destacado durante la década de 1970 hasta la actualidad; da base estructural al denominado *design thinking*, planteado en la Universidad de Stanford en 1981.

Bruno Munari, considerado a nivel mundial como uno de los más grandes protagonistas del arte, diseño industrial y diseño visual, realizó amplios aportes teórico-prácticos a todas las áreas de la creatividad, incluyendo el arte, la escultura, el cine, la literatura, la poesía y contribuciones significativas a la didáctica en el desarrollo del pensamiento creativo y la fantasía a través del juego. Además, fue miembro honorario de la Universidad de Harvard y la New York Science Academy.

Sus tratados académicos se consolidaron en 1981 con la publicación de su libro *Cómo nacen los objetos* (2016), donde presentó el método de resolución de problemas reconocido por su versatilidad y facilidad de comprensión, lo que lo convierte en una herramienta aplicable en diversos escenarios, desde la creación de prototipos de diseño industrial hasta tesis de arquitectura. Este modelo implica una lógica secuencial de indagación estructurada, basada principalmente en la observación y análisis de datos que posibilitan la generación de ideas y conceptos y canalizan las posibilidades de producción y creación hasta llegar a una solución final.

De hecho, los procesos metodológicos válidos que se usan o se han creado desde el diseño precisamente establecen ese balance entre la creación y la medición meticulosas, a partir de los elementos teóricos que sustentan el método; posterior a eso, se genera una estructura que sustenta la investigación, garantice la creación del proyecto y el objeto de investigación.

Como lo plantea Vilchis desde la Universidad Nacional Autónoma de México en sus disertaciones sobre el universo del diseño y sus implicaciones, el diseño gráfico hace tiempo que concluyó ya sus etapas intuicionista y empirista. Hoy en día, se requiere hacer a un lado la actitud pragmática y comprender que el trabajo implica visiones teórico-prácticas referidas al estudio del lenguaje en relación con los receptores y las circunstancias de la comunicación. Hay que cuidarse del pragmatismo operativo entendido como método que utiliza los efectos prácticos como único criterio válido para emitir juicios de valor. El diseño debe fundamentarse en el profundo conocimiento de sus implicaciones epistemológicas (Vilchis, 2016).

El programa de Diseño Visual actualmente adopta el *design thinking* como una forma coherente y ajustada al propósito de la disciplina. Para el proyecto y el PIC, se utiliza la metodología de investigación-creación del pensamiento de diseño que recoge y agrupa las características de las metodologías de Munari y Jones, que incluyen elementos de áreas como la antropología y la psicología para obtener una visión holística del diseño.

Este modelo se compone de cinco fases de análisis y creación combinadas. La primera es la de empatizar, que implica el conocimiento profundo del problema a abordar y del usuario de los productos de diseño creados. La segunda fase se denomina definición, donde se cruzan los datos obtenidos durante la primera indagación para entender las necesidades implícitas en el problema. La tercera parte del método es la ideación, donde se delimitan las ideas o conceptos que guiarán el proceso creativo. A continuación, está el prototipar, donde se construyen las pruebas de representación de las ideas anteriores, evidenciando las fallas y aciertos en un primer modelo estimado. Finalmente, la última fase es el testeo, centrado en la evaluación. Los prototipos son validados con parte de la población a la que se dirige el mensaje, lo que asegura una comunicación más acertada.

Los pasos descritos anteriormente generaron la táctica y estrategia adecuada para el ejercicio, donde las cuatro asignaturas trabajaron en sincronía y se apoyaron en la información recopilada a lo largo del proceso de investigación. Todo esto se enmarcó en la comprensión del impacto que tendría la investigación, ya que se dirigió a agencias de publicidad, partidos políticos y votantes en general, para entender el impacto de un mensaje implícito en el cartel político presidencial. La metodología adoptada se centró en el usuario para ofrecer soluciones creativas e innovadoras en poco tiempo.

El método *design thinking* se aplica como derrotero principal en todo el desarrollo creativo del PIC y los productos asociados resultantes del trabajo en el aula y su articulación con el proyecto de investigación. Cada uno de los espacios académicos adoptó el *design thinking* como el método de indagación, reflexión y creación con los estudiantes, aprovechando el conocimiento específico que cada asignatura maneja en sus contenidos temáticos.

El proceso investigativo colaborativo implicó la exposición argumental y pública de las propuestas de diseño. De esta manera, se aseguró un ejercicio de curaduría colectiva y de selección más acertada a los objetivos del proyecto.

En esta dinámica, los diversos roles de participación dialogaron entre sí para establecer parámetros de creación, entre ellos, la dirección del programa, la decanatura y los docentes que formaron parte de la Semana de la Innovación.

Conceptos para la creación desde Diseño Web

Una de las necesidades más urgentes del proyecto implicó la construcción de un espacio que pudiera contener todo el desarrollo de indagación archivística, así como los productos de creación realizados. En este punto, el espacio académico de Diseño Web planteó el desarrollo de una página web que funcionara como repositorio de la investigación realizada y como espacio para alojar los resultados en forma de museo virtual para la consulta abierta de la comunidad académica y del sector externo. Esta página está dirigida a personas, instituciones y empresas interesadas en aplicar los hallazgos obtenidos en la investigación.

Figura 1. Etapas de *design thinking* aplicado al proyecto integrador de competencias

Empatizar

Se plantea desde cada una de las asignaturas los requerimientos y se determina el público al que se va a mostrar el resultado del ejercicio. Desde cada asignatura se identificar deseos y necesidades relevantes para el usuario a que se le impactará con cada resultado.

Definir

Se inicia con la apropiación de la ficha del anteproyecto y así los estudiantes ya entienden la finalidad de la investigación y los resultados esperados, para posteriormente, ahondar en bibliografía, apoyado del instrumento de observación, en donde con asesoría de los docentes generan la estrategia para el usuario que se impactará con cada resultado.

Idear

Empieza una tercera etapa donde se generar propuestas de solución desarrolladas en el contexto de las técnicas creativas que dan luces de propuestas que pueden dar cumplimiento al objetivo plateado.

Diseño Corporativo, se presentan propuestas de signo distintivo con elementos semióticos que conecten con el proyecto.

Intervención Espacial, propuesta de museo itinerante con materiales reutilizables, y que sean de fácil comprensión unido al concepto.

Multimedia Experimental, propuestas de maquetación donde se evalúe la interacción y experiencia de usuario donde se facilite la comprensión del objetivo.

Diseño web, propuestas de *wireframes* para selección de elementos que integrarán la página web y acotar los objetivos y elementos propios.

Prototipar

Posterior al proceso de ideación donde se hace un filtro de selección de las mejores propuestas y ajustes a las propuestas que presenta falencias, sé que desarrolla un prototipado de cada una de las opciones presentadas por los estudiantes de las respectivas asignaturas.

Validación

Se ponen a prueba y revisión de todas las propuestas para ser validadas y que cumplan el objetivo inicial, con los requerimientos exigidos en el proceso, para validad la relación y solución planteada en el marcio de proyecto integrador de competencias.

Esta plataforma se proyectó entonces como un museo digital donde se puede exhibir, ver y obtener información multimedia sobre las piezas visuales de la historia política de Colombia. Este museo se denomina MUSEMIO. Para llevar

a cabo esta estrategia metodológica, se establecen los pasos adecuados que se muestran en la tabla 3 y se colabora en grupos de dos o tres estudiantes para integrar los saberes de los participantes.

Tabla 3. Proceso metodológico para la construcción del museo virtual Musemio

Brief	Se empieza con el acopio de información, desde la lectura de la ficha que contiene la información necesaria para iniciar el proceso.
Planeación	Después de leer el documento, por grupos se inicia el proceso de estructuración de la información en función de la construcción gráfica y funcional.
Diseño	Se generan las propuestas para empezar a depurar el proceso dentro del marco de los requerimientos solicitados en el planteamiento inicial.
Desarrollo	Se muestran a los estudiantes los diferentes lenguajes de programación para el diseño de la página web, según los requerimientos del proyecto.
Lanzamiento	Cuando el proyecto esta depurado y se determina la información que contendrá, se publica y se revisa el funcionamiento de los vínculos para su correcto funcionamiento.

Durante el proceso de análisis de la información, se realizó una lectura detallada de los planteamientos y propósitos del proyecto para identificar la información relevante que puede apoyar el diseño desde el inicio. El objetivo es construir un texto coherente, directo y objetivo que informe a las personas que van a consultar la estructura y maquetación. Desde esta perspectiva, se busca diseñar un espacio web con una fácil navegación, claro de entender y sencillo en su uso, teorías básicas del diseño UX, precisamente uno de los principios fundamentales del diseño visual.

Con la información recopilada, se utilizó una herramienta común del diseño web que reflejó la arquitectura de datos visuales, otro modo de lectura y proyección del pensamiento de diseño. Se incluyó un mapa de navegación que incluiría los conceptos gráficos de la página web. Estas categorías se pueden observar en la tabla 4.

Tabla 4. Mapa de navegación museo virtual Musemio



Después de esto, se inició el proceso de acopio de información, que incluyó fotografías, textos y demás datos necesarios para la implementación de la página web. Dado que sería de consulta pública, informativa y educativa, se buscó que su navegación fuera lo suficientemente fácil. Para ello, se explicó a los estudiantes el *software* que se utilizaría en la metodología de resolución de problemas. A través de ejercicios prácticos, los estudiantes se apropiaron de los conceptos y códigos necesarios para la aplicación final.

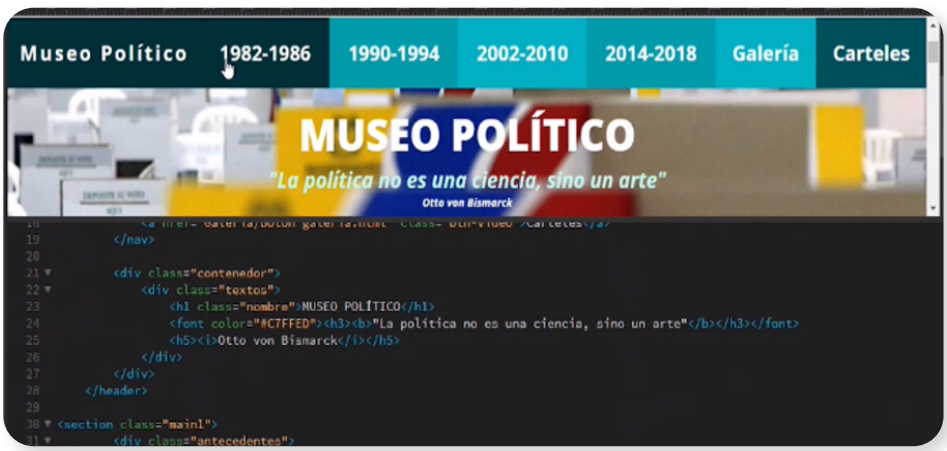
Los ejercicios pedagógicos de debate se centraron en la definición de la estructura narrativa para determinar la línea de comunicación específica y establecer el orden de los elementos dentro del espacio. Esto aseguró una organización adecuada del contenido para que fuera atractivo y llamativo. Así se obtuvieron los insumos necesarios para redactar los códigos para incluir textos, tablas, hipervínculos, fondos, tipografías, colores, íconos, botones, barras de herramientas, marcos y otros elementos necesarios para una navegación adecuada dentro del portal web. Esto consolidó la forma en la que se asume la interactividad, la integración de chats, *e-mail,* foros y otros espacios para generar conversación o debate de términos.

En el entramado metodológico, una vez definida la estructura narrativa, los estudiantes parametrizaron el diseño, como determinar los objetivos del diseño, diseñar el boceto de trabajo, definir la estructura, aplicar conceptos de diseño a la estructura, incluir contenido apropiado, prototipar la página y realizar ajustes de edición.

La construcción del museo virtual implicó que el estudiante se familiarizara con el uso del código en lenguaje de programación HTML, lo que permitió integrar la propuesta con diferentes plataformas. Una vez completado el diseño final de cada colectivo de trabajo, se subió a un medio adecuado, un espacio de trabajo gratuito, para revisar y corregir posibles fallos en la página. Se verificó uno por uno los vínculos, imágenes o textos desvinculados

y se navegó por la página para asegurar su funcionamiento adecuado antes de realizar la selección final de la propuesta más adecuada para el proyecto de investigación.

Figura 2. Código fuente de programación página web museo virtual



Fuente: desarrollo de propuestas página museo virtual MUSEMIO.

Uno de los factores fundamentales en todos los aspectos metodológicos propuestos fue la coevaluación. Esta permitió un diálogo entre pares y se fomentó el pensamiento crítico y argumentativo que llevó a que los estudiantes participaran de un proceso de votación con argumentos. Esto permitió mostrar las propuestas que cumplían con los requerimientos iniciales y que alojaron toda la información solicitada. Las propuestas en general se exhibieron y argumentaron en el evento denominado Semana de la Innovación, que congregó los resultados de investigación de la Fundación Universitaria Compensar.

Conceptos para la creación en Intervención Espacial

En el espacio académico de Intervención Espacial, se integraron diversas competencias curriculares que permitieron al estudiante visualizar datos, establecer composiciones visuales adecuadas y determinar medios técnicos y materiales para proyectos de intervenciones en el espacio. Estas intervenciones propiciaron experiencias comunicativas que tuvieron un impacto social y local mediante la contextualización del entorno para el alumno. Se planteó la proyección de contenidos digitales y espaciales para generar experiencias interactivas desde planteamientos teóricos contextualizados

a estrategias de comunicación y al grupo objetivo. Se hizo uso de aplicaciones tecnológicas y se incluyó el manejo ético de códigos digitales y otros escenarios propios del diseño.

El proceso de creación se basó en el *design thinking* como modelo principal. Esto permitió a los estudiantes desarrollar miradas críticas sobre su contexto político y social. Cada propuesta se enfocó en la interactividad y estableció experiencias que reflejaban la memoria sociocultural colombiana. Los casos presentaron escenarios disciplinarios donde los estudiantes desarrollaron competencias para resolver necesidades específicas de cada contexto, con énfasis en una estructura de categoría museística y la flexibilidad para ubicarse en cualquier escenario de discusión académica.

El principal reto asumido fue extender el concepto de museo virtual a un museo híbrido que permitiera interactividad digital y física mediante el uso de la instalación artística, un proceso de incidencia reflexiva sobre la memoria histórica del país y la incidencia de la política en cada escenario de la sociedad.

Implementar *design thinking* como metodología permitió la construcción de prototipos de forma rápida, la comprobación de las condiciones de materiales y mensajes más acertados para lograr el propósito conceptual, así como la finalidad práctica, la creación de una extensión del museo virtual MUSEMIO en estados itinerantes, de armado práctico y de bajo presupuesto.

Conceptos para la creación del signo distintivo

El proceso de creación del signo distintivo comenzó con el soporte conceptual. En este punto, se inició la indagación a partir de la información proporcionada por el docente y la ficha de presentación del proyecto de investigación. La ficha incluyó los antecedentes, marco teórico, conceptual y desarrollo del proyecto, como se muestra en la tabla 5. Además, los estudiantes complementaron la investigación con indagación autónoma para identificar lo que consideraron necesario y generar una lista de características que definan el proceso de manera iconográfica.

Tabla 5. Mapa de navegación museo virtual Musemio

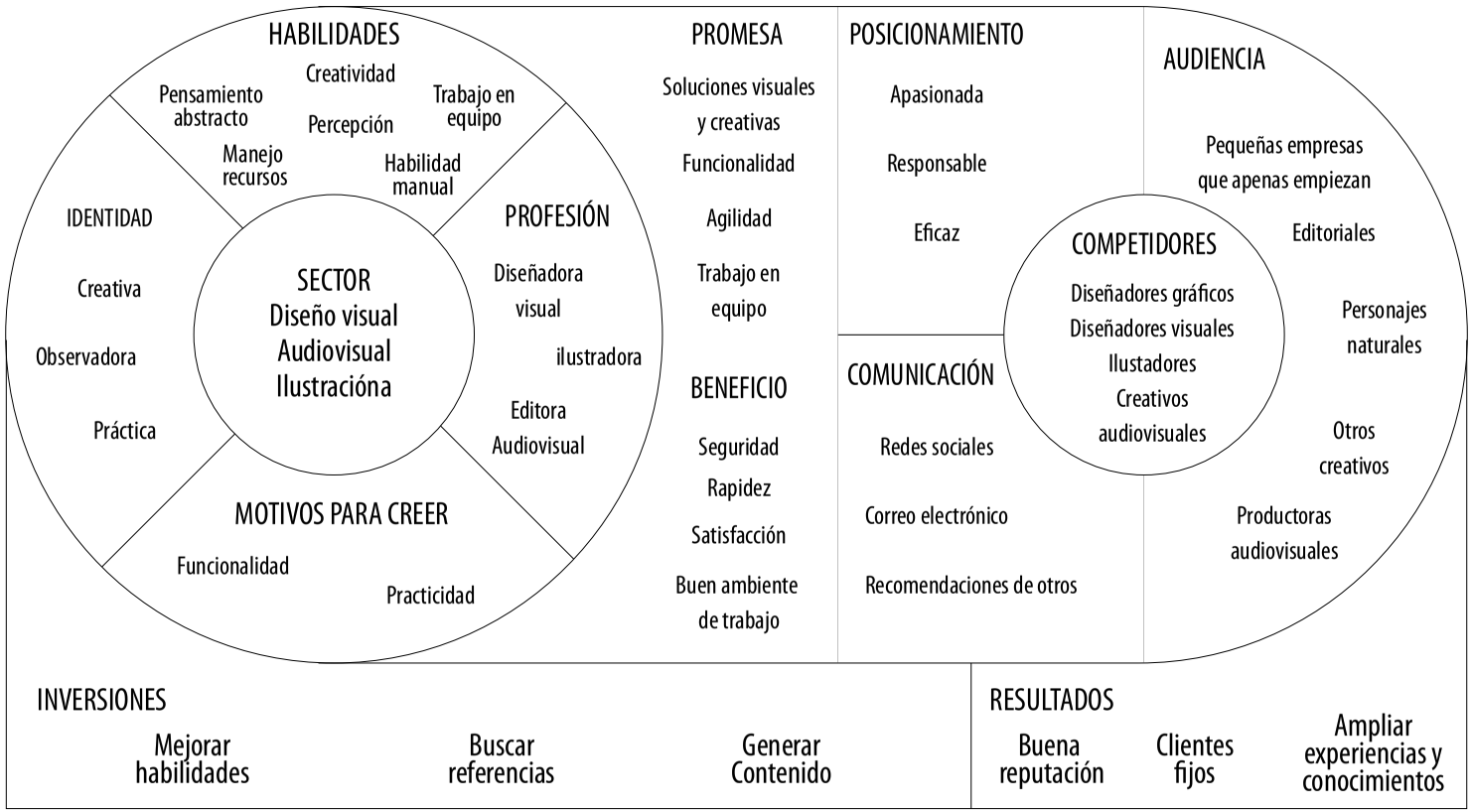
Etapas	• Determinación de la estrategia para identificar los elementos simbólicos que definen la personalidad del proyecto • Gestión de las propuestas gráficas
Objetivos	• Analizar el proyecto de investigación • Construir propuestas corporativas a partir de la investigación desarrollada • Generar bases simbólicas del mensaje
Revisión	• Auditoría y curaduría de la imagen por parte de expertos seleccionados • Gestión de marca • Manual de marca • Comunicación corporativa

Basándose en el concepto y la metodología de ***design thinking***, se establecieron cinco etapas específicas, adaptadas a los contenidos del espacio académico, que permitieron la generación de las propuestas visuales, como se explica en la tabla 6.

Tabla 6. Modelo de *design thinking* ajustado a la creación del signo distintivo

Empatizar	Se expone el proyecto y se direcciona hacia el objetivo principal.
Definir	Empieza el proceso de indagación y se complementa la información brindada.
Idear	En esta etapa del proceso, se empiezan a generar las propuestas a consideración del docente.
Prototipar	Se depuran las propuestas finales para hacer la selección que se presentará.
Evaluar	Las propuestas entran a consideración de los expertos evaluadores para seleccionar la mejor propuesta.

Figura 3. Matriz de análisis de marca



Fuente: adaptado de Maldonado, T. (2022). Estructura compleja de aspectos relevantes para obtener la configuración visual y comunicativa de una marca. https://www.tirsomaldonado.es/canvas-especializado-para-disenar-tu-marca-personal/

En el manejo metodológico de la asignatura, se estableció que cada estudiante trabajaría de forma independiente para generar propuestas que al final del proyecto se sustentarían. Los docentes, investigadores y expertos invitados seleccionarían la mejor propuesta. Estos elementos buscaban generar una propuesta que destacara las características del proyecto y mostrara la base principal de la investigación planteada. Se buscaba una propuesta de identificación que enmarcara la filosofía del proyecto. Las palabras previamente generadas permitieron la asociación simbólica del elemento gráfico que se crearía. Se inició la indagación en colores, tipografía y psicología de formas para generar el proceso comunicativo de la marca. A partir de esta indagación, se buscó la generación de propuestas basadas en la teoría de la construcción simbólica de una imagen corporativa, para unificar conceptos en cuanto a la construcción. Luego, se desarrolló una matriz, como se muestra en la figura 3, en donde se analizó a profundidad la marca.

En el diseño de la marca, se debe tener claro que la búsqueda giró en torno a una imagen y un nombre propio del proyecto de investigación. Fue necesario desarrollar una propuesta identificadora que reflejara la función lingüística del nombre e hiciera referencia específica al proyecto, lo que generó un elemento gráfico y sonoro diferencial. Se empleó una metodología de cocreación, donde se unieron los conceptos de cada estudiante de manera colaborativa para construir una matriz de generación de marca. En esta matriz de la figura 3, se estructuró un proceso estratégico con los elementos necesarios para la gestación de las propuestas.

A partir de esta matriz, se desarrollaron las propuestas utilizando una metodología constructivista. De manera estratégica, se cumplió con los elementos presentes en la matriz de construcción. En este proceso, se realizaron actividades de curaduría y análisis perceptivo, así como se consideraron las perspectivas de las personas que conforman el grupo objetivo. Esto permitió iniciar el proceso de depuración de elementos, que finalmente simplificó el desarrollo del signo distintivo final (figura 4). Esta propuesta fue presentada a docentes, directivos y estudiantes para su selección final.

Figura 4. Propuestas desarrolladas por los estudiantes para el diseño del signo distintivo



Conceptos para la creación en Multimedia Experimental

En el contexto de la producción multimedia, la integración de una mayor diversidad de medios y formatos se presentaba como una oportunidad para enriquecer la experiencia con el usuario. Esta inmersión permitía abordar temas sensibles y controversiales de manera ética, construir múltiples narrativas y evitar cualquier manipulación o sesgo en la audiencia receptora. Para garantizar la efectividad de estos proyectos en la generación de conciencia y reflexión, era fundamental evaluar y rastrear el impacto que producían en la sociedad. En este sentido, se promovía la colaboración interdisciplinaria entre estudiantes de diversas áreas de estudio, la investigación formativa y se fomentaba el intercambio de conocimientos, los procesos autónomos de aprendizaje y el trabajo entre pares.

Elementos comunes en los proyectos de Multimedia Experimental

1. Los proyectos usaron tecnología y herramientas digitales para la creación y presentación de sus materiales multimedia, como programas de libre uso, aplicaciones de desarrollo web y *software* de edición de imágenes y videos.

2. Se presentó un enfoque crítico hacia diversos temas, como la política, la educación y el humor. Se analizó y reflexionó sobre la realidad social y política, así como la forma en que se comunican ciertos mensajes a través de los medios digitales.

3. Integraron diferentes medios y formatos multimedia, como imágenes, videos, textos y sonidos, para crear una experiencia interactiva y enriquecedora para el usuario.

4. Informaron, educaron y concienciaron al público objetivo sobre los temas políticos tratados en sus respectivos proyectos.

Un ejemplo de los múltiples procesos que se llevaron a cabo y que terminaron en proyectos multimedia es *Colombia elige. ¿Todos contra?* Es una creación multimedia que utiliza el humor y la sátira como herramientas para evidenciar la realidad política de manera irónica o directa en el contexto de las campañas políticas en Colombia. El proyecto se enfocó en la elaboración de un PDF interactivo que recopiló información sobre el humor gráfico y las burlas utilizadas en las campañas presidenciales, con énfasis en tres candidatos específicos: Gustavo Petro, Rodolfo Hernández y Federico Gutiérrez.

Figura 5. Matriz de generación de marca, en el cual se estructura un proceso estratégico con los elementos necesarios para la gestación de las propuestas

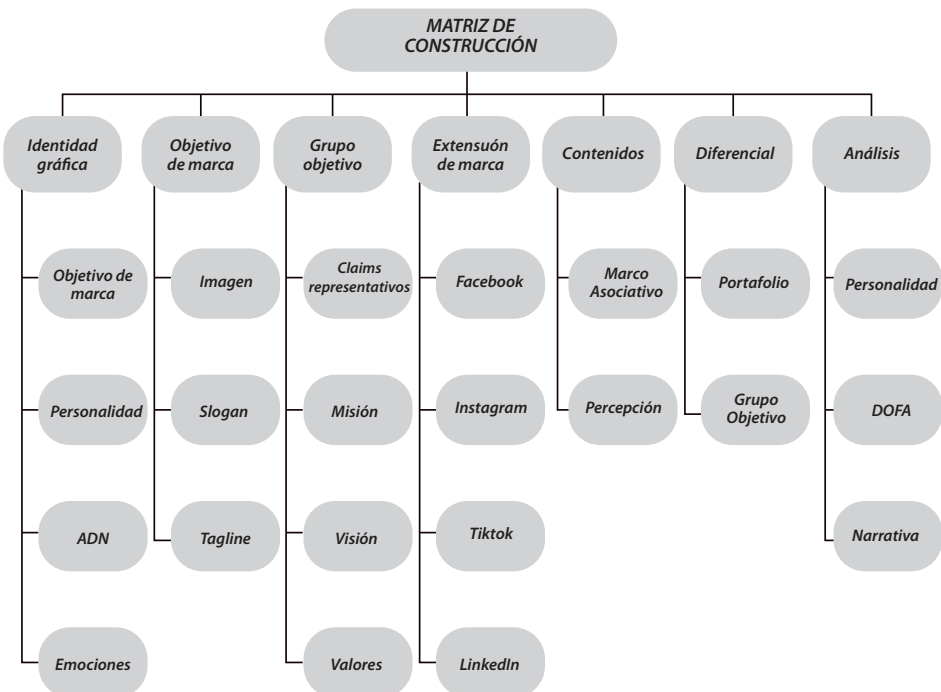


Figura 6. Resultado del ejercicio código QR que lleva a la implementación final

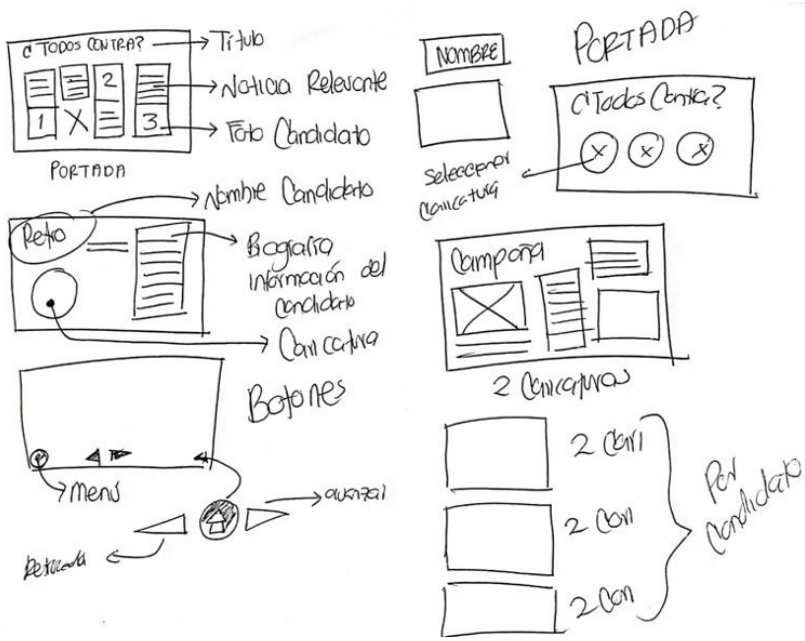


Código QR enlace al proyecto

Además, el proyecto buscaba informar sobre la importancia de entender el contexto y el significado detrás de cada meme para comprender la crítica que se estaba realizando. Se destacó la importancia del trabajo en equipo para construir ideas y contenido de calidad, así como la relevancia de mantener la imparcialidad al abordar temas políticos y promover una línea de información crítica y adecuada para todos los consumidores de este tipo de contenido. Otros proyectos realizados en las dinámicas de laboratorios en el espacio académico fueron: *A políticos necios, oídos sordos; Así se construyó Colombia; Ciclo de propuestas presidenciales; Encuestas elecciones; Idiotas sin filtro y Registraduría colombiana, atrapados en el tiempo.*

Estos procesos de investigación-creación partieron de un enfoque pedagógico e innovador para abordar temas políticos. Utilizando la multimedia como una herramienta versátil, se buscaba informar, educar y concienciar a la audiencia sobre diferentes aspectos de la realidad colombiana. Por otro lado, se identificaron narrativas y representaciones para fortalecer elementos pedagógicos y enriquecer las experiencias interactivas para contribuir más valiosamente al aprendizaje significativo y el análisis crítico de la sociedad.

Figura 7. Bocetos que permiten desarrollar el proceso de interfaz generada con el mecanismo



Los proyectos tienen en común la importancia de informar, educar y concienciar a la sociedad colombiana sobre temas relevantes en la política, la sociedad y la historia del país. A través de la combinación de diferentes medios y formatos multimedia, estos proyectos generaron una experiencia interactiva y enriquecedora para el público, lo que fomentó un análisis crítico y reflexivo de la realidad social y política en Colombia. Cada proyecto resaltó la importancia de utilizar herramientas multimedia para abordar temas complejos de manera atractiva y accesible; además, invitó a la audiencia a reflexionar sobre su propio conocimiento y postura frente a la política y la sociedad.

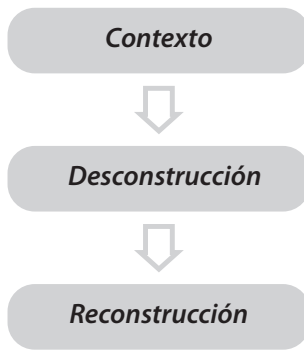
Metodología del taller *Otros relatos desde el diseño* para la Semana de la Innovación en Ucompensar

Con el objetivo de apoyar el ejercicio del Proyecto Integrador de Competencias (PIC), se creó un taller en el que se analizó la aplicación del proyecto de investigación y evaluar su efectividad. El propósito del taller fue respaldar el contexto del proyecto de investigación con la asistencia de los tres docentes-investigadores, con el fin de generar un espacio para discutir y obtener resultados a partir de los elementos proporcionados en el espacio de trabajo.

Se buscaba comprender el punto de vista de los estudiantes en el contexto actual del entorno político, no solo dentro del marco de los espacios académicos del PIC, sino también en la participación de estudiantes de otros niveles inferiores para que se unieran desde la creación y la reflexión.

El taller se tituló *Cartel político: otros relatos desde el diseño*. Se desarrolló como un ejercicio que propuso el análisis del cartel político desde antes, durante y después de su creación y lo que se pretende comunicar a los electores. Cada estudiante llevó a cabo un proceso de construcción individual teniendo en cuenta el punto de vista del grupo, lo que permitió un desarrollo más amplio desde el inicio y el contexto histórico del cartel político. Para el desarrollo del taller, se inició desde el contexto histórico-cultural y su contribución al desarrollo y manejo actual de la comunicación política. A partir de este inicio, se establecieron tres etapas del taller que definieron su estructura y finalidad.

Figura 8. Etapas desarrolladas en el taller *Cartel político: otros relatos desde el diseño*



Contexto

El docente investigador presentó una explicación histórica que muestra el desarrollo simbólico de las imágenes a lo largo de la historia, a partir del cartel político desde la Primera Guerra Mundial hasta la actualidad, para resaltar su importancia y su influencia en los referentes actuales. Se destacó el impacto que ha tenido el avance político y social en la cultura colombiana, puesto que el proyecto se desarrolla desde la década de 1980, época en la que la violencia tuvo un papel relevante como elemento comunicativo coyuntural.

La comunicación política es un concepto que comprende la difusión de información sobre un candidato, lo que finalmente afecta su imagen pública. En la actualidad, el avance tecnológico en las comunicaciones ha llevado a esfuerzos significativos para alfabetizar a diversas poblaciones en cada país y, dentro de esto, se han realizado intentos por deconstruir, comprender y reconstruir los discursos construidos por diversas instituciones, colectivos y disciplinas responsables de crear imágenes de gran impacto. Esto ha generado un espacio importante en la comprensión del proceso creativo, la circulación y el consumo de estas imágenes, especialmente en el contexto de las campañas políticas, que son objeto de un análisis crítico más profundo.

Deconstrucción

Posteriormente, se planteó una metodología semiótica para el análisis de los carteles históricos. La investigación permitió desarrollar una matriz que facilita un análisis detallado de cada uno de los elementos implícitos en un cartel político.

Tabla 7. Matriz de análisis aplicado a los carteles políticos de la investigación

Mensaje
PIEZA POSE PLANO ANGUACIÓN LINGÜÍSTICO DENOTADO ICONICIDAD COLOR LUZ ANCLAJE

Texto
PIEZA COPY FUENTE CARACTERÍSTICA COLOR ANCLAJE

Fuente: creación del profesor Jorge Sánchez Munévar.

En el análisis de los carteles políticos, se reconocieron elementos de forma como el color, la pose, la angulación, la luz y el mensaje lingüístico, los cuales generaron posibilidades de interpretación del mensaje adecuadamente. Los afiches suelen estar compuestos por una imagen y un texto que le dan sentido a la composición. La identificación del texto y la imagen es fundamental para transmitir el mensaje principal y construir su interpretación, lo que capta la atención de la audiencia y persuade a los votantes en la elección del candidato.

Los elementos simbólicos del cartel son esenciales, ya que actúan como disparadores emotivos que influenciarán las decisiones del votante. Es fundamental analizar y entender estos elementos en el contexto del lenguaje gráfico. Los estudiantes recibieron una base de fotografías y textos para generar una nueva propuesta de cartel. En la tercera etapa, los estudiantes, desde una perspectiva neutral, crearon propuestas gráficas adecuadas para el contexto actual utilizando los *softwares* Adobe Illustrator y Adobe Photoshop. Fue crucial determinar el grupo objetivo al que se dirigía el cartel, lo que guio la selección de colores, tipografía, imágenes y otros elementos a incluir en la propuesta. Pensaron en la promesa que el candidato quería ofrecer y cómo diferenciarse de los demás para comunicar sus ideales con pocos elementos.

La base de datos incluyó imágenes de carteles presidenciales desde 1980 y frases famosas de campañas políticas de esa época. Cada propuesta estaba sustentada en las necesidades actuales y la perspectiva de cómo deberían ser los avisos de los candidatos actuales.

El PIC como herramienta de investigación-creación, productos finales

La producción de conocimiento en actividades que integren saberes, historia y tecnología desarrolla nuevas soluciones a problemas presentados en el aula. Los estudiantes adquirieron capacidades y conocimientos enfocados en la producción real con productos que contribuyen al proyecto de investigación principal. Cada espacio académico involucrado en el PIC generó un producto de creación final. En el caso del espacio de Intervención Espacial, se planteó una propuesta museística que construyó fragmentos y piezas de memoria visual y auditiva de la historia del país, como se muestra en la figura 9. El dispositivo museístico era de fácil armado, plegado y ágil implementación, lo que permite llevar la temática y la reflexión social a cualquier lugar.

(Véase figura 9 página siguiente)

Desde el espacio académico de Diseño Web, se desarrolló la propuesta que ofrece una estructura organizada como repositorio de memorias multimediales, categorizadas en orden cronológico, como se aprecia en la Figura 2 . Este producto es fundamental, ya que actúa como contenedor de todos los demás desarrollos de creación del proyecto y sustenta el propósito del proyecto investigativo.

Figura 9. Instrucciones de interacción de la intervención espacial como dispositivo museístico itinerante



Fuente: asignatura Intervención Espacial, dirigida por el profesor Arcadio Alexander Aldana.

El contenido del repositorio consiste en una serie de muestras audiovisuales, por tanto, es necesario unificar estos productos bajo una identidad que establezca anclajes comunicativos al ser publicados. La asignatura de Diseño Corporativo cubre esta necesidad y dentro de sus dinámicas de trabajo surge el signo distintivo ASICP (Análisis Semiótico del Cartel Político Presidencial), utilizado como signo identificador en cada una de las piezas de diseño creadas para el proyecto de investigación. Este signo distintivo representa el proyecto en diferentes contextos, como se muestra en la figura 10, donde se argumenta su proceso durante la Semana de la Innovación ante la comunidad académica.

Durante el escenario de la Semana de la Innovación, se mostraron los resultados finales del PIC y su impacto en los grupos de estudiantes involucrados en el proyecto de investigación. La comunidad académica del programa de Diseño Visual activa en el proceso contó con la participación de 69 estudiantes, quienes debatieron, crearon y propusieron soluciones para comunicar y presentar el análisis abordado en el proyecto de investigación. En la figura 11, se pueden apreciar las apuestas argumentativas presentadas en grupos de discusión, donde docentes-investigadores, estudiantes y personal administrativo interactuaron en torno a las propuestas.

Figura 10. Argumentación del manual corporativo del signo distintivo ASICP



Fuente: estudiantes de Diseño Corporativo, asignatura dirigida por el profesor Jorge Sánchez Munévar.

Figura 11. Círculos de diálogo con la comunidad académica sobre los productos resultantes del PIC



Fuente: resultados de estudiantes de la asignatura Multimedia Experimental, dirigida por el docente Alejandro Araque Mendoza.

Al final, 21 estudiantes de otros semestres que participaron en el taller de creación durante la Semana de la Innovación produjeron una serie de carteles que reflejaron el pensamiento político desde la perspectiva de los jóvenes colombianos. Partiendo de una primera aproximación a los discursos políticos, estos carteles permitieron experimentar con diversas formas narrativas en los discursos, como se puede apreciar en la secuencia de resultados mostrada en las figuras 12 y 13.

Figura 12. Secuencia de carteles con mensajes distintos usando los mismos elementos comunicativos



Figura 13. Secuencia de carteles con mensajes distintos usando los mismos elementos comunicativos



Conclusiones y recomendaciones

El proyecto desarrollado en el marco de la integración de saberes interdisciplinares obtuvo un resultado positivo al generar sinergia entre el proyecto integrador de competencias (PIC) y el proyecto de investigación. Esta integración total del conocimiento formativo en últimos semestres del programa de Diseño Visual y los proyectos de investigación buscaba trascender el impacto comercial y contribuir al cambio o transformación social y cultural, con incidencia nacional.

La perspectiva interdisciplinaria adoptada reforzó las metodologías pedagógicas, desarrollando competencias, conocimientos y enfoques disciplinarios. El complemento de conocimiento integrado entre estudiantes y docentes condujo a resultados alternos basados en una metodología actual, lo que permitió el desarrollo de estrategias pedagógicas disruptivas. Se generaron espacios de indagación para complementar la información brindada por los docentes encargados. Se garantizó una integración efectiva de los proyectos y las herramientas resultantes en torno al programa de Diseño Visual. Esto dio lugar a la creación de una página web con un signo distintivo propio, que funciona como un repositorio de imágenes analizadas, un museo virtual y las evidencias de un museo itinerante que se presentará en diferentes espacios académicos.

Se confirmó la efectividad de las matrices de análisis como medios de análisis de datos para construir nuevas propuestas visuales y se fomentó el pensamiento crítico y reflexivo en el aula. El taller llevado a cabo en el marco de un evento de investigación internacional impactó a toda la comunidad académica del programa, independientemente de su nivel educativo, e incentivó la reflexión colectiva y la creación de propuestas creativas desde la indagación y la investigación. Además de validar las acciones de creación sustentadas en los subtipos de producto de desarrollo tecnológico e innovación, el proyecto establece una nueva ruta investigativa que facilita la creación de productos considerados de alto impacto para la medición de resultados de investigación determinados por Minciencias.

Por último, se busca que este modelo estratégico sea replicable en futuros proyectos de investigación del programa de Diseño Visual para asegurar un alto índice de producción intelectual e innovación. También se pretende ampliar su aplicación a grupos como semilleros o proyectos de otras facultades y comunidades a nivel nacional e internacional. Finalmente, el Proyecto Integrador por Competencias (PIC) se consolida a partir de este proyecto como un escenario de enseñanza, que permite bajo sus dinámicas la exploración de nuevos saberes y la construcción de nuevos mensajes a partir de las experiencias y los ejercicios desarrollados en esta integración transversal.

Referencias

Alonso, R. F. (2008). Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino. *Andalucía Educativa, 66*, 24-26. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/151/00120123000017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aldana, A. & Ríos, B. (2020). *Estado del arte.* Fundación Universitaria Compensar.

Burke, P. (2001). *Picturing history.* Reaction Books.

Fundación Universitaria Compensar (2019). *Proyecto educativo institucional.* Fundación Universitaria Compensar.

Fundación Universitaria Compensar (2021, 23 de junio). *Diseño Visual: una formación para los amantes de la comunicación***.** https://ucompensar.edu.co/diseno-visual-una-formacion-para-los-amantes-de-la-comunicacion/

Jones, C. (1982). *Métodos de diseño* (3.ª ed.). Gustavo Gili.

Lupton, E. (2016). Más allá de los fundamentos básicos. En C. Jacobson & N. Brower, *Diseño gráfico: nuevos fundamentos* (pp. 22-25). Gustavo Gili.

Munari, B. (2016). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual.* Gustavo Gili.

Vilchis, L. (2016). *Diseño. Universo de conocimiento. Investigación de proyectos en la comunicación gráfica.* Quartuppi.

Capítulo 6

Las danzas escolares: mutaciones, persistencias y desvanecimientos en la escuela secundaria pública colombiana (1950-2010)[20]

School dances: mutations, persistence, and fading in the Colombian public secondary school (1950-2010)

Óscar Leonardo Cárdenas Forero[21]
Camila Andrea Hernández Castillo[22]
Marco Tulio Cárdenas Forero[23]

[20] El presente documento forma parte del proyecto de investigación *Las danzas escolares en la escuela pública colombiana 1950-2010*, código 250121, avalado por la Universidad del Tolima y desarrollado por el grupo de investigación Historia de las Disciplinas Escolares.

[21] Magíster en Desarrollo Educativo y Social, licenciado en Ciencias Sociales, profesor e investigador de la Universidad del Tolima de las sedes en Tolima y Bogotá, olcardenasf@ut.edu.co, http://orcid.org/0000-0003-4894-7888.

[22] Doctorante en Lenguaje y Cultura, licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, profesora e investigadora de la Universidad del Tolima de las sedes en Tolima y Bogotá, cahernandezc@ut.edu.co, http://orcid.org/0000-0001-6363-2329.

[23] Doctorante en Lenguaje y Cultura, licenciado en Educación Física, profesor e investigador de la Universidad del Tolima de las sedes en Tolima y Bogotá, mtcardenasf@ut.edu.co,http://orcid.org/0000-0001-6363-2329.

Resumen

El estudio *Las danzas escolares: mutaciones, persistencias y desvanecimientos en la escuela secundaria pública colombiana (1950-2010),* desarrollado desde hace dos años , es una inmersión arqueogenealógica que, basado en la analítica de la gubernamentalidad foucaultiana, determina las condiciones de existencia de las danzas escolares en la escuela secundaria pública colombiana, por lo que devela las mutaciones, las estabilidades y los desvanecimientos que enfrentó en la forma de una somatotécnica para el control corporal, cuando pendulaba entre los saberes de la Educación Física, la Educación Estética y la Educación Artística; además, se encontró que las danzas escolares son un saber que se constituyó para dirigir físicamente el cuerpo y acondicionarlo saludablemente para estetizarlo o para convertirlo en un vehículo de expresión artística y de comunicación cultural. En suma, las danzas escolares han venido avanzando en la solidificación de su condición de saber autónomo y en la instalación del control del cuerpo y la regulación de los gestos, la expresión artística y los comportamientos individuales.

Palabras clave: saber escolar, danzas, escuela, enseñanza, arqueogenealogía.

Abstract

The study School dances: mutations, persistence and disappearances in the Colombian public secondary school (1950-2010)**,** *developed since 2021, is an archaeo-genealogical immersion that, based on an analysis of Foucauldian governmentality, determines the existence conditions of school dances in the Colombian public secondary school, revealing the mutations, stabilities, and fadings that it faced in the form of a "somatotechnique" for body control, when it swung among the subjects of Physical Education, the Aesthetic Education, and Artistic Education. The study found that school dances are knowledge that was established to physically direct the body and condition it healthily to aestheticize it or to turn it into a vehicle of artistic expression and cultural communication. In sum, school dances have been advancing in the solidification of their autonomous knowledge condition, installing themselves for the control of the body and the regulation of gestures, artistic expression and individual behaviors.*

Keywords: *school knowledge, dances, school, teaching, archaeo-genealogy.*

Problema abordado, pregunta y objetivos

Este estudio procura, más allá de la producción de una antropología, de un ejercicio hermenéutico tradicional, de una producción epistemológica que pretenda la construcción y la comprensión de objetos de conocimiento o de la intervención de las problemáticas identificadas, constituirse en un análisis histórico-ontológico orientado a descubrir los modos cómo funcionaron las danzas escolares[24] y su existencia en la escuela secundaria pública colombiana[25] entre 1950 y 2010, a través de las unidades discursivas de esta periodización y conforme con las reglas de funcionamiento de este tiempo. Por ello, se constituye, además, en una manera "diferente" de producción investigativa, esto es, un estudio, "en sí interminable" (Agamben, 1989, p. 46), que procura la producción de un saber que permite analizar e historiar las condiciones de existencia de este saber escolar.

En esta medida, el estudio toma distancia de aquellas propuestas investigativas convencionales que implican "un proyecto y unos resultados específicos" (Noguera-Ramírez & Rubio-Gaviria, 2020, p. 11) o el establecimiento previo de un problema de investigación, pues parte de considerar que el problema se halla inserto en el archivo documental de la época. Por lo tanto, la labor del investigador consiste en descubrirlo y no anticiparlo para ir ingenuamente buscando en el pasado su origen o justificación, pues

[24] Las danzas escolares en el marco de este estudio son entendidas como un conjunto de contenidos de enseñanza, propósitos, recursos didácticos, prácticas, metodologías y formas de evaluación dirigidas al gobierno del cuerpo, al dominio de sus movimientos, a la disposición de las posturas y a la regulación de las emociones, de los sentimientos, de los comportamientos y de los gestos de los sujetos, que se han venido estableciendo desde hace varios años como un saber escolar articulado a los campos de la Educación Física y de la Educación Artística, en la búsqueda de construir su propio campo diferencial y autónomo. El saber de las danzas escolares se emplea para convertir a los individuos en subjetividades dancísticas, estéticas, sensibles y artísticas en la escuela; además, complementa los procesos formativos y escolarizantes, en particular de los jóvenes que asisten a la escuela pública en el país.

[25] Para efectos de este estudio, la escuela secundaria está referida a aquel espacio educativo escolarizado y financiado con recursos del Estado en el que se atienden y forman a los jóvenes en los niveles educativos posteriores a la educación primaria, el cual, para esta época, fue enunciado de múltiples formas, por ejemplo, secundaria, bachillero y educación básica. Así, el bachillerato, una de las formas de esa escuela secundaria pública, era concebido como una práctica dirigida a preparar a los estudiantes y fortalecer las diversas facetas de estos en términos de desarrollo "integral" que proyecta la estética como facultad a ser potenciada como pilar para la educación superior y se traza no solo como una "[…] etapa de preparación para el ingreso a las Universidades, sino como ambiente dentro del cual se promueve, con estímulos adecuados, el normal desarrollo de todas las facultades del adolescente" (Decreto 925 de 1955).

comprende que "los hechos históricos no proceden de una naturaleza o de una razón que sería su origen" (Martínez-Boom, 2015, p. 19). De allí, se entiende que, para historiar el acontecimiento, los autores "no son el «marco teórico» ni los «referentes metodológicos» de un proyecto de investigación sino intercesores que nos ayudan a construir problemas, a pensar y, por eso, es necesario continuar la conversación" (p. 12).

Visto de otro modo, problematizar significa convertir un acontecimiento en un objeto de análisis y de estudio con el propósito de desnaturalizarlo en su presente, en su manera de existir, de funcionar y de cristalizarse, para instituirse en una verdad que determina los modos de operación de los sujetos. Es por esta razón por la que se acude a la noción foucaultiana de problematización, definida como "un tipo de práctica, una forma de hacer algo, un procedimiento, una conducta" (Vega, 2019, p. 78) y como un umbral complejo en el que interactúa una serie "[…] de acontecimientos que vuelve algo verdadero, es decir, las condiciones que permiten que sujetos, objetos y conceptos se construyan en el juego de lo verdadero y de lo falso y, en consecuencia, se vuelvan pasibles de ser pensados" (p. 78).

De ahí que el problema de este estudio se enfoca, precisamente, en el análisis de las mutaciones, las persistencias y los desvanecimientos que enfrentaron las danzas escolares durante determinada periodización, en la que no solo procuraron constituirse en un saber autónomo y diferencial, sino que fueron alterando su posición dentro de la estructura curricular, lo que les permitió instaurar una diversidad de prácticas de subjetivación corporal que indujeron tanto la expresión de múltiples maneras de comprender el cuerpo como la conformación de unas subjetividades específicas en la escuela secundaria pública.

Más aún, este análisis implica adentrarse en los territorios olvidados y dejados en la penumbra, en las discontinuidades, en los quiebres y en las disrupciones, no en la búsqueda de los orígenes o de justificar y comprender el presente, o de ir tras lo que está oculto, sino de construir una historia de lo no lineal, en la que los objetos de estudio (acontecimientos) se enuncian y se crean en las prácticas discursivas y no discursivas. Para lograrlo, es fundamental no solo proponer una nueva rejilla de análisis, sino apropiarse, por una parte, de un enfoque que proporcione las herramientas metodológicas necesarias para la producción de un saber que conlleve a comprender el modo de maniobrar de dichos modos de subjetivación. Es decir, un método de análisis histórico que admita la construcción histórica del sujeto y que revele cómo estos

mecanismos de poder se introdujeron, se orientaron y se ejecutaron de modo racional y calculado para encauzar y conducir formas singulares de operación de las danzas escolares.

Es por esto que excavar en la historia de la educación y la pedagogía en la búsqueda de los modos como se introdujeron, se constituyeron, circularon y funcionaron las danzas escolares en la escuela secundaria pública entre 1950-2010 implica asumir una actitud crítica que lleve a desentrañar las condiciones de existencia que posibilitaron su emergencia. Más que una apología antropológica, el intento de construcción de una historia lineal, el interés hacia la producción de una epistemología o la elaboración de unas construcciones hermenéuticas o críticas para intervenir la realidad o el contexto con el propósito de transformarlo, este estudio busca develar las condiciones que se conjugaron en esta época para permitir que las danzas escolares se anclaran en la estructura del currículo escolar para dirigir el funcionamiento corporal, sus posturas, sus movimientos y sus desplazamientos.

En este sentido, la hipótesis que se plantea en este documento es que, entre 1950 y 2010, las danzas escolares afrontaron una serie de transformaciones, reconversiones, permanencias y diluciones que determinaron su funcionamiento y su manera de circular, particularmente, en la escuela pública secundaria del país. En ese devenir, procuraron constituirse en un saber escolar con un campo de trabajo autónomo y diferencial, en el que buscaron abandonar su condición de saber subordinado y sometido dentro de la estructura curricular de la escuela, brindándole al cuerpo y al movimiento un lugar en la escuela secundaria pública.

Al respecto, en la *Microfísica del poder* (1980), Foucault señala la existencia de unos saberes que adquieren el carácter de sometidos y se comprenden en dos perspectivas. Por una parte, como aquellos "[…] contenidos históricos que han estado sepultados, enmascarados en el interior de coherencias funcionales o en sistematizaciones formales; […] son estos bloques de saberes históricos que estaban presentes y soterrados en el interior de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica ha hecho reaparecer, evidentemente a través del instrumento de la erudición" (p. 128); y por otra, como "[…] toda una serie de saberes calificados como incompetentes, o, insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la cientificidad exigida" (pp. 128-129). Condiciones en las que las danzas escolares estuvieron ancladas a la espera de ocupar un lugar de enunciación diferente.

De esta manera, con su irrupción, anclada a la Educación Física y operando dispersa y de modo insinuante y casual, se constituyó, preliminarmente, en una práctica disciplinaria y de sometimiento, en la forma de un contenido de enseñanza, con el que se pretendió disciplinar el cuerpo para controlarlo, amoldarlo, individualizarlo, someterlo y coordinarlo conforme a unas metas establecidas, y convertirlo en objeto de saber, de intervención y de acción pedagógica. A lo que se sumó una intención higienizante, en tanto se procuró instruir a la adolescencia en el cuidado físico del cuerpo y en la adquisición de hábitos saludables, para el beneficio de la calidad de vida. De este modo, el cuerpo biológico se administró en un régimen de dominación, en el que se obligó a los individuos a convertirse en sujetos singulares, a los que se preparó físicamente, haciéndolos partícipes de los contenidos de la cultura universal, a través de un "[…] proceso sistemático de aprendizaje, que le permita la posesión gradual y coherente de los conocimientos, de acuerdo con las conquistas de la ciencia y en relación con su capacidad mental y los requerimientos de la sociedad de que forma parte" (Decreto 45 de 1962), a quienes se les corrigieron aquellos comportamientos corporales, movimientos, posturas y desplazamientos que no operaban de acuerdo, precisamente, con los esquemas y las metas fijadas, para moldear, a través de ello, un determinado "prototipo del hombre" (Ministerio de Educación Nacional, 1990a, p. 23).

Sin embargo, por efecto de la conjunción de una multiplicidad de prácticas, en un juego de acciones sobre acciones, años después, este matiz de las danzas escolares se alteró. No para desaparecer, sino para coexistir con un "nuevo" y emergente modo de comprender el arte y el cuerpo, la Educación Estética. El ejercicio del poder varió entonces para viabilizar el desplazamiento de las danzas escolares de ese lugar de enunciación y permitirle anclarse en otro, admitiéndole configurarse en un saber planificado, pues se le dotó de unos contenidos de enseñanza, de unos objetivos, de unas metodologías, de unos recursos didácticos, de unos tiempos y de unas formas de evaluación que se utilizaron para "conocer y apreciar los valores de la nacionalidad, mediante la conservación y enriquecimiento del patrimonio cultural colombiano" (Decreto 080 de 1974), al que se le adjudicó la forma de un contenido de enseñanza más organizado y propio del área de la música y del movimiento expresivo, y al que se le atribuyó una nueva función, la de la formación estética de los jóvenes.

De esta manera, instaurada como una especie de asignatura académica del movimiento expresivo para gobernar estéticamente el cuerpo, se encauzaron los modos de cultivar y comprender lo bello, lo armonioso y lo agradable a los sentidos. Allí, las danzas escolares se enunciaron menos dispersas y más articuladas a la Educación Estética, empleándose para regular lo corporal a partir de la formación sensible y del rescate de la tradición cultural del país, estableciéndose esta última como una condición para la formación de la unidad nacional, de la identidad y "de la madurez en el espacio y en el tiempo" (Ministerio de Educación Nacional, 1990a, p. 22), sometiéndose la educación corporal al control de lo estético, de lo agradable a los sentidos y de lo relacionado con el buen gusto, otorgándole al cuerpo una dimensión estética sobre la que se debía intervenir.

En esta racionalidad, el cuerpo se concibió como un vehículo de expresión para la apropiación de las formas culturales y de las tradiciones, siendo apartado de su condición exclusivamente material y de su lugar único en la educación física, para enunciarse como una entidad estética y como un espacio de enunciación de la belleza. Posteriormente, las danzas escolares se desplazaron de la Educación Estética, instalándose en otro campo, en el de la Educación Artística, un saber emergente que reconvirtió el carácter de las danzas escolares, al transfigurar la manera de comprender el arte y los modos de subjetivar el cuerpo.

En este sentido, más allá de ser un contenido de enseñanza eventual o una asignatura académica, se constituyeron en un lenguaje del arte y en una práctica de subjetivación, en la que adoptaron las formas de actividad sobre sí mismo, y de unas "prácticas corporales artísticas que producen transformaciones y modificaciones en las formas de ser" (Gallo-Cadavid & Castañeda-Clavijo, 2009, p. 14). Y como en una experiencia artística, que se orientó a formar subjetividades emancipadas e independientes, que utilizaron el cuerpo libremente para expresar sus sentimientos, sus pasiones y sus emociones, induciendo al cuerpo a comportarse de manera más autónoma e independiente y no exclusivamente al rescate de la tradición cultural y de la exaltación de la belleza, sino, más bien, orientada al desarrollo de la expresión artística de los jóvenes escolarizados.

En esta perspectiva, este saber abandonó su condición de actividad complementaria del trabajo de la Educación Física, de asignatura del área de la Música y del Movimiento Expresivo, para integrarse a la Educación Artística,

adoptando la condición de experiencia artística, en la que las danzas escolares se convirtieron en una práctica psicoterapéutica que les sirvió a los adolescentes para manifestar y transmitir sus estados internos, así como para organizar creativamente las formas sonoras, visuales y corporales, convirtiendo a las danzas escolares en un vehículo para la exteriorización de lo social (Ministerio de Educación Nacional, 1990b).

No obstante, en cuanto a los adolescentes, se constituyó en subjetividades a las que se les posibilitó moverse libre y espontáneamente, dentro de un espacio regulado por unas condiciones, en el que se les controló su libertad e independencia y la manera de expresión. Allí, se creó el cuerpo adolescente, diferenciado del de la infancia no solo por sus condiciones anatómicas, morfológicas y fisiológicas, sino por las estrategias que se emplearon para regularlo e intervenirlo; es más, no exclusivamente se amoldó el cuerpo físico, sino sus movimientos y posiciones, otorgándoles dentro de la gramática escolar un lugar y un tiempo específicos para su desarrollo, para su producción y para su desenvolvimiento. Así, el funcionamiento de estas somatotécnicas se dirigió a la apropiación técnica de los contenidos dancísticos y al "adiestramiento mecánico del movimiento" (Ochoa-Patiño, 2004, p. 6), como elementos para la inmersión de lo anatómico y en lo fisiológico del cuerpo humano.

Como se observa, las danzas escolares, durante el periodo que aborda este estudio, no permanecieron inamovibles y estáticas o en estado de evolución lineal y progresista, en cambio, se constituyeron en amalgamas cambiantes, reconfigurando la gramática de la escuela y los mecanismos de control corporal de los adolescentes. Esto implica cuestionarse y examinar si, en esas fluctuaciones históricas, las danzas escolares lograron constituir un estatuto propio y un campo autónomo y diferencial de funcionamiento o, por el contrario, se mantienen subordinadas a otros saberes académicos, interviniendo lo corporal.

Para avanzar en esta perspectiva analítica, se formuló como problema: ¿cuáles fueron las alteraciones, las permanencias y los desvanecimientos que enfrentaron y determinaron el funcionamiento de las danzas en la escuela secundaria pública colombiana (1950-2010)? Para ello, se proponen, como objetivo general del estudio, develar las transformaciones, persistencias y diluciones de las danzas escolares en la escuela secundaria pública colombiana (1950-2010) y, como específicos, el describir los cambios, las constancias y los desvanecimientos en términos de la función que se les otorgó a las

danzas escolares en la escuela secundaria pública, procurando caracterizar el funcionamiento que tuvieron sus contenidos de enseñanza y dando a conocer la procedencia de estos.

De allí que el estudio procure constituirse en un referente analítico para los maestros, en particular para los de danzas, ya que pretende impulsar una actitud crítica que les permita problematizar a las danzas escolares a través de la inmersión y descripción en los umbrales de la historia de la educación y de la pedagogía; de cómo, en un determinado andamiaje histórico, se suscitó una serie de transformaciones, de estabilidades y de desvanecimientos que determinaron la existencia, la posibilidad y la activación de las danzas escolares como un saber dirigido al direccionamiento de lo corporal. Instancia en la que, además, se encaminaron a constituirse en un saber escolar emancipado, autónomo y diferencial respecto a los demás saberes académicos, lo que conlleva a pensar en la alteración de su estatuto de "saber subordinado" para anclarlo en otra posición curricular más independiente.

En estos términos, además de favorecer el análisis crítico de los maestros, específicamente, con los estudiantes, el estudio busca favorecer la reflexión sobre los modos como se ha subjetivado el cuerpo adolescente en el tiempo mediante la intervención de una estrategia de poder que se materializó en la enseñanza de este saber escolar, procurando, del mismo modo, producir una actitud crítica frente a este hecho que derive, ya sea en el consentimiento de esos modos de subjetivación corporal que se establecen en las escuelas secundarias públicas o, por el contrario, problematizarlos para asumir actitudes de emancipación y de resistencia ante ellas, en las que el cuerpo sea subjetivado y reconocido de otros modos.

Antecedentes y marco teórico de la propuesta

Irrumpir en el campo de las disciplinas y de los saberes escolares significa encontrarse con una serie de estudios, que, en diversas perspectivas, han abordado este objeto, enriqueciendo y visibilizando el entramado relacional que se moviliza y que caracteriza la *gramática escolar*, proponiendo una serie de categorías epistémicas susceptibles de ser empleadas para elaborar un análisis como el que aquí se expone. Singularmente, en el terreno de los saberes artísticos, a nivel nacional, aparecen, por dar un ejemplo, los trabajos de Barragán-Castrillón, como *La formación de maestros en artes: ensayo crítico sobre los campos de hegemonía* (2014), y Cárdenas ***et al.***, denominado

La historia del saber artístico en la escuela pública colombiana del siglo XIX (2021), en los que se abordan aspectos relacionados con este saber escolar y en los que se analizan sus modos de existencia y su funcionamiento en determinados tiempos[26].

> […] El territorio de las disciplinas y los saberes escolares se configura en un espacio en el que es factible identificar sus contenidos de enseñanza, sus formas, sus orígenes, su accionar e intenciones, así como los procesos, mecanismos y estrategias de poder, que, en cada estrato de la historia se han utilizado para seleccionar dichos conocimientos y constituirlos como válidos y necesarios para transmitir a sus generaciones (Cárdenas *et al.*, 2021, p. 12).

Cada uno de estos estudios formula unas categorizaciones (ver, por ejemplo, la noción de saber escolar) que se utilizan para iniciar el análisis del funcionamiento de saberes escolares como el de las danzas, el cual, en determinado momento de la historia de la educación y de la pedagogía, apareció anclado a áreas del conocimiento como la Educación Física, la Educación Estética o la Educación Artística, en las que se compartieron lenguajes, propósitos y postulados que funcionaron, de forma singular, para orientar los modos de direccionamiento de los cuerpos de los sujetos.

El sometimiento del cuerpo adolescente

Entre 1950 y 1970, la hipótesis que se planteó es que las danzas escolares, actuando dispersas y de modo episódico e incipiente en el diagrama escolar, aparecían adheridas a la Educación Física como una corpotecnología dirigida a encauzar los comportamientos corporales. Del mismo modo, también aparecían incorporadas como una técnica disciplinaria para dominar, silenciar y aquietar el cuerpo. Más aún, se enfocaron en obligar a los sujetos a conducir, a limitar, restringir, adecuar y alinear sus movimientos a unas reglas y metas establecidas, por lo que el movimiento en sí se coartó, se redujo y se confinó ajustándose a dichas normaciones.

[26] Junto a estos abordajes, aparecen, además, de modo más general, los estudios elaborados por Goodson (1991), Chervel (1991), Cuesta (1997), Julia (2000) y Viñao (2006); y los trabajos adelantados por Zuluaga-Garcés (2003), Álvarez-Gallego (2015), Marín (2015), Ríos (2015), Martínez-Velazco (2018), Silva (2018) y Cárdenas et al. (2018).

Al respecto, es importante señalar que, según Herrera (2012), con la reforma realizada por José Francisco Socarrás al plan de estudios en 1938, así como la inclusión del Instituto de Educación Física (1942) y la reapertura a la sección de pedagogía (1946), el plan de estudios de la Escuela Normal Superior, en particular, en lo referido al Instituto de Educación Física, consideraba a las danzas como uno de los contenidos propios de su campo de enseñanza y de la formación de los maestros del país; mientras en la sección de pedagogía se incluían, entre otros ramos, al folclor, la música y las artes. Este acontecimiento dejaba entrever que las danzas emergían acopladas incidentalmente a los contenidos y a los propósitos de la enseñanza de la Educación Física.

Como se observa, este saber, en la forma de una técnica disciplinaria, funcionó para corregir aquellos comportamientos y conductas que se salían de lo regular, por ello, se emplearon para fronterizar los desplazamientos, los impulsos y las pasiones de los jóvenes escolares. También cabe indicar que, en ningún momento, las danzas escolares estuvieran por fuera de la influencia de la Educación Estética, o como componente del "Ciclo básico de Enseñanza Media" (Decreto 45 de 1962); ni mucho menos, que fuesen empleadas para que la libertad de los jóvenes fuese cooptada, sino que, por el contrario, se les utilizó como una somatotécnica para concederle al cuerpo juvenil moverse y desplazarse de acuerdo con unos propósitos fijados.

En este caso, la libertad se disciplinó y fue posible en tanto los sujetos se acogieron a lo prescrito y consintieron ser subjetivados corporalmente por dichos mecanismos de subjetivación provenientes desde afuera. Por esta razón, docilizar el cuerpo, adecuándolo para moverse de cierto modo, de acuerdo con unas líneas de acción prediseñadas e impulsar con estímulos adecuados el desarrollo normal de las facultades físicas, morales, intelectuales y estéticas de los adolescentes (Decreto 925 de 1955) se convirtió en uno de los objetos y de los propósitos de las danzas escolares insertas en el campo de la formación física.

Durante este periodo, en medio de un proceso de estructuración y reconversión de la educación del país, en términos de sus planes y de sus programas de estudio, se consideró que, a través de las danzas escolares, como una actividad educativa para el tiempo libre, era factible no solo amoldar el cuerpo y disponerlo físicamente, sino amonestar aquellas conductas que no estaban adecuadas con las pautas corporales, de movimiento y de posturas establecidas. Para alcanzar estos objetivos, se crearon unas estrategias de intervención, entre ellas, la ejecución de bailes típicos en la escuela, a través

de los cuales se ponían en escena aspectos relacionados con las emociones, con los sentimientos y con las pasiones, así como un sujeto de la enseñanza dancística, a quien se le encargó de disciplinar el cuerpo adolescente, empleando técnicas que se fundamentaron en la imitación y la repetición mecánica de movimientos y desplazamientos.

De este modo, se enfocó la estrategia del moldeamiento corporal al desarrollo y apropiación de los aspectos técnicos e instructivos de las danzas escolares, "dejando con poca visibilidad los estudios humanizantes en este campo, o sea aquellos que la asumen como escenario de socialización, creadora, formadora, generadora de una trascendencia hacia el desarrollo del ser individual y social" (Barbosa-Cardona & Murcia-Peña, 2012, p. 188). Adicionalmente, se hacía evidente la preocupación por el tiempo libre de los estudiantes, así como propender por un cuidado de su salud mental y física, para lo cual las asignaturas presentaban una intensidad horaria de 4 horas para la Educación Estética, la cual, para la época, ya agrupaba la música, el canto y el dibujo, entre otros saberes, y, por supuesto, la Educación Física, una asignatura que incluía las danzas en dichos planes con una intensidad horaria de 3 horas semanales.

De ahí que otro de los objetivos de la educación secundaria o bachillerato fuese la necesidad de "[…] enseñar al alumno a estudiar y fomentarle la costumbre de hacerlo; dirigirlo en la investigación individual y colectiva, en la labor de información para perfeccionar sus conocimientos, y en el empleo honesto y útil del tiempo libre" (Decreto 45 de 1962), siendo este último un espacio de preocupación por controlar fuera de la escuela a los sujetos a partir de saberes y procedimientos dirigidos a ocupar el tiempo disponible fuera de ella. Como se ve, ya se percibía la agrupación de los distintos saberes en áreas como: "Educación Física: danzas, gimnasia y juegos educativos" y "Educación Estética y Manual: música, canto, dibujo, educación para el hogar, obras manuales" (Decreto 1710 de 1963, art. 2, párr. 6).

Años después, van a irrumpir discursividades que señalan que:

> La danza no se agota en el hacer, pues es preciso sentir, ser, saber y comunicar. Mientras que ésta pertenece a la expresión de la corporeidad; el baile, por el contrario, es un medio para experimentar esa corporeidad. Así, esta modalidad artística se muestra como un espacio en donde es posible identificarse, conocerse, expresarse, es manifestación de corporeidad: condición de presencia, participación y significación del hombre en el mundo (Manuel Sergio, 1996; (Trigo y cols., 1999). Desde esta perspectiva

> la danza no se presenta en sentido de reproducción sino transformador de las esferas sociales y humanas que validan la formación de la libertad y la autonomía, fomentando a la vez la capacidad de coexistir con los otros y lo otro. La danza con su papel humanizador y transformador de la realidad humana, permite la expansión de las libertades humanas (Murcia, 2008), siendo esta una posibilidad de significación y resignificación del "querer ser"[27] del hombre en sociedad. Así mismo, el escenario dancístico no se centra solo en el cuerpo artístico o en un cuerpo-objeto, sino que este tiene que ver con un cuerpo que se construye, desde una participación activa para el desarrollo individual y social (Barbosa-Cardona & Murcia-Peña, 2012, p. 187).

Por lo visto, las danzas escolares se encauzaron a regular los comportamientos corpóreos, a disponer el cuerpo para el movimiento, para su adecuación física e higiénica, pues esta era una condición esencial para la constitución de sujetos sanos y saludables, como la coyuntura de la época lo requería. Para lograr este acondicionamiento, se utilizaron estrategias fundadas en estados de dominación y en la instrumentalización corporal con las que se obligó a los adolescentes a comportarse corporalmente de determinada manera. Con esta intervención se constituyeron subjetividades obedientes, pasivas y mecánicas, a las que se les instruyó y enseñó a comprender que el cuerpo era un instrumento que se debía "cuidar" y fortalecer, como un determinante para convertirse en saludable. No solo fue necesario el cultivar el intelecto, sino el cuerpo físico, pues se detectó un cuerpo material, una masa sobre la que se debía intervenir para regular sus acciones y ajustarlas conforme a lo establecido (Aisenstein, 2003).

De ahí que, acopladas a la Educación Física, las danzas escolares funcionaron entonces como un contenido de enseñanza orientado a encauzar los comportamientos corporales de los adolescentes y se dirigieron a la constitución de sujetos que aprendieron a conducirse de modo esquemático y parametrizado siguiendo unas planimetrías corporales establecidas, que le prescribieron y determinaron al cuerpo una posición, una gramática, una vida y un lugar determinado. Así, las danzas escolares fueron entonces insertadas para "la transmisión de conocimientos científicos sobre el cuerpo" (Aisenstein, 2003, p. 145), sobre la necesidad del cuidado corporal como requisito para el funcionamiento en la producción. El interés de las danzas escolares se concentró en la gestación de un cuerpo físico al servicio de la planificación,

[27] Las comillas de estas palabras son propias de la cita.

de la eficiencia, del control y de la organización, lo que convirtió a las danzas escolares en un saber eminentemente técnico.

Sin embargo, es importante señalar que su aparición fue episódica debido a la consideración que permaneció durante muchos años instalada en la escuela de que era "un obstáculo epistemológico para el verdadero conocimiento" (Ministerio de Cultura, 2010, p. 46). De allí su permanencia en el umbral del olvido, reservada al lugar de un contenido escolar de la Educación Física, constituyéndose en un saber subordinado que poco le aportaba a la formación intelectual de los jóvenes. Más aún, como efecto de una multiplicidad de prácticas, el diagrama se alteró, pues, años después, los aspectos asociados a lo sensorial, a lo sensitivo, a lo individual y a lo estético que brindaba el campo de lo corporal, abordados a través de la enseñanza de las danzas escolares, dejaron de ser un obstáculo epistemológico para el conocimiento y comenzaron a constituirse en uno de los componentes fundamentales de la expresión artística, del reconocimiento multidimensional de los sujetos y de la formación integral humana, por lo que se argumentó que:

> La expresión humana involucra, de un lado, las capacidades sicológicas, expresadas en la habilidad para comunicarse, percibir y solucionar problemas; de otro lado, los sentimientos y la interacción con los demás, y, finalmente, las habilidades básicas y deportivas, y habilidades recreativas, al igual que la expresión artística y la danza (Muñoz, 2010, p. 44).

De modo que las danzas escolares no solo se reconocieron esenciales para la formación integral de los adolescentes, sino como transmisoras de conocimiento y un bien cultural, fundamentales para la apropiación, la vivencia y la transferencia de otros tipos de conocimiento, como, por ejemplo, los ancestrales, los tradicionales, los patrimoniales, en fin, los propios de la cultura y del folclor. A propósito de ello, es importante mencionar que, desde 1942, se venían adelantado acciones para exaltar la importancia de la apropiación del folclor en el país como una condición de construcción de la identidad nacional; en este sentido, véase, por ejemplo, la Encuesta Folclórica Nacional, que nació como una necesidad de documentar los usos y costumbres de la población colombiana y entre cuyos temas sobre los que se indagó estuvieron: la ubicación geográfica, historia, vivienda, objetos domésticos, vestido, alimentación, industrias, educación, transporte y locomoción, brujería y adivinanza, fiestas populares, cuentos y habla regional y, por supuesto, la música y la danza.

La "estetización" del cuerpo adolescente a través de las danzas escolares

Entre los años 70 y 80, el fenómeno de la renovación curricular provocó, además de organizar y planificar el currículo, y con él el sistema educativo, impulsar el ordenamiento de las áreas del conocimiento, privilegiando aquellas que fortalecían aquellos aprendizajes y valores que se solicitaban para hacer eficientes y productivos a los sujetos. En esta lógica, las danzas escolares comenzaron a organizarse y a desplazarse de su condición de saber subordinado, abandonando el lugar de la dispersión en el que se encontraban, para acoplarse, en la forma de una especie de "materia escolar", al área de la Música y del Movimiento Expresivo, propia de la formación estética, organizando disciplinariamente el saber para "exaltar las sensaciones y más exactamente la sensación agradable" (MEN, 1998, p. 9) y así adherirse al funcionamiento del sistema educativo del país. Visto esto, en conjunción con los propósitos de la Educación Estética, las danzas escolares contribuyeron a formar estructuralmente al ser humano, atribuyéndoles virtudes formativas e introduciendo:

> […] en el espíritu el sentido del ritmo, la armonía y la forma, y además e influir profunda y beneficiosamente en el individuo, modificando sus estados de ánimo; aspectos que sobrepasan la formación estrictamente estética, pues sí influían en la vida en general (Ministerio de Educación Nacional, 1990b, p. 270).

Más aún, instaladas en este territorio curricular, las danzas escolares recurrieron al aprendizaje y apropiación de contenidos culturales como los de la danza folclórica, los cuales se enfocaron en la adquisición de los pasos básicos y de los desplazamientos requeridos y ordenados (Monroy, 2003), para dominar, precisamente, la planimetría de dicha danza folclórica. A través de ello, los adolescentes aprendieron a coordinar sus movimientos, pasos y posturas y a memorizar secuencias específicas de desplazamiento corporal.

Las danzas, en sí, se manifestaron como un vehículo de comunicación, como un movimiento expresivo y como una manifestación estética y cultural, haciendo que el cuerpo hablara y atribuyéndole una connotación distinta, la de expresión, particularmente estética. Mediante su implementación, se produjeron subjetividades sensibles a las que se les imprimió y se les requirió adoptar "una posición crítica frente a las diferentes manifestaciones artísticas propias, así como frente a las del ámbito regional, nacional y universal"

(Ministerio de Educación Nacional, 1990b, p. 272), y a las que se les determinó cómo comprender lo bello, lo armonioso y lo agradable a los sentidos, en un diálogo continuo con la tradición cultural. Para ello, se involucró en la enseñanza a la naturaleza, convirtiéndola en la fuente de inspiración creativa, cuyo objeto se dirigió al mejoramiento del "[…] gusto estético a través de la observación directa, a la apreciación de la misma y sobre la acción con el arte" (p. 272).

Este desplazamiento del campo de la Educación Física al de la Educación Estética significó, para las danzas escolares, un cambio en el lugar dentro del currículo, convirtiéndolas en una manifestación estética y cultural, además de la transformación en la concepción del ser humano, pues no solamente se lo asumió en su dimensión cognitiva e intelectual, sino que se lo reconoció como una multiplicidad de dimensiones integradas, entre las que estaban la expresión artística y la estética.

De este modo, las danzas escolares se curricularizaron, dejando de funcionar de manera dispersa, para avanzar en su constitución como asignatura escolar con un campo diferencial y autónomo, planificada, organizada y utilizada para convertir los movimientos corporales en expresión de una cultura y de unas tradiciones nacionales. De allí, la preocupación por involucrar contenidos culturales como los de las danzas folclóricas, las tradiciones y las costumbres regionales, pues, a través de estas temáticas, se procuró el desarrollo del sentido estético y el de la pertenencia cultural. De este modo, se exaltó que las danzas escolares debían, como las demás formas de expresión artística:

> […] la realización y la comunicación del ser humano y su plenitud corporal, mental y espiritual, requerimiento que en el campo de la danza folclórica significa trascender la simple repetición mecánica de pasos y esquemas coreográficos o la impostación de estereotipos culturales, para adentrarse en el lenguaje del movimiento y en el universo de la tradición, con los cuales se motive la búsqueda de posibilidades expresivas y creativas a partir de la vivencia de los hechos folclóricos que apropia el o la estudiante (Ministerio de Educación Nacional, 1996, p. 16).

Con este ejercicio del poder, se indujo la maleabilidad corporal, dirigiéndola al control de las maneras de comprender lo bello, lo agradable y lo sensitivo; maleabilidad del cuerpo, "[…] derivada de una concepción occidental cartesiana del dominio de la mente sobre el cuerpo, en el que las reglas de

la mente las obedece el cuerpo" (Tamayo-Duque, 2012, p. 5), y a su vez la formación del individuo "[…] para hacer uso adecuado del tiempo libre a fin de recuperar el potencial de energía disminuido por la actividad diaria y lograr el enriquecimiento de su personalidad" (Decreto 080 de 1974), con lo que el Gobierno nacional articularía sus programas de salud con el desarrollo integral de los estudiantes, unas normas que regulen y mejoren los hábitos de salud física y mental.

Ahora bien, más allá de esto, se incorporaron curricularmente porque se descubrió que se podían aprovechar pedagógicamente para estimular la mente, para desarrollar los sentidos y lo corporal, pero, en especial, para desarrollar la capacidad de aprendizaje. En este sentido, en la lógica de la tecnología educativa y de la tecnología instruccional, que pretendió organizar y planificar el sistema educativo, las danzas escolares se introdujeron en la medida que se podrían emplear para favorecer el aprendizaje, eje entonces de las prácticas educativas del país y del funcionamiento de la enseñanza escolar, ya que, precisamente, "La tecnología instruccional buscaba «la optimización de la efectividad y la eficiencia del aprendizaje y de la instrucción»" (Martínez-Boom, 2004, p. 53), como condición para el desarrollo de la fuerza productiva y el incremento de la productividad laboral.

Mas, sin embargo, al hacerlas visibles en el currículo y convertidas en expresión creativa, a las danzas escolares se les atribuyeron diversos propósitos de formación subjetiva, que se asociaron al desarrollo de habilidades visuales, auditivas y corporales mediante la implementación de actividades estéticas, lo que les permitió a los adolescentes identificar las diversas manifestaciones estéticas presentes en el ámbito cultural, local y universal.

En esta óptica, las danzas escolares se convirtieron en un medio de comunicación y en un mecanismo para valorar el arte y reconocerlo como un efecto de la experiencia individual y de la creación humana. De hecho, las danzas escolares trascendieron su función anatómica e higienizante y se encauzaron a la formación de la sensibilidad y de la creatividad de los sujetos, adquiriendo una nueva funcionabilidad que implicó el empleo de acciones de intervención como la expresión estética, que se convirtió en un medio de comunicación expresivo. Esto implicó involucrar diferentes materiales, técnicas de expresión y actividades creativas, conforme a las aptitudes, los intereses y las necesidades individuales y grupales, que les permitieron a los adolescentes manifestarse estéticamente.

Con su acoplamiento a la Educación Estética, un saber emergente en la estructura curricular escolar que comenzó a constituirse en un "vehículo para la formación integral del alumno y como medio para contribuir al aprendizaje de las demás áreas del conocimiento" (Ministerio de Educación Nacional, 1990b, p. 270), las danzas escolares le atribuyeron al cuerpo una dimensión estética y no solamente material a intervenir y a acondicionar físicamente para convertirlos en productivos, en saludables y eficientes, sino que se hizo necesario educar estéticamente el cuerpo.

A través de este saber escolar y de sus estrategias de intervención, el cuerpo del individuo fue sujetado e individualizado de un modo distinto, exigiéndole comportarse corporalmente de acuerdo con unos patrones estéticos establecidos, coordinándole sus movimientos para la sumisión, para la quietud y la subordinación; lo cual no significó la negación de la libertad de los sujetos. Debido a esto, fue posibilitada en "espacios controlados" en los que el cuerpo se instrumentalizó, concibiéndose como una materialidad, una sensibilidad, una emocionalidad y una espiritualidad a la que se estetizó, y se le instruyó a percibir y a apreciar con el cuerpo lo agradable, generando el conocimiento de su propio cuerpo.

En síntesis, las danzas escolares se estetizaron, convirtiendo al cuerpo en un vehículo de expresión estética y a los movimientos en manifestación de belleza y de cultura, exponiéndose y emergiendo, además, como saber escolar que se reservaba exclusivamente para aquellos individuos "dotados artísticamente" (Ministerio de Educación Nacional, 1990b). Al respecto, es fundamental destacar que esta práctica de reservar el estudio de las artes para los dotados artísticamente es una práctica que deviene y ha estado funcionando desde el siglo XIX, en el que, según Cárdenas ***et al.*** (2021), además de estar reservado para las gentes cultas de la sociedad, para la educación privada, para la formación de las élites y las clases aristócratas del país, irrumpieron como un saber culto que se dirigió "[…] para aquellos que tenían la suficiente madurez intelectual" (p. 19).

Por esto, a las danzas escolares se les otorgó la función de contribuir al rescate de la tradición cultural como eje fundamental para la formación y la identidad nacional, al considerarse "[…] los bailes tradicionales y las formas folclóricas —más allá de lo «pragmático» o lo «pintoresco» o lo «anticuado»— como acciones revitalizadoras del ser corporal, cognitivo, estético, social y cultural" (Ministerio de Educación Nacional, 1996, p. 16). Así, lo cultural se acopló al funcionamiento de las danzas escolares, enfocándolas al reconocimiento de

"la importancia del legado cultural y sus manifestaciones artísticas, así como la necesidad de su conservación y enriquecimiento" (Ministerio de Educación Nacional, 1990b, p. 272).

De este modo, los movimientos dancísticos se hicieron arte y cultura y más allá de emplearlos para higienizar o preparar físicamente a los adolescentes, se los identificó, en esta coyuntura histórica, como parte de la cultura, por lo que se los configuró en una manifestación cultural y en una actividad lúdica que se utilizó "[…] para la formación corporal, el desarrollo de la personalidad, el conocimiento y la comunicación cultural" (Lozano, 2010, p. 16). A partir de allí, el cuerpo se configuró en una entidad expresiva a través de la que los adolescentes escolarizados se aproximaron a los hechos folclóricos y culturales, combinando en esta práctica "los principios físicos y emotivos del movimiento (cuerpo, espacio, tiempo, energía, motivación, comunicación) con los elementos espirituales y materiales del folclor en el trabajo de creación coreográfica" (p. 16).

No obstante, esto no significó que las danzas escolares abandonaran el campo de la adecuación física, del acondicionamiento motor y del reconocimiento corpóreo, que se le atribuyó incorporada en la Educación Física, sino que significó coexistir e instalarse en un campo curricular distinto, el de la Educación Estética, en el que se apropió de otros sentidos, funciones y funcionamientos para la formación corporal, asociados al desarrollo de lo estético. Prueba de ello fue la enunciación, durante 1962, en el Decreto 45 de 1962 (secundaria y media) de la Educación Estética, como un componente de la enseñanza del "Ciclo básico de Enseñanza Media".

Como se advierte, las danzas escolares se han mantenido transitando entre diversos campos curriculares adoptando una multiplicidad de tonalidades, que la han instituido como una técnica corporal para dirigir el cuerpo, su funcionamiento y sus modos de posicionarse e instalarse en el mundo, develando su carácter polimórfico y su condición de variabilidad en el tiempo, en procura de constituirse en un saber escolar autónomo, diferenciado y particular dentro de la estructura curricular escolar.

Las danzas escolares, lenguaje artístico

Décadas posteriores, las danzas escolares nuevamente se van a transfigurar efecto de la conjunción de diversas condiciones. En este nuevo lugar de enunciación, se van a incorporar a un saber emergente, el de la Educación Artística, en el que, funcionando como tecnología corporal, se van a configurar en un lenguaje del arte, desplazándose de la Educación Estética para incorporarse en el terreno de lo artístico, en el que, además, contrajo la forma de guía y de movimiento expresivo, para trazar "[…] con el cuerpo direcciones, formas, signos, símbolos en el espacio" (MEN, 1998, p. 50).

Dentro de la Educación Artística, se erigieron como una expresión sensitiva, como una práctica artística y como una experiencia emocional, subjetiva y estética, convirtiendo al cuerpo en espacio de expresión de la realidad, de la cultura y de lo social. Con esto, comenzó a distanciarse de aquellas discursividades que la menospreciaban, aduciendo que las danzas escolares, al igual que los otros lenguajes artísticos, solo se relacionaban con lo emocional y con el sentir, y en esta medida la razón se veía supeditada. Por esto, en rechazo de esta idea, se enunció:

> […] en la cotidianidad vemos que siempre permanece el litre lanzamiento de la razón y la emoción y que este entrelazamiento constituye nuestro vivir humano. Se habla como si lo racional tuviese fundamento trascendental que le da validez independientemente de lo que hacemos como seres vivos. Por eso, también pareciera que el arte no sirve para "nada"[28] (p. 43).

Así, más allá de la función técnica atribuida a las danzas escolares en los años anteriores, para este tiempo, se verán comprometidas con la creación de escenarios de socialización, en los que los adolescentes se generen, se formen y se desarrollen de modo individual y social (Barbosa-Cardona & Murcia-Peña, 2012), en el que actúen y se expresen "libremente a través de su cuerpo desprovisto de controles y disciplinamientos corporales" (Castañeda-Clavijo, 2009, p. 18), empleándolo como un lugar de expresión emocional, social y cultural, configurando a las danzas escolares como un lenguaje simbólico de la vida (Muñoz, 2005, p. 44), mediante el cual el cuerpo se expuso como un elemento pedagógico, susceptible de introducirse en la enseñanza corporal, para fomentar la libertad y la desinstrumentalización corporal en formatos estructurados.

[28] Las comillas de estas palabras son propias de la cita.

Adicional a ello, las danzas escolares comenzaron a articularse con la historia, la sociedad y la cultura de los estudiantes. De allí que se vincularan el territorio, las tradiciones y los lenguajes como en años anteriores. La diferencia se iba a suscitar en que, en este tiempo, las danzas escolares favorecerán el establecimiento y el reconocimiento del país como una "nación pluriétnica y multicultural" (MEN, 1998, p. 40), lo que hizo de las danzas escolares una expresión cultural fundamental para "fomentar la cultura artística del pueblo" (p. 61), apoyándose en el hecho de que Colombia era "[…] una de las naciones más ricas en manifestaciones folklóricas, que se entretejen con expresiones festivas en un complejo entrecruzamiento de grupos étnicos y sociales que dan los rasgos propios al autóctono de nuestro país" (Escobar, 1998, p. 7).

Esto generó que las danzas escolares se develaran como una práctica cultural tendiente, ya no exclusivamente, a constituir la identidad nacional y a rescatar las tradiciones regionales y culturales, sino para permitirles a los sujetos convivir con otros, reconocerse en la diferencia y, por supuesto, autogobernarse y autodirigirse. Por este motivo, se enfocaron las danzas escolares al "desarrollo corporal y cultural del o la estudiante" (Secretaría de Educación del Distrito, 2010, p. 11), constituyéndola con mayor fortaleza en una "pedagogía del cuerpo", en donde se comprendió que "la danza habita el cuerpo, es cuerpo" (Ministerio de Cultura, 2010, p. 14).

Así, dentro del campo de la formación artística, las danzas escolares se dirigieron a cultivar cualidades del movimiento y al desarrollo físico y psicoemocional del estudiante (MEN, 1998), convirtiéndose en "una disciplina artística" (p. 85) para la expresión de los sentimientos, de las ideas y de las visiones, a fin de "darle un sentido a la vida y a la condición humana" (p. 86), dotando al cuerpo de la condición de "[…] parte inteligente del ser, [de] estructura que tiene la capacidad de indicar y representar los procesos cognoscitivos que se fraguan al interior del sujeto que se expresa" (Vallejo, 2010, p. 150). Al constituirse en una práctica corporal artística, las danzas escolares comenzaron a intergrarse para la formación y desarrollo de la corporalidad, de la corporeidad, para la comunicación, para la expresión de la cultura, de la ciudadanía (política) y para la producción de subjetividades estéticas y artísticas, que aprendieron a transformar sus realidades, a disfrutar, a crear y a ser felices en la vida (Ministerio de Cultura, 2010).

Esta condición de herramienta de comunicación que fueron apropiando las danzas escolares les permitió el control de la sensorialidad del cuerpo y de la mente y la sensibilización de los sentidos de los adolescentes escolarizados, quienes utilizaron el cuerpo para expresar y compartir sus estados internos y comunicar sus deseos, sus pasiones y sus sentimientos. Esto provocó, entonces, que se cuestionara si el cuerpo era un medio o una mediación (Arboleda, 2008) entre la cultura, el cuerpo y la comunicación, concluyéndose que, más que un medio, como tradicionalmente se había concebido, el cuerpo se constituía en una mediación en esa relación cultura-cuerpo-comunicación.

Es importante recalcar que, a pesar de anclarse en la Educación Artística como un lenguaje del arte, no abandonó el campo de la Educación Física, por el contrario, permanece aún allí, fluctando para desarrollar los aspectos motrices de los sujetos escolares, esto es, "[…] para mejorar la capacidad física, adquirir destrezas motoras, desarrollar capacidades y habilidades motrices, conocer el cuerpo (en la dimensión de tengo-cuerpo), desarrollar competencias prácticas [y] […] el sentido del movimiento del ser-que-se mueve (Gallo-Cadavid, 2009, p. 21). Esto le permitió a las danzas escolares configurarse en una técnica de sí y en un modo de subjetivación en el que los sujetos se autorrealizaron y se autoprodujeron. Y, a la vez, representó que:

> […] las prácticas de sí no se entienden como prácticas universales, ya que no están encaminadas a regular las conductas de los individuos, es decir, que no se constituyen en algo obligatorio, sino que al contrario son asumidas según Foucault (2005), dentro de una "ética personal", la cual está asociada a la propia elaboración del mismo sujeto que involucra dentro de sus prácticas cotidianas el conocimiento de sí (Gallo-Cadavid & Castañeda-Clavijo, 2009, p. 20).

De allí que se pensara al cuerpo como una entidad sensible, susceptible de construirse mediante las danzas escolares, las cuales adquieren para intervenir lo corporal:

> […] una forma de conciencia, un ejercicio reflexivo sobre la percepción, esto es, una estética de la existencia: un principio que pone en acción maneras de ser, que posibilita afecciones y una sensibilidad particular en la que el sujeto desarrolla un cuidado de sí, una tecnología del yo (Ministerio de Cultura, 2010, p. 45).

En esta perspectiva, las danzas escolares se transforman en una práctica artística y en un proceso artístico-creativo que posibilita la construcción y proyección humana y el pensamiento crítico y reflexivo de los adolescentes y se encamina a la producción de sujetos sensibles, que se relacionan internamente con su cuerpo y lo utilizan como medio de expresión de la realidad, del territorio, de la cultura y de lo emocional. Para este tiempo, la potencia de las danzas en general era tan acentuada que se elaboró, en el marco de la celebración del Bicentenario de la Independencia, el Plan Nacional para la Danza, un

> […] homenaje a la gran comunidad de mujeres y hombres que en toda Colombia dedican su vida a la danza con fervor y profunda convicción respecto al papel fundamental que tiene esta expresión del arte; a saber, su papel como fuente de desarrollo humano, de riqueza espiritual, patrimonial y creativa, y como manifestación que aporta, desde su diversidad, a la permanente construcción de la nación, al mejoramiento de la calidad de vida y a la convivencia pacífica (Ministerio de Cultura, 2010, p. 9).

Del mismo modo, las danzas escolares comenzaron a constituirse en un saber diferencial, desplazándose, en cierta medida, de su condición de saber sometido, dentro de la estructura curricular de la Educación Artística, a un campo de acción más autónomo, con unos contenidos, unos objetivos, unas metodologías propias y con un estatuto distinto. Así, con esta forma que acogieron las danzas escolares, entraron en contraposición con el concepto mecánico-instrumental que durante muchos años las había caracterizado e influenciado, distanciándose de ese carácter meramente técnico y procedimental para reconocerse como un espacio para la construcción de las emociones, de los sentimientos, de las ideas y de las pasiones expresadas (Barbosa-Cardona & Murcia-Peña, 2012).

Metodología

Para aproximarse al análisis de las condiciones de existencia de las danzas escolares en la escuela pública colombiana (1950-2010), es fundamental la adopción de un enfoque que funcione como una ontología crítica del presente, que permita problematizar, desnaturalizar y cuestionar aquello que, en términos de prácticas discursivas y no discursivas, se instala como verdad, para regular los modos de actuación y pensamiento de los maestros. Por esto, se asume el enfoque arqueogenealógico y la analítica de la gubernamentalidad de Michel Foucault, ya que estas metodologías permiten la construcción de una historia de lo discontinuo y los bordes, en la que se "[…]

pregunta por cómo se llegó a ser de una determinada forma, no para enjuiciar sino para conocer el funcionamiento de los modos de producción de sujetos" (Buitrago-Carvajal, 2015, p. 173).

En esta metodología, el investigador asume el carácter del arqueólogo, quien ausculta en las estratificaciones de la historia aquellos vestigios que irrumpen como acontecimientos para trastornar la linealidad histórica establecida y generar una mutación, un bucle, que recompone las piezas del diagrama para gestar otras racionalidades, otros discursos, otras formas de operar del poder y otros modos de subjetivar a los individuos. Además de esta posición del arqueólogo, el investigador apropia la condición de genealogista, quien indaga, en ese mismo espacio de enunciación del acontecimiento, las relaciones de poder que lo hicieron posible, que lo activaron para funcionar y transformar las condiciones de existencia establecida.

A esto se suma que, para profundizar en los análisis sobre el acontecimiento estudiado, se deben involucrar las nociones metódicas propias de la gubernamentalidad, que permiten comprender el poder y su forma de operar más allá del modelo bélico, "del enfrentamiento cuerpo a cuerpo" (Vásquez-García, 2009, p. 6), preliminarmente establecido por Foucault para comprender los relacionamientos del poder, en el que, precisamente, el poder deja de comprenderse como un "estado de dominación" (Castro-Gómez, 2010) para instalarse como la conjugación de una serie de relaciones de poder híbridas y singulares, en un juego de acciones sobre acciones, en las que cada subjeto está en la capacidad, por su condición de libertad, de consentir la manera como será subjetivado, esto es, por la intervención de otros o por sí mismo, a través de prácticas de sí.

Por esta razón, este análisis procura:

> Sustituir la historia de los conocimientos por el análisis histórico de las formas de veridicción; sustituir la historia de las dominaciones por el análisis histórico de los procedimientos de la gubernamentalidad, y sustituir la teoría del sujeto o la historia de la subjetividad por el análisis histórico de la pragmática de sí y las formas adoptadas por ella: ésas eran las diferentes vías de acceso mediante las cuales intenté circunscribir un poco la posibilidad de una historia de lo que podríamos llamar "experiencias" (Foucault, 2009, pp. 21-22).

Así las cosas, a través de la apropiación de estas herramientas metodológicas y teóricas que ofrecen una perspectiva como la arqueogenealógica y la analítica gubernamentalidad foucaultianas, se procura develar las condiciones de existencia que hicieron posible el funcionamiento de las danzas escolares en la escuela secundaria pública entre 1950-2010, develando sus alteraciones, sus diluciones y permanencias, activándose como una pedagogía corporal que se utilizó para inducir, encauzar y dirigir el cuerpo juvenil.

De allí que se inicie con la exploración en el archivo en búsqueda de identificar aquellas fuentes en las que se pueda encontrar la información relacionada con el tema de estudio, que servirán como referente para indagar y construir el problema de investigación. Una vez realizado este ejercicio metodológico, se procede a revisar los documentos para clasificarlos según su tipología. Luego de esto, seleccionar las fuentes en las que se determinen con mayor recurrencia las temáticas relacionadas con el trabajo. Enseguida, se realiza una prelectura y tematización de los documentos, a fin de familiarizarse con la temática general y los modos de enunciación expuestos.

Una vez completado este proceso, se hace el fichaje de los documentos en los que es posible registrar las regularidades y las discontinuidades expuestas en los espacios de decibilidad y de factibilidad. Posteriormente, y con base en la información registrada en las fichas, se establecen las agrupaciones o cortes históricos en los que es posible develar las enunciaciones que se expresan en las unidades discursivas. Por último, se presentan los respectivos hallazgos y los análisis correspondientes (Álvarez-Gallego, 2002), en relación con el acontecimiento abordado.

A pesar de esto, es clave mencionar que el estudio no avanza necesariamente por etapas, pues

> El estudio tiene su propio ritmo, sus momentos, sus lugares y no se puede tener certeza de su provecho. Sin duda […] requiere de tiempo, consume tiempo, pues nunca se sabrá si se ha invertido el tiempo necesario en algo, si ha faltado tiempo o si se ha desperdiciado realmente. […] es inútil, sobre todo porque no tiene como propósito su utilización (Noguera-Ramírez & Rubio-Gaviria, 2020, p. 12).

Resultados y conclusiones

Con este análisis se logró dilucidar que las danzas escolares, durante este periodo histórico procuraron desprenderse de su condición de saber subordinado, buscando su estatuto y construir su espacio diferencial y autónomo, en el que se elaboraron una serie de nociones, de contenidos, de lenguajes, de recursos, de materiales y de metodologías propias que las singularizaron respecto a las demás áreas del conocimiento escolar y que sirvieron de fundamento para orientar su enseñanza.

Igualmente, es clave resaltar que no siempre han estado enlazadas a la Educación Artística o a la Educación Estética, sino que, por el contrario, han estado fluctuando entre las áreas académicas de la Educación Física, de la Educación Artística y de la Educación Estética, pues en los años 50, específicamente, aparecieron acopladas a la Educación Física de modo disperso, para disciplinar el cuerpo y someterlo a unas formas particulares de desenvolvimiento y de comprender lo corporal, concibiendo el cuerpo como una materialidad maleable sobre la que se podía intervenir obligando al sujeto a moverse, a disponerse y a actuar corporalmente conforme a unas metas fijadas previamente, para luego instalarse en el área de la Música y la Expresión del Movimiento.

Como se ve, las danzas escolares son un saber recientemente incluido en la organización curricular de la Educación Artística, que durante esta época se mantuvo mutando y desplazándose en la búsqueda de construir un espacio autónomo y diferencial respecto a las demás áreas del conocimiento. Por esta razón, con este análisis, más allá de describir su historia como una linealidad progresiva y evolutiva o como una secuenciación de etapas, en las que unas se desvanecen para permitir el advenimiento de otras, se procura mostrar el carácter variable y mutable de este saber, en el que cada una de estas formas que anteriormente se describieron, más que entrar en contradicción, coexisten para regular de diversos modos cómo funciona el cuerpo de los adolescentes.

Esto implica la producción de una historia que analiza sus procesos de formación y actuación, trascendiendo aquellos relatos totalizantes, lineales, causales y secuenciales que procuran naturalizar su existencia o ir tras el rastro de su génesis para justificar y comprender su presente, para elaborar una historia distinta, de las discontinuidades, de los quiebres y de los pliegues, en la que las danzas escolares aparecieron como un acontecimiento susceptible de mutar, de permanecer o de desvanecerse, que se incorporó, circuló e instaló

en la escuela pública para añadirse a los contenidos escolares establecidos, complementando los procesos de formación subjetiva y de escolarización.

Se pretende, con ello, elaborar una genealogía del presente de las danzas escolares que excava en el pasado las condiciones que permiten develar de qué modo, en cierto momento histórico, las danzas se pedagogizaron para incursionar en la escuela para orientar y dirigir los asuntos corporales, esto es, problematizar su existencia, reconociendo su estatus y examinando su condición de saber escolar a fin de otorgarle un lugar fundamental dentro de las acciones orientadas a la regulación y formación del cuerpo de los jóvenes, exaltando su importancia en el gobierno corporal, en el adiestramiento motor y físico, así como artístico y estético; y en la adopción de determinadas posturas y movimientos que se requirieron en cada momento, tanto para mejorar la condición física como para utilizar el cuerpo como un vehículo de expresión cultural, de emociones, de sentimientos, de lenguajes y de realidades entre la juventud colombiana. Precisamente, según Cárdenas *et al.* (2021):

> En el país, uno de los pioneros, y por qué no, el primero en adoptar y desarrollar el concepto de saber escolar, fue el profesor Alejandro Álvarez, quien, a través de sus múltiples producciones e investigaciones históricas, ha abordado, definido, empleado y concebido esta categoría. Mostrándola más allá de un simple reflejo de la realidad, como una construcción que posee su propia positividad y que genera cultura con identidad específica, asociada en gran medida, con aquello que son capaces de hacer, pensar, proponer y enseñar los maestros en la escuela (p. 38).

Aunado a ello, a pesar de su importancia en la normación corporal, en el gobierno de los movimientos y en la formación física, artística y estética, dicho saber ha estado oscilando en las líneas del currículo procurando despojarse de su estado de sometimiento respecto a los otros saberes de los planes de enseñanza, adoptando, en el devenir histórico, múltiples formas en las que ha aparecido, siempre en procura de tomar distancia de la subordinación a la que la han obligado las áreas de la Educación Física, de la Educación Estética o de la Educación Artística, en el camino de regular el cuerpo, es decir, tras el rastro de la constitución de "un saber con un corpus independiente, autónomo y diferenciado" (Cárdenas *et al.*, 2021, p. 129).

Por esta razón, para avanzar en el proceso de consolidación de su condición de saber escolar emancipado y singularizado, y en el "rescate de su historicidad" (Noguera, 2005, p. 48), es fundamental considerar los análisis realizados por Viñao (2006) como punto de partida para enriquecer el debate respecto a esta cuestión, pues sus reflexiones permiten dilucidar hasta qué punto las danzas se pueden considerar, o se han instaurado, como un saber escolar o si se está frente a una actividad o un ejercicio escolar. Según el autor, uno de los aspectos que determina si un contenido de enseñanza es susceptible de asumirse como un saber o disciplina escolar es el código escolar. Dicho dispositivo está conformado por unos contenidos (saberes, conocimientos, destrezas, técnicas, habilidades), por un discurso (que argumenta el valor formativo y la utilidad de los contenidos) y por unas prácticas profesionales.

Según Cárdenas *et al.* (2021), citando a Viñao (2006), los contenidos son las temáticas, unidades y demás formas de organización de los conocimientos a enseñar, manifiestos en los planes de estudio, programas educativos, planeaciones escolares, cuadernos escolares y libros de textos; los discursos son la manifestación del valor formativo de los contenidos de enseñanza y las prácticas que se comprenden, de una parte, como la forma específica para transmitir los contenidos de enseñanza (prácticas educativas) y, de otra, como el modo de funcionamiento de los contenidos escolares en relación con otros campos disciplinares (prácticas académicas).

Más aún, otra de las características que determina la condición de una disciplina escolar es la relación que se establece con el proceso de profesionalización docente. Siguiendo a Viñao (2006), el campo disciplinar es el componente esencial de la profesionalización de los maestros, que precisa el contenido y el espacio de su cualificación pedagógica. Es el lugar a partir del cual los profesores comprenden la enseñanza escolar y las prácticas educativas y pedagógicas.

Así, al poseer estos componentes, las danzas, más allá de configurarse en una actividad o ejercicio escolar, se establecen en un saber escolar, que, en el marco de la educación artística, es utilizado estratégicamente para gobernar los modos de ser y de estar del cuerpo, de sus posturas y de sus movimientos en el mundo.

Efectivamente, de estar presentes estos elementos constitutivos, se le podría atribuir el carácter de saber escolar a las danzas, para sumarse a las demás asignaturas académicas que se emplean en la escolarización y formación subjetiva escolar, configurando un espacio diferencial, autónomo e independiente, con sus propios conceptos, prácticas, metodologías, recursos, contenidos, lenguajes, etc., lo que le permitiría despojarse de su condición de saber sometido respecto a los demás saberes escolares instalados en la escuela, empleándose para determinar el modo de funcionamiento del cuerpo, para facilitar la enseñanza de los movimientos, el aprendizaje motor y, con ello, la búsqueda del mejoramiento de las capacidades físicas, artísticas, expresivas y estéticas de los individuos, mediante la ejecución de los bailes y las danzas folclóricas, particularmente.

Así, entre 1950 y 2010, las danzas escolares aparecieron insinuantemente adoptando diversas formas, entre ellas, apoyando los procesos de direccionamiento corporal, el desarrollo de las capacidades motrices físicas, como la agilidad, convirtiéndose en un espacio para favorecer la interacción social, en la que el alumno participaba en actividades de "carácter heterosexual", que le permitían "[…] desenvolverse en reuniones festivas para gozar del ritmo y el trato adecuado a la pareja, y la expresión folclórica, se ejercita individual o grupalmente de acuerdo con el criterio del docente, pudiendo ser asimilado a la evaluación colectiva" (Ministerio de Educación Nacional, 1990b, p. 342), en la búsqueda del perfeccionamiento motriz, del desarrollo del esquema corporal y de la personalidad del alumno, acoplándose al saber de la Educación Física.

Y, en otros instantes, con un papel más protagónico, en el que se comenzó a reconocer el cuerpo como un "medio de expresión" y de apropiación de la tradición y la cultura, insertas en la Educación Estética, para luego anclarse en la Educación Artística, adoptando la forma de un "lenguaje del arte", impulsando el desarrollo de habilidades expresivas, estéticas y artísticas. Incorporándose para exaltar el valor expresivo del cuerpo, de la identidad nacional, en términos de lo diverso, lo que le permitió contribuir, a partir de la escuela, en el reconocimiento del país como un territorio y una nación pluriétnica y de diversidad cultural.

En este sentido, el estudio se convierte en un trabajo que procura impactar con sus análisis en el enriquecimiento del campo conceptual de los saberes escolares, específicamente de los artísticos, en tanto, al apropiarse de unas nociones epistemológicas y metodológicas, estudia un acontecimiento

singular, el de las danzas escolares; una práctica que adoptó una diversidad de formas e irrumpió en la escuela secundaria pública para transformar la gramática escolar y devenir en modos particulares de constituir, de inducir y de producir el cuerpo de los adolescentes. Junto a esto, el estudio desnaturaliza aquellas narrativas y discursos instalados que exponen a las danzas escolares como un saber que en el tiempo ha permanecido inmutable e invariable, siempre acoplado a la Educación Artística o a las Bellas Artes, ejerciendo una función particular y operando de la misma manera.

Por lo visto, y a modo de un intento de elaborar una conclusión, puesto que un estudio "[…] no concluye porque es inoperoso, porque puede no hacerlo, porque resiste al formato. (Noguera-Ramírez & Rubio-Gaviria, 2020, p. 14), estudiar las danzas escolares en su singularidad, en su especificidad y en su eventualidad posibilita el reconocimiento de su estatuto como saber escolar emancipado y como una somatotécnica que se empleó para la regulación corporal, y con esto, a su vez, su condición polimórfica y de mutabilidad, en constante despliegue, variabilidad, permanencia o desvanecimiento, lo que implica reconocer que, así como emergió y se instaló en un momento determinado en los umbrales de la historia, es factible que desaparezca para permitir el advenimiento de otros saberes escolares que operen de maneras diversas, ya sea para subjetivar y exponer el cuerpo singularmente, conforme las reglas de cada tiempo, o para retornar a formas de funcionamiento ancladas en el pasado.

Referencias

Aisenstein, Á. (septiembre-diciembre de 2003). El currículo en Educación Física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo. *Educación y Educadores, 15*(38), 144-158. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7290/6733

Agamben, G. (1989). *Idea de la prosa*. Península.

Álvarez-Gallego, A. (2002). *Enfoque arqueológico-genealógico. Orientaciones metodológicas para la lectura de fuentes primarias.* Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. [Texto inédito]. Universidad Pedagógica Nacional.

Álvarez-Gallego, A. (marzo de 2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes,* (42), 21-29. http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683/3302

Arboleda Gómez, R. (2008). El cuerpo, ¿medio o mediación?. *Educación Física y Deporte, 25*(1), 51-66. https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/205

Barbosa-Cardona, P. T. & Murcia-Peña, N. (2012). Danza: escenario de construcción y proyección humana. *Educación y Educadores, 15*(2), 185-200. http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n2/v15n2a03.pdf Cioran, E. (2022).

Barragán-Castrillón, B. (2014). La formación de maestros en artes. *Ensayo crítico sobre los campos de hegemonía. Artes, la Revista, 13(20), 81-100. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5737440*

Buitrago-Carvajal, H. (2015). La metodología investigativa de la ontología crítica del presente o historia arqueogenealógica. *Quaestiones Disputatae: Temas en Debate, 8*(17), 168-194. http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/989

Cárdenas, Ó. L., Aguilera, Y., Beltrán, V., Calderón, N., Camargo, L., Castillo, L. Díaz, G., Lasso, O., Martínez, D., Pérez, L., Siabato, L., Silva, P., Suárez, J. & Ubaque, A. (2018). *La historia de los saberes en el preescolar de la escuela pública bogotana (1980-1990).* Universidad del Tolima.

Cárdenas- Forero, Ó. L., Cárdenas-Forero, M. T. & Hernández-Castillo, C. A. (2021). *La historia del saber artístico en la escuela pública colombiana del siglo XIX.* Sello Editorial Universidad del Tolima.

Castañeda-Clavijo, G. M. (2009). *Vivencia de prácticas corporales artísticas: allegarse al cuerpo vivido desde las expresiones dancísticas*. Trabajo de investigación para optar al título de magíster en Motricidad y Desarrollo Humano. Universidad de Antioquia. Instituto de Educación Física. http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/153-vivencia.pdf

Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault.* Siglo del Hombre.

Chervel, A. (mayo-agosto de 1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. Historia del currículum (I). *Revista de Educación*, (295), 59-111. http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/numeroscompletos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412

Cuesta, R. (1997). Acerca de las disciplinariedades/interdisciplinariedad en la ESO. Investigación en la escuela. *Revistas Científicas,* (32), 97-102. https://doi.org/10.12795/IE.1997.i32.10

Escobar, C. P. (1998). *¡A bailar, Colombia! Danzas para la educación básica.* Magisterio.

Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder.* La Piqueta.

Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Curso en el Collége de France (1982-1983). Fondo de Cultura Económica.

Gallo-Cadavid, L. E. (2009). Teoría de la formación categorial: ruta de análisis didáctico para la educación física. *Educación Física y Deporte, 24*(1), 7-23. https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/2044

Gallo-Cadavid, L. E. & Castañeda-Clavijo, G. M. (2009). La experiencia de la danza en la constitución de subjetividad. *Revista Digital,* (130). https://www.efdeportes.com/efd130/la-experiencia-de-la-danza-en-la-constitucion-de-subjetividad.htm

Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. Historia del Currículum (I). *Revista de Educación,* (295), 7-37. http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros completos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412

Herrera, M. C (2012). *La Escuela Normal Superior 1936-1951: avatares en la construcción de un proyecto intelectual.* IDEP Repositorio Digital. https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/967

Julia, D. (2000). La construcción de las disciplinas escolares en Europa. En J. Ruiz (ed.), *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes.* Biblioteca Nueva.

Lozano, F. (2010). La danza va a la escuela. Diálogos del cuerpo con la tradición. En Secretaría de Educación del Distrito, *Caminos para construir la calidad educativa en artes y educación física* (pp. 13-24). Magisterio.

Marín, D. L. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En IDEP, *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital (*pp. 13-38). IDEP Repositorio Digital. https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/274

Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina.* Anthropos & Convenio Andrés Bello.

Martínez-Boom, A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela.* Aula de Humanidades.

Martínez-Velasco, M. (2018). Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín Colombia: 1915-1930. *Historia y Memoriam,* (16), 281-318. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/7193

Ministerio de Cultura (2010). *Lineamientos del Plan Nacional de Danza para un país que baila 2010-2020*. EBJ Publicidad. https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/danza/Paginas/Plan-Nacional-de-Danza-2010---2020.aspx

Ministerio de Educación Nacional (25 de julio de 1963). Decreto 1710, por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria colombiana y se dictan otras disposiciones. DO: 31169. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103714_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1990a). *Fundamentos generales del currículo.*

Ministerio de Educación Nacional (1990b). *Marcos generales y programas curriculares. Primer grado de Educación Básica.*

Ministerio de Educación Nacional (1996). *La Escuela Nueva frente a los retos de la sociedad contemporánea. Las disciplinas y la formación integral.*

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares Educación Artística*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recur so_4.pdf

Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela. *Educación y Educadores*, (6), 159-167 https://www.redalyc.org/pdf/834/83400611.pdf

Muñoz, L. (2010). Principios de la transferencia: clave para el desarrollo y el aprendizaje motriz. *Educación Física y Deporte, 14*(1), 43-55. https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/4614

Muñoz, P. (2005). El arte en la educación no sirve para «nada». *Nodos y Nudos, 2*(18), 40-45. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1254/1242

Noguera, C. (2005). La pedagogía como «saber sometido»: un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En H. Suárez (ed.), *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo* (pp. 39-69). Magisterio.

Noguera-Ramírez, C. E. & Rubio-Gaviria, D. A. (2020). *Genealogías de la pedagogía.* Universidad Pedagógica Nacional.

Ochoa-Patiño, V. (2004). *Representaciones sociales del baile y su relación con la promoción de la salud en la ciudad de Medellín.* Universidad de Antioquía. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/161/6/OchoaVer%c3%b3nica_2004_RelacionBaileSalud.pdf

Presidencia de la República de Colombia (25 de marzo de 1955). Decreto 925, por el cual se reforma el plan de estudios y la organización del bachillerato y se dictan otras disposiciones. DO: 28725.

Presidencia de la República de Colombia (11 de enero de 1962). Decreto 45, por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato y se fijan Calendario y Normas para evaluar el trabajo escolar. DO: 30704.

Presidencia de la República de Colombia (11 de marzo de 1974). Decreto 080, por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. DO: 34038. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-104657_archivo_pdf.pdf

Ríos, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas. *Pedagogía y Saberes,* (42), 9-20. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3682/3314

Secretaría de Educación del Distrito (2010). *Caminos para construir la calidad educativa en artes y educación física.* Magisterio.

Silva, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes,* (49), 81-93. http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804Xppo-19-00081.pdf

Tamayo-Duque, A. M. (2012). Cuerpo en escena: corporealidad, cultura y creación. *Agenda Cultural. Alma Mater*, (187), 1-6. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2193/1/37.%20Cuerpo%20en%20escena.%20corporealidad%2c%20cultura%20y%20creaci%c3%b3n.pdf

Vallejo, G. (2010). Modelo de comunicación no verbal en deporte y *ballet. Forma y Función, 2*(23), 147-156. https://www.redalyc.org/pdf/219/21919313006.pdf

Vásquez-García, F. (2009). De la microfísica del poder a la gubernamentalidad neoliberal. Nota sobre la actualidad filosófico-política de Michel Foucault. *Contrahistorias. La otra Mirada de Clío, 12,* 71-92. https://rodin.uca.es/handle/10498/9165

Vega, G. (2019). Problematización. Historia del pensamiento y arqueología en Michel Foucault. *Nuevo Itinerario. Revista de Filosofía,* (15), 75-106. https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nit/article/view/4011

Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación, 25*, 243-269. http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/11181/11603

Zuluaga-Garcés, O. L. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Pedagogía e Historia.

La conjunción entre investigación y docencia se considera esencial para mejorar las prácticas pedagógicas hacia la transformación del ejercicio docente. Este libro investiga diversas temáticas educativas en Colombia como la revitalización de lenguas indígenas en el Meta, sus condiciones socioculturales en La Primavera, el desarrollo profesional de docentes de inglés, la formación en derechos humanos en jóvenes, metodologías activas en el análisis de campañas políticas y la danza en la escuela secundaria. Los compiladores Giovanny Araque y Jan Castellanos agradecen a las instituciones y comunidades educativas por su contribución al enriquecimiento de la labor docente y al conocimiento educativo en el país.

Autores

Michelle Abril Betancourt
Arcadio Alexánder Aldana Rincón
Giovanny Araque Suárez
Jairo Arias Gaviria
Luis Enrique Buitrago
Marco Tulio Cárdenas Forero
Óscar Leonardo Cárdenas Forero
Jan Paul Castellanos Brieva
Zaida Castro Guzmán
Lida Duarte Rico
David Felipe Espinosa Torres
Nubia Estupiñán Soler
Rosa María Galindo
Camila Andrea Hernández Castillo
Jorge Hernando Sánchez Munévar

ISBN: 978-958-792-630-9