

ESCUELA, CIUDAD Y MOVILIZACIÓN SOCIAL

ISSN-L: 0123-0425
Web-Online 2357-6286

■ educación ■
y Ciudad **42**



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico

BOGOTÁ





■ educación ■
y Ciudad ■ 42

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
EDUCACIÓN

REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD No. 42
Escuela, ciudad y movilización social

Primer semestre: enero - junio de 2022

ISSN de enlace: 0123-425
ISSN electrónico: 2357-6286

Alcaldía Mayor de Bogotá

Alcaldesa Mayor: Claudia Nayibe López Hernández

Secretaría de Educación del Distrito, SED

Secretaria de Educación del Distrito Capital: Edna Cristina Bonilla Sebá

© IDEP

Director General: Alexander Rubio Álvarez
Subdirectora Académica: Mary Simpson Vargas
Asesores de Dirección: Ruth Amanda Cortés Salcedo
Oscar Alexander Ballén Cifuentes
Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Consejo Directivo: Edna Cristina Bonilla Sebá
Javier Saénz Obregón
Francisco Cajiao Restrepo
María Cristina Cermeño
Sindey Carolina Bernal Villamarín
Sandra Cecilia Suárez García

Editor: Alexander Rubio Álvarez

Editor Académico Invitado: Jorge Osorio-Vargas

Editora de Contenidos: Ingri Gisela Camacho Triana

Coordinadora Editorial IDEP: Diana María Prada Romero

Corrección de estilo, gramatical y traducciones: Taller de Edición Rocca SAS

Diseño de portada: Taller de Edición Rocca SAS

Ilustraciones: Daniel Calderón

Publindex clasificación C; REDIB; EBSCO-Education Source; Educational Research Abstracts; Google metrics; Google Scholar; MIAR; Informe Académico (GALE); CAPES; CIRC; Credi; UlrichWeb; Latindex; BIBLAT; DOAJ; Dialnet; IRESIE; Sherpa/Romeo; ¿Dónde lo público?; Crue; Actualidad Iberoamericana; Clase; WorldCat; e-Revistas
Publicación semestral del IDEP

Correspondencia, información, canjes y suscripciones
Avenida Calle 26 N°. 69D-91. Centro Empresarial Arrecife. Torre Peatonal, Oficinas 805 - 806
Teléfono PBX: (+57+601) 2630603. Bogotá D.C., Colombia
Correo electrónico: educacionyciudad@idep.edu.co
Revista: <http://revistas.idep.edu.co/>
Página web IDEP: www.idep.edu.co

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la política institucional del IDEP. El Comité Editorial agradece los artículos enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su publicación en la revista. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores; se agradece el envío de la publicación, en la cual se realice la reproducción.

Hecho en Colombia



Escuela, ciudad y movilización social

Contenido



17



Presentación

21



Liberando la pesadez opresiva: emergencias sociales y nuevas narrativas ciudadanas en América Latina
Jorge Osorio-Vargas

29



Aproximación a los recursos recreativos de la protesta durante el estallido social en Cali
Jhon Jaime Velasco Arboleda

47



Las marcas de Antígona en la ciudad: “¿Quién dio la orden?”.
Arte y acción política
Alexander Aldana Bautista

61



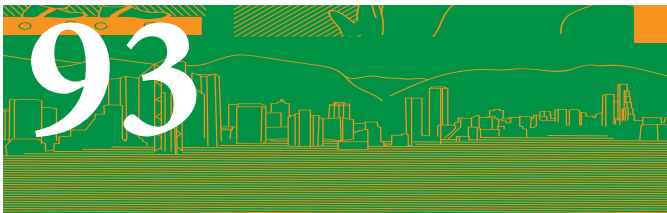
Hágalo Real: el Trébol es Nuestro
Andrés Felipe Forero Ruiz

79



Las investigaciones sobre cultura política: abordajes desde el contexto educativo colombiano
Erika Constanza Sabogal Muñoz,
Liliana del Pilar Escobar Rincón

93



Espacio público desolado
Pablo Páramo, Andrea Burbano



109

Niños, niñas y adolescentes involucrados en la movilización social y en las acciones colectivas. Una exploración del caso colombiano (1991-2018)

Vladimir Alejandro Ariza Montañez,
Diana Marcela Carreño Rondón,
Víctor Manuelle Sánchez Barajas,
Gineth Katherine Suarez Romero



131

La UPZ La Flora: relatos de historias y memorias
Leonardo Devia Góngora



147

PEPA: Pedagogías del Paro. Estrategias didácticas para el abordaje de la movilización social en la educación básica primaria

Jonathan Caro Parrado, Kelly Yojana Pulido Patiño,
Luis Enrique Yáñez Godoy



181

Los movimientos sociales y la educación media: el inicio de una conciencia política

Fabian Andrey Zarta Rojas, Carlos Germán Juliao Vargas



167

Currículo y educación ciudadana en Colombia, su pasado, devenir y didactización
Carlos Fernando Trejos-García



193

¿Cómo debe ser la educación de Bogotá en los próximos años? Lo que sugiere la Ciudadanía y la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana
Edna Cristina Bonilla Seba, Juliana Vernaza Lotero,
María Alejandra Castaño Hernández



211

Pensamientos pedagógicos sobre el conocimiento desde el “mochileo” en la ciudad
Guillermo Williamson Castro



225

Parámetros de publicación Revista Educación y Ciudad del IDEP

Comité Editorial

Alexander Rubio Álvarez

Formación académica

Doctor en Ciencias del Deporte, Universidad de Baja California. Maestría en Docencia e Investigación Universitaria, Universidad Central de Chile. Licenciatura en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Director del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad colombiana

arubio@idep.edu.co

Adela Molina Andrade

Formación académica

Doctora en Educación, Universidad de Sao Paulo. Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Educación con Énfasis en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Filiación laboral

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Nacionalidad colombiana

amolina@udistrital.edu.co

Oscar Alexander Ballén Cifuentes

Formación académica

Magíster en Educación, Concentración en Políticas Públicas y Gestión de Instituciones, Universidad de los Andes. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Filiación laboral

Asesor de dirección del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad colombiana

oballen@idep.edu.co

Alejandro Álvarez Gallego

Formación académica

Doctor en Historia de la Educación y Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Maestría en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Docente e Investigador, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

Nacionalidad colombiana

rizoma.alejandrog@gmail.com

Diana María Prada Romero

Formación académica

Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE - UPN. Especialista en Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en Comunicación – Educación, Universidad Central. Comunicadora Social – Periodista, Universidad Central.

Filiación laboral

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad colombiana

dprada@idep.edu.co

Gladys Jaimes de Casadiego

Formación Académica

Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central de Las Villas. Maestría en Lingüística Teórica y Formal, Université de Paris VIII. Maestría en Lingüística Hispanoamericana, Instituto Caro y Cuervo. Especialización en Lingüística, Instituto Caro y Cuervo.

Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Consultora.

Nacionalidad colombiana

gjaimesster@gmail.com

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Formación académica

Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás; Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Filiación laboral

Asesor de dirección del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad colombiana

lbermudez@idep.edu.co

Mary Simpson Vargas

Formación académica

Magíster en Dirección y creación de organizaciones. Economista con especialización en evaluación social de proyectos.

Filiación laboral

Subdirectora Académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

msimpson@idep.edu.co

Marco Raúl Mejía

Formación académica

Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Licenciatura en Filosofía y Letras, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación laboral

Planeta Paz.
Nacionalidad colombiana
marcoraulm@gmail.com

Margarita Posada Escobar

Formación académica

Estudios de Doctorado en Calidad Educativa, con diploma DEA, Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía y didáctica; Maestría Cinde - UPN en Desarrollo Social y Educativo. Licenciatura en Estudios Principales en Pedagogía Musical.

Filiación laboral

Docente, Colegio República Bolivariana de Venezuela IED.
Nacionalidad colombiana
maextrax@yahoo.es

María del Pilar Unda Bernal

Formación académica

Doctora en Cultura y Educación en América Latina, Universidad de Artes y Ciencias Sociales. Maestría en Educación con Especialización en Investigación Educativa y Análisis Curricular, Universidad Javeriana. Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación laboral

Docente e Investigadora, Universidad Pedagógica Nacional.
Nacionalidad colombiana
pilunda@gmail.com

Rosalba Pulido de Castellanos

Formación académica

Doctora en Educación, Área Ciencias Naturales, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Biología, Universidad de los Andes. Maestría en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Docente, Universidad de la Salle.
Nacionalidad colombiana
rpulido0730@gmail.com

Ruth Amanda Cortés Salcedo

Formación académica

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Especialización en Enseñanza de la Historia, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
Nacionalidad colombiana
amandacortes2006@yahoo.es

Ruth Milena Páez Martínez

Formación Académica

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Educación Básica Primaria, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación laboral

Docente, Maestría en Docencia y del Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle.
Nacionalidad colombiana
milenapaez@yahoo.es

Comité Científico

Araceli Teresa de Tezanos Castiñeiras

Formación académica

Doctorado en Lettres et Sciences Humaines, Université de Paris X Nanterre. Maestría en Investigación Educativa, Universidad Iberoamericana. Especialización Certificatto in Pedagogia, Università degli Studi de Firenze. Especialización Diplôme d' Études Approfondies en estudios Ibéricos e Iberoamericanos, Université de Paris X, Nanterre.

Filiación laboral

Université de Paris X – Nanterre. Nacionalidad uruguaya
atezanos@club-internet.com

Carlos Obando Arroyave

Formación académica

Doctorado en Investigación Pedagógica y TIC, Universitat Ramon Llull-Blanquerna, Barcelona, España. Diploma de Máster en Estudios Avanzados (DEA) en Investigación Pedagógica. Maestría en Comunicación Audiovisual Digital, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, España. Especialista en SemióticaEstética, Universidad Nacional, Colombia. Comunicador Social-Periodista, Universidad de Antioquia, Colombia.

Filiación laboral

Profesor-Investigador, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana. Director de la plataforma digital de Periodismo Integrado <https://www.directobogota.com/> y Director de la Especialización en Televisión de la Facultad de Comunicación y Lenguaje. Nacionalidad colombiana
carlos@carlos-bcn.com /
carlosyave@gmail.com

Eduardo Gutiérrez

Formación académica

Doctorando en Educación DIE -UD. Maestría en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Lenguas Español-inglés, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Profesor asistente del Departamento de Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Nacionalidad colombiana
clasehistoria@gmail.com

Federico Revilla

Formación académica

Doctor en Filosofía y Letras (Sección Historia del Arte), Universidad de Barcelona. Licenciado en Ciencias de la Información (Real Decreto 1.201/1977).

Filiación laboral

Miembro del "Claustro de Doctores" de la Universidad de Barcelona. Director del Centro de Estudios Post-universitarios. Miembro del Comité Consultivo de la Sociedad Española de Emblemática. Presidente de la Fundación Cultural de las Américas. Nacionalidad española
amigos@cultuamericas.org

Gloria Pérez Serrano

Formación académica

Doctora en CC de la Educación, Universidad Complutense de Madrid (UCM). Licenciada en Filosofía y Letras. Sección Pedagogía, UCM.

Filiación laboral

Catedrática de Pedagogía Social, UNED. Dirige la Revista Interuniversitaria Pedagogía Social y el Máster en Intervención Educativa en Contextos Sociales de la UNED. Catedrática de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Nacionalidad española
gloriaperez@edu.uned.es

Inés Dussel

Formación Académica

Ph.D., Department of Curriculum & Instruction, University of WisconsinMadison. Maestría en Educación y Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Área de formación focalizada: Historia de la Educación.

Filiación laboral

Directora Educativa del Programa Ciencia y Tecnología con Creatividad, Sangari, Argentina. Investigadora Principal, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Nacionalidad argentina
ines.dussel@sangari.com

Jaume Trilla Bernet

Formación académica

Doctor en Pedagogía, Universidad de Barcelona.

Filiación laboral

Catedrático de la Facultad de Pedagogía y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GEM), Universidad de Barcelona.

Nacionalidad española

jtrilla@ub.edu

José Ángel López Herrerías

Formación académica

Doctor en Filosofía, Universidad de Madrid.

Filiación laboral

Profesor de Pedagogía General y Social, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Nacionalidad española

jherrer@edu.ucm.es

Javier Ocampo López

Formación académica

Doctor en Historia, Colegio de México. Especialización Historia de las Ideas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Filiación laboral

Universidad de Cartagena. Doctorado Interinstitucional en Educación; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Nacionalidad colombiana

javierocampo11@yahoo.es

Rocío Rueda Ortiz

Formación académica

Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Las Islas Baleares.

Maestría en Tecnologías de la Información Aplicada, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Nacionalidad colombiana

rruedaortiz@yahoo.com

Árbitros

Noelia Pérez Rodríguez

Formación académica

Máster de Investigación en Educación, especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación - Especialidad evaluación- (Universidad de Sevilla). Graduada en Magisterio por la Universidad de Sevilla.

Filiación laboral

Investigadora predoctoral (PIF) en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla). Integrante del Grupo de Investigación en Didáctica e Investigación Escolar. Nacionalidad española
nperez4@us.es

Alcira Aguilera Morales

Formación académica

Doctora en Estudios Latinoamericanos de la UNAM. Magíster en Desarrollo Educativo y Social del Cinde/UPN. Docente investigadora de la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de Investigación "Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales".

Filiación laboral

Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Nacionalidad colombiana
aamorales@pedagogica.edu.co

Lizeth Marcela Díaz Becerra

Formación académica

Magíster en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. Licenciada en Educación Básica con énfasis en humanidades y lengua castellana de la Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación laboral

Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Docente investigadora de la Red Chisua-Colectivo de Maestras y maestros Investigadores, Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo y Red COMEDHI. Nacionalidad colombiana
marceladiazb2016@gmail.com

Ana Lucía Cervio

Formación académica

Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales).

Filiación laboral

Docente de grado y posgrado en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y en la Universidad Favaloro. Miembro del Grupo de Estudios sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos, del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales- UBA. Integrante del GT-CLACSO "Sensibilidades, subjetividades y pobreza". Editora y Coordinadora General de la Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS). En la actualidad, trabaja experiencias de habitabilidad, dinámicas socioespaciales y conflictividad social en contextos urbanos desde una sociología de los cuerpos y las emociones. Nacionalidad argentina
anacervio@hotmail.com

Mauro Castilho Gonçalves

Formación académica

Doctor en Educación: Historia, Política, Sociedad. Posdoctorado en la Universidad de Lisboa, Portugal. Maestría en Educación, Historia y Filosofía de la Educación. Licenciado en Filosofía.

Filiación laboral

Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Brasil. Universidade de Taubaté (Unitau), Brasil. Actúa como docente e investigador en el Programa de Posgrado en Educación: Historia, Política, Sociedad de la PUC-SP. Forma parte del Programa de Posgrado en Ciencias Ambientales de la Universidad de Taubaté. Es líder de los Grupos de Investigación Historia de las Instituciones e Intelectuales de la Educación Brasileña (PUC-SP) e Historia y Patrimonio Ambiental (UNITAU-Ciencias Ambientales). Miembro de la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación y de la Asociación Nacional de Historia. Profesor asistente III en la Universidad de Taubaté. Nacionalidad brasileira
mauro_castilho@uol.com.br

Carlos Jilmar Díaz-Soler

Formación académica

Doctor en Educación de la Universidad Estatal de Campinas: Campinas (Unicamp), São Paulo, Brasil. Magíster en Historia de la Educación y la Pedagogía de la Universidad Nacional de Colombia. Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia.

Filiación laboral

Profesor e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Nacionalidad colombiana
cjdiaz@pedagogica.edu.co

Makyerlin Borja Maturana

Formación académica

Licenciada en Educación de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia.

Filiación laboral

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Integrante del Grupo Reproducción, en Medellín, Colombia. Nacionalidad colombiana

mayebm@yahoo.com

Anna Ortiz Guitart

Formación académica

Doctora en Geografía, de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Filiación laboral

Profesora titular e investigadora del Departamento de Geografía, Facultad de Letras de la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación de Geografía y Género de la misma universidad. Nacionalidad española

anna.ortiz@uab.es

Jordi Castellví

Formación académica

Doctor en Educación (Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Máster Universitario en Investigación en Educación de la UAB. Licenciado en Historia de la Universidad de Barcelona y en Educación Básica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Filiación laboral

Profesor de la Universidad Internacional de La Rioja (Madrid, ES). Nacionalidad española

jordi.castellvimata@unir.net

Juan de la Cruz Jiménez Hernández

Formación académica

Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia. Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica de la Universidad de Los Libertadores. Licenciado en Ciencia Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Educador de la Secretaría de Educación del Distrito. Docente e investigador universitario. Nacionalidad colombiana

jiher734@hotmail.com

Diana María Prada Romero

Formación académica

Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE - UPN. Especialista en Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en Comunicación – Educación, Universidad Central. Comunicadora Social – Periodista, Universidad Central.

Filiación laboral

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad colombiana

dprada@idep.edu.co

Silvia López de Maturana

Formación académica

Doctora en Pedagogía de la Universidad de Valencia, España. Diplomada en Estudios Avanzados y Suficiencia Investigadora. Postitulada en Educación Diferencial Universidad de La Serena. Magíster en Educación de la Universidad de Chile y Magíster en Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile.

Filiación laboral

Profesora de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de La Serena (ULS) Chile.

Nacionalidad chilena

silviauml@gmail.com

Luz Sney Cardozo

Formación académica

Magíster en Desarrollo Educativo y Social del CINDE/UPN. Especialista en Desarrollo Humano con énfasis en procesos afectivos y cognitivos. Trabajadora Social.

Filiación laboral

Profesora e investigadora de la [Universidad de la Salle](#).

Nacionalidad colombiana

luzsney@gmail.com

Graciela Messina Raimondi

Formación académica

Doctora en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional. Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires.

Filiación laboral

Consultora internacional independiente en las líneas de investigación: educación y trabajo, educación de adultos, formación, violencia escolar y género, género y empresa. Investigadora en educación y docente de posgrado. Nacionalidad argentina

messinagra3@gmail.com

Mireya González Lara

Formación académica

Magíster en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana. Doctoranda del doctorado en Historia de la Universidad Pablo Olavide. Especialista en Enseñanza de la Historia. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Docente catedrática de la Pontificia Universidad Javeriana. Investigadora y consultora. Nacionalidad colombiana

miregonzalezlara@yahoo.es

Eliana Sánchez González

Formación académica

Magíster en Claves del Mundo Contemporáneo. Ciudadanía y Política en el siglo XX Educación de la Universidad de Granada, España. Politóloga de la Universidad Nacional de Colombia.

Filiación laboral

Docente e investigadora Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia. Nacionalidad colombiana

esang07@gmail.com

Juan Camilo Restrepo Gutiérrez

Formación académica

Magíster en Urbanismo y Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia.

Filiación laboral

Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Bogotá. Nacionalidad colombiana

jucare92@gmail.com

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo

Formación académica

Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Investigación Interdisciplinaria. Licenciada en Básica Primaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Filiación laboral

Coordinadora y Docente Licenciatura en Educación Infantil y Docente de la Maestría en Educación en Tecnología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinadora Red Chisua, colectivo latinoamericano de maestras y maestros investigadores. Nacionalidad colombiana

abramirez@udistrital.edu.co

Jorge Jeria

Formación académica

Magíster y Doctor Iowa State University. Titulado en Historia, Geografía y Ciencias Sociales-Universidad Católica de Valparaíso Chile.

Filiación laboral

Asesor de la Unesco, Profesor de cátedra en alta educación Universidad Northern Illinois, Estados Unidos. Nacionalidad chilena

jjeria1@niu.edu

Carlos López Donato

Formación académica

Magíster en Educación. Licenciado en Educación para la Democracia.

Filiación laboral

Profesional Especializado e investigador IDEP.

Nacionalidad colombiana

clopezd@idep.edu.co

Absalón Jiménez Becerra

Formación académica

Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Profesor de la Universidad Francisco José de Caldas. Investigador del CIDC de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Nacionalidad colombiana

abramirez@udistrital.edu.co

Yennifer Paola Villa Rojas

Formación académica

Doctoranda interinstitucional en Educación, Magíster en Educación. Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial. Normalista Superior con Énfasis en Matemáticas.

Filiación laboral

Investigadora predoctoral de la Universidad Pedagógica Nacional Nacionalidad colombiana
ypvillar@pedagogica.edu.co

María del Pilar Unda

Formación académica

Doctora en Cultura y Educación en América Latina, de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales. Magíster en Educación con Especialización en Investigación Educativa y Análisis Curricular, de la Universidad Javeriana. Psicóloga de la Universidad Javeriana

Filiación laboral

Docente e Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Nacionalidad colombiana
pilunda@gmail.com

José Fernando Sánchez Salcedo

Formación académica

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Católica de Lovaina. Magíster en Sociología, Universidad del Valle. Especialista en Teorías y Métodos de Investigación de la Universidad del Valle. Licenciado en Literatura de la Universidad del Valle. Comunicador Social de la Universidad Autónoma de Occidente.

Filiación laboral

Profesor de Ciencias Sociales de la Universidad del Valle Nacionalidad colombiana
jose.sanchez@correounivalle.edu.co

Olga Lucía Bejarano Bejarano

Formación académica

Magíster en Educación, Convivencia y Proyectos Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Maestría en Pedagogía de las diferencias de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina, Buenos Aires. Licenciada en Educación especial de la Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, Colombia.

Filiación laboral

Docente e investigadora de la Universidad de La Salle. Nacionalidad colombiana
lucasbendecida@gmail.com

Diego Hernán Arias Gómez

Formación académica

Licenciado en filosofía de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Sociología de la educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor de Educación de la misma universidad.

Filiación laboral

Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el Doctorado Interinstitucional en Educación. Miembro del Grupo de Investigación Educación y Cultura Política. Nacionalidad colombiana
diegoarias8@gmail.com

Graciela Riubio

Formación académica

Doctora en Educación-Universidad de Granada, España. Magíster en Historia- Universidad de Chile. Licenciada en Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile.

Filiación laboral

Profesora del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, Chile. Nacionalidad chilena
rubio@uv.cl



Presentación

Este monográfico de la revista *Educación y Ciudad* como se señalaba desde la convocatoria se propone evidenciar, *grosso modo*, la manera como se ha dado en el devenir histórico y, fundamentalmente, en ese tránsito actual por la sindemia del COVID-19, ese tejido entre escuela-ciudad-movilización social. El número compuesto por trece textos releva investigaciones, experiencias y reflexiones desde el mundo académico y de las organizaciones de la sociedad civil, en torno a cinco ejes: las ciudades como espacios de reconocimiento, cuidado y hospitalidad en la sindemia; las escuelas y sus respuestas comunitarias y barriales en el contexto de la sindemia y las movilizaciones sociales; los movimientos sociales como espacios de creación pedagógica en las emergencias epidémicas y en los levantamientos sociales; la educación para ciudades democráticas (educación para la ciudadanía): sus agendas resignificadas y viejos y nuevos actores; y la resignificación y reapropiación de los espacios públicos-urbanos en tiempos pandémicos y de levantamientos sociales (arte, performance, educación popular, muralismo...).

Abre este número el artículo “Liberando la pesadez opresiva: emergencias sociales y nuevas narrativas ciudadanas en América Latina”, de Jorge Osorio Vargas, académico chileno, y editor invitado para este monográfico. En su artículo hace reflexión en torno a lo que han representado las emergencias sociales y las llamadas “revueltas sociales”, que se han movilizad en América Latina en los últimos años, convocando a diversos actores sociales, expresiones simbólicas, culturales, políticas y estéticas.

El siguiente texto, elaborado por Jhon Jaime Velasco Arboleda, y titulado “Aproximación a los recursos recreativos de la protesta durante el estallido social en Cali”, describe una experiencia de investigación de tipo cualitativo, adelantada en Cali (Colombia), en el Programa Académico de Recreación de la Universidad del Valle por docentes y estudiantes. Como lo señala el autor, “el proceso investigativo involucró relatos de jóvenes que asistieron a movilizaciones y talleres participativos en puntos de resistencia, los cuales, siguiendo los pasos de la teoría fundamentada constructivista, fueron analizados desde el modelo analítico del artivismo (arte y activismo) urbano”.

“Las marcas de Antígona en la ciudad: “¿Quién dio la orden?” Arte y acción política”, texto de Alexander Aldana Bautista, nos lleva igualmente por la ruta clave de la resignificación y reapropiación de los espacios públicos-urbanos a través del arte crítico. *¿Quién dio la orden?*, lleva por título el mural de la Campaña por la Verdad, en torno al cual el autor “presenta y analiza la relación entre arte, luchas por la memoria y las disputas que se inscriben en el espacio urbano, cuando diferentes actores sociales buscan posicionar una narrativa del pasado violento que cuestiona formas de negacionismo, a través del cual se rechaza la participación de agentes del Estado en las muertes ilegítimamente presentadas como bajas en combate”.

Suma a esta galería de textos que exploran la potencia del arte comunitario y urbano, de la creación colectiva, la intervención pictórica, el muralismo, el artículo de Andrés Felipe Forero Ruiz, titulado “Hágalo Real: el Trébol es Nuestro”, con el que autor “da cuenta del

proyecto *Hágalo Real: el Trébol es Nuestro*, que se realiza en el marco de la investigación *Hágalo Real Sistematización del Proceso de Creación Colectiva* de la Casa Cultural el Trébol de Todos y Todas, en el barrio Ciudad de Cali, Bogotá”.

“Las investigaciones sobre cultura política: abordajes desde el contexto educativo Colombiano”, es el título del artículo de Erika Constanza Sabogal y Lilianna del Pilar Escobar Rincón, que presenta el balance de las investigaciones realizadas en Colombia sobre cultura política y educación, brindando un mapa de las orientaciones teórico-metodológicas en el tema y las proyecciones para futuras investigaciones. Los estudios, proponen las autoras, en tres “tendencias relacionadas con: 1. *La formación histórica de la cultura política y educación*. 2. *La cultura política desde la ciudadanía participativa y democrática*. 3. *La cultura política y su relación con la violencia y la paz*”.

El artículo de investigación “Espacio público desolado” como lo señalan Pablo Páramo y Andrea Burbano, sus autores, “recoge la experiencia directa de las transformaciones observadas en algunas prácticas sociales en los espacios públicos urbanos, durante el periodo de confinamiento a que fueron sometidos los ciudadanos en Bogotá [...] Se discuten las implicaciones de la normatividad impuesta, sobre la democracia, la libertad de expresión y de circulación por el espacio público, la socialización, las distancias personales y el redireccionamiento de los intereses de los investigadores de la vida en público. Se advierte de las transformaciones a que pueda llevar el efecto del aislamiento sobre la vida social en los espacios públicos, aún después de controlarse la pandemia si no se recupera la confianza en volver a salir a la calle”.

“Niños, niñas y adolescentes involucrados en la movilización social y en las acciones colectivas. Una exploración del caso colombiano (1991-2018)” es el artículo con el que Vladimir Alejandro Ariza Montañez, Diana Marcela Carreño Rondón, Víctor Manuel Sánchez Barajas y Gineth Katherine Suarez Romero presentan algunos resultados de la investigación que, como lo señalan los autores, buscó caracterizar y analizar las formas en que se vinculan los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) en espacios de participación social, como movilizaciones sociales y acciones colectivas (marchas, jornadas de protesta, bloqueos, tomas, entre otras), retomando algunas discusiones del campo de los estudios sociales de la infancia, en particular sobre la capacidad de agencia y los procesos de socialización política de estos sujetos. Agregan “se trata de escenarios en los que, si bien los NNA han sido partícipes, su involucramiento ha tenido escaso reconocimiento y, a su vez, es poco documentado en el campo de la investigación social sobre las infancias”.

Escuelas, territorios, historias, memorias y luchas sociales, se hacen presentes en el artículo de Leonardo Devia Góngora, “La UPZ La Flora relatos de historias y memorias”, con el cual se busca dar cuenta de la apuesta pedagógica del Colegio San Cayetano IED (Bogotá, Colombia), para tejer con y desde las voces de los abuelos, padres de familia, estudiantes, líderes y lideresas sociales la historia local del territorio. Señala el autor, “esta experiencia se nutre de la concepción de la escuela como un espacio de aprendizaje, fortalecimiento y transformación pedagógica, en el que historia y memoria confluyen, dentro de la comunidad educativa como herramientas para la construcción de múltiples futuros”.

La experiencia de participación política del Colegio Juana Escobar IED en la movilización social generada por el estallido social y económico de Colombia (2019-2021), es presentada por Jonathan Caro Parrado, Kelly Yojana Pulido Patiño y Luis Enrique Yáñez Godoy en el artículo “PEPA: Pedagogías del paro. Estrategias didácticas para el abordaje de la movilización social en la educación básica primaria”. El texto evidencia cómo tres maestros, quienes en desarrollo de procesos pedagógicos diversos, dentro y fuera del aula, lograron la articulación curricular, construcción activa de ciudadanía, participación política, reflexividad y sentido crítico con sus estudiantes y comunidad educativa.

En “Currículo y educación ciudadana en Colombia, su pasado, devenir y didactización” de Carlos Fernando Trejos-García, se propone tal como lo describe el autor, una reflexión sobre la curricularización de la educación ciudadana en Colombia, que pasa por dar cuenta de una indagación histórica a las propuestas gubernamentales, desde la época republicana; una revisión crítica de dichos enfoques y, para cerrar, la presentación del aporte de la didáctica disciplinar de las ciencias sociales a través de diferentes pensamientos, para una formación ciudadana contextualizada y pertinente.

Fabian Andrey Zarta Rojas y Carlos Germán Juliao Vargas, en el texto “Los movimientos sociales y la educación media: el inicio de una conciencia política”, proponen una reflexión en la que muestra el destacado papel que los movimientos sociales han tenido durante el siglo XXI, fundamentalmente aquellos en las que las nuevas generaciones han evidenciado sus inconformidades por las problemáticas sociales, culturales y económicas.

Edna Cristina Bonilla-Seba, Juliana Vernaza-Lotero y María Alejandra Castaño-Hernández, autoras del artículo “¿Cómo debe ser la educación de Bogotá en los próximos años? Lo que sugiere la Ciudadanía y la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana” presentan el contexto, desarrollo y recomendaciones de política que emergen de la que se ha llamado la “Movilización ciudadana más importante alrededor de la educación en Bogotá, dada dentro del programa Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana (MESOC), implementado por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) entre 2020 y 2021”. La masiva consulta ciudadana “Un Millón de Ideas por la Educación de Bogotá”; la estrategia de grupos focales con mesas estamentales de participación del sistema educativo de la ciudad y la comunidad educativa; y la revisión de experiencias pedagógicas significativas de los colegios en Bogotá, fueron los espacios de participación ciudadana.

Finalmente cerramos este monográfico con el texto “Pensamientos pedagógicos sobre el conocimiento desde el `mochileo` en la ciudad”, Guillermo Williamson-Castro, autor, fundamentado en sus viajes “propone a los educadores una actitud pedagógica de conocimiento frente al mundo, a los saberes, a los estudiantes y sus territorios, asimilable a la actitud viajera y abierta sensiblemente del mochileo juvenil”.

Agradecemos a todo el equipo editorial que acompañó la producción de este número e invitamos a toda la comunidad a leer, consultar y citar las propuestas presentadas, y a continuar con la discusión sobre la escuela, ciudad y movilización social.





Liberando la pesadez opresiva: emergencias sociales y nuevas narrativas ciudadanas en América Latina

RELEASING OPPRESSIVE HEAVINESS: SOCIAL EMERGENCIES AND
NEW CITIZEN NARRATIVES IN LATIN AMERICA

LIBERANDO O PESO OPRESSIVO: EMERGÊNCIAS SOCIAIS E NOVAS
NARRATIVAS CIDADÃS NA AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio Vargas¹

Citar artículo como: Osorio-Vargas, J. (2022). Liberando la pesadez opresiva: emergencias sociales y nuevas narrativas ciudadanas en América Latina. *Educación y Ciudad*, 42, 21-28. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2744>

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2021

Fecha de aprobación: 30 de diciembre de 2021

Resumen

Este artículo presenta una reflexión en torno a lo que han representado las emergencias sociales y las llamadas “revueltas sociales”, que se han movilizad o en América Latina en los últimos años, y que no solo están referidas en la coyuntura de la emergencia sanitaria; van más allá, involucran diversos actores, expresiones simbólicas, culturales, políticas y estéticas. Las “revueltas”, sus protagonistas y sus expresiones toman un lugar en este texto, para observarse desde un lugar conceptual, social, cultural, político: las revueltas pueden leerse como una crisis de ilusiones y hastío con la modernización ofrecida por el orden neoliberal; como expresiones psicossociales que hicieron emerger imaginarios colectivos de resistencia y de proyecto.

Palabras clave: movimientos sociales; cultura política; ciudadanía; educaciones propias.

Abstract

This article presents a reflection on what social emergencies and the so-called "social revolts" have represented, which have been mobilized in Latin America in recent years, and which are not only referred to in the context of the health emergency; they go further, they involve various actors, symbolic, cultural, political and aesthetic expressions. The "riots", their protagonists and their expressions take a place in this text, to be observed from a conceptual, social, cultural, political place: the riots can be read as a crisis of illusions and boredom with the modernization offered by the neoliberal order; as psychosocial expressions that made collective imaginaries of resistance and project emerge.

Keywords: social movements; political culture; citizenship; own education.

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o que têm representado as emergências sociais e as chamadas "revoltas sociais", que têm sido mobilizadas na América Latina nos últimos anos, e que não são referidas apenas no contexto da emergência sanitária; vão além, envolvem diversos atores, expressões simbólicas, culturais, políticas e estéticas. As “revoltas”, seus protagonistas e suas expressões ocupam um lugar neste texto, a ser observado do ponto de vista conceitual, social, cultural, político. Aqui, as revoltas podem ser lidas como uma crise de ilusões e tédio com a modernização oferecida pela ordem neoliberal; como expressões psicossociais que fizeram emergir imaginários coletivos de resistência e projeto.

Palavras-chave: movimentos sociais; cultura política; cidadania; educação própria.

Los últimos años han sido de grandes emergencias en América Latina. No solo sanitarias y sociales; también hemos vivido una condición política de emergencia que ha sido protagonizada por una pluralidad de actores y conceptualizada de diversos modos, cuya narrativa nuclear es un terreno disputado de investigación, análisis y de producción teórica, política y estética, tanto por los sujetos de las llamadas “revueltas sociales”, sus organizaciones y centros de estudios, como por intelectuales y expertos y expertas contradictores (Labatut, 2021).

En el caso de la revuelta chilena, que sacudió al país desde fines del año 2019, esta ha sido caracterizada como un “despertar” (Ruiz, 2020). Miles de personas

y colectivos se tomaron las calles de las principales ciudades del país y sus barrios, para manifestar un malestar radical con las formas desiguales de distribución del poder político y de los beneficios materiales, culturales, educacionales, y jurídicos en el marco de largos años de aplicación de políticas neoliberales (Rojas-May, 2020).

Una gran movilización social se manifestó a través de diversas modalidades de participación ciudadana, como una gran ola crítica y rebelde antineoliberal, capaz de resignificar los espacios públicos por la vía de la contestación, de la ira urbana y del levantamiento popular. Sujetos y comunidades postergadas y vulneradas corrieron los cercos de la protesta ciudadana regular, y desde sus espacios poblacionales y de estudios cotidianos, desde sus organizaciones barriales, juveniles, culturales y de producción artística, desde los márgenes de las “ciudades letradas” y desde los circuitos mediáticos, ciudadanos de nueva generación dieron vida propia a una movilización de alto impacto, emocionalmente intensa en su dimensión comunitaria, audaz en sus métodos de trabajo y conectividad, y con gran capacidad de convocatoria de personas y movimientos sociales, a la manera de una creación política y cultural transversal. Meses después, una experiencia similar protagonizaban en Colombia colectivos movilizados por la defensa de la vida y de la paz, por la denuncia a la política corrupta y demandando dignidad, reconocimiento y justicia.

Una imagen predominante en estas movilizaciones fue la de los y las jóvenes y las mujeres transformando en un breve lapso estos levantamientos en una red de demandas comunes, tales como, la democratización del poder, el desmontaje de la economía neoliberal, la resignificación de las políticas sociales, la exigencia de contar con un Estado protector ante emergencias

¹ Educador Chileno. Licenciado en Historia por la Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado de post titulación en Derechos Humanos y Desarrollo, del Institute of Social Institute (ISS) de La Haya; diplomado en Psicología Junguiana por la Pontificia Universidad Católica, Santiago de Chile. Magíster en Educación y Mediación Pedagógica por la Universidad Antonio de Valdivieso. Se desempeña actualmente como profesor de la Escuela de Psicología en la Universidad de Valparaíso, del magíster de Educación, Inclusión, Diversidad e Interculturalidad, y de magíster de Psicología Organizacional y del Trabajo de la misma Universidad. Es docente asociado al Programa, y magíster de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. Es miembro del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas, GIPE-CEAAL, y ha sido secretario general del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Asesor y facilitador de programas, seminarios y publicaciones de educación de personas adultas, ciudadanía, investigación acción participativa, formación de docentes. Sus publicaciones se pueden consultar En <https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Osorio-3>. Correo electrónico: josorio.humanidades@gmail.com

socio-sanitarias, la reorganización de la institucionalidad política, una respuesta activa de la sociedad ante la crisis climática y los efectos del extractivismo, la justicia de género y la defensa de las comunidades indígenas expropiadas de sus territorios y saberes, entre otras demandas no menos significativas.

Los mismos y las mismas protagonistas fueron construyendo narrativas para dotar de recursos argumentativos y simbólicos a las movilizaciones. Imágenes, íconos, *performances* y grafitis, fueron configurando un imaginario político que se desplegaba a través de metodologías de acción directa, producciones culturales, manifiestos y registros audiovisuales. Lo común de estas manifestaciones –sean las Chile o las de Colombia–, fue mostrar a la sociedad la existencia de un contingente ciudadano decidido a rebelarse y a disputar agendas, espacios públicos y definiciones de futuro, a las elites y a las instituciones políticas establecidas, desacreditadas en el sentido de los ciudadanos y las ciudadanas comunes. La cotidianeidad fue convulsionada por una “ira ciudadana móvil”, que se manifestaba como reacción al daño, a los abusos, a las discriminaciones (Parra, 2001, 2002, 2019). Hubo una toma colectiva de la ciudad que, desde una contingencia de alto conflicto, puso en evidencia que, desde los pueblos, las comunidades, y los ciudadanos y las ciudadanas movilizados se exigía un nuevo orden político, nuevas condiciones efectivas de protección y garantía de los derechos humanos. Un “orden para la dignidad”, para el reconocimiento pleno de las diversidades culturales, de género y étnicas, para establecer nuevas formas de hacer política desde las comunidades y no sobre ellas.

Todo el repertorio de recursos simbólicos, discursivos, de consignas y de modalidades de afectación y convivencia entre las y los protestantes fue creando

un gran escenario cultural-político-educativo, cuyo mapa y sus contenidos se fueron desplegando a medida que avanzaban los días de la movilización, y que han quedado hasta hoy como marcas vivas de una demanda de regeneración política en el país desde las bases ciudadanas, que en el caso chileno se aprecia en las dinámicas constituyentes que se abrieron como una de las consecuencias del “despertar”. Se desplegaron liderazgos diversificados, coordinaciones territoriales, redes sociales de apoyo, materiales educativos en dirección a hacer de todo lo que se vivía una experiencia de fuerza, de remezón y de disputa de las bases predominantes de la moral pública y de las formas de organizar la política. Surgía una ciudadanía que se asumía como protagonista de inéditos posibles, en el decir de Paulo Freire. Las movilizaciones fueron algo más que una gran provocación, pues lo que se estuvo comunicando por semanas fue un llamado justo a extinguir nidos de privilegios, estructuras económicas y educacionales discriminatorias, a crear un gran consenso por una sociedad del No-Daño (Parra, 2019).

Tres grandes argumentos fueron dando algunas claves decisivas para el mejor entendimiento público de lo que se deseaba expresar con las movilizaciones: la creación de sociedades igualitarias, inclusivas, participativas, garantes de los derechos humanos, como el horizonte de convocantes del levantamiento-protestas-revuelta; la defensa y el cuidado de la vida y el acceso a los bienes comunes materiales e inmateriales, para permitir el desarrollo de proyectos personales y colectivos de vida y de capacidades humanas fundamentales para ser protagonistas de la transición de época que vivimos local y globalmente, y el necesario giro comprensivo sobre las razones del malestar social y de las revueltas, que implica una revuelta esta vez epistémica, que exige construir herramientas críticas

para desarrollar saberes políticos que desmonten el patriarcado, el raciocentrismo, el antropocentrismo, los sexismos, y los epistemicidios que afectan a las comunidades ancestrales y otras marcas de la dominación material y simbólica vigentes.

II

Las revueltas pueden leerse como una crisis de ilusiones y hastío con la modernización ofrecida por el orden neoliberal, como un lamento por las expectativas insatisfechas con la democratización del consumo y las promesas meritocráticas, discursos clave de tal orden. El neoliberalismo no ha sido sino la expresión reciente de un capitalismo que expropia el sueño modernizador de la gente y su proyecto de integración y desarrollo material. Sin embargo, las desigualdades y la precarización de la vida, la desprotección social y la mercantilización de los servicios fundamentales, como son los de la salud y la educación pública, configuraron el opaco rostro “humano” y “compasivo” del neoliberalismo.

Pero no solo han sido las crisis de expectativas y la desilusión con las promesas modernizadoras incumplidas, las que han movilizado a importantes sectores populares y de clases medias, sino también un sentimiento explosivo de cansancio con los abusos, las humillaciones culturales y la precarización de la vida que están en la profundidad, en la matriz, del orden neoliberal. La desterritorialización del empleo, la falta de acceso a una educación de calidad, y a bienes claves para sostener la vida material, la generación de condiciones indignas en el trato en ámbitos de la vida social y laboral, la impunidad ante la corrupción de la clase política, la precariedad y la inseguridad de los barrios populares, de la segregación racializada, entre otras manifestaciones, terminaron

configurando un clima de levantamiento, y el orden neoliberal perdió toda su credibilidad, tanto en la versión administrada por sectores políticos de derecha como del progresismo.

Las revueltas, como expresiones psicosociales, operaron visualizando nuevos horizontes, configuraron un imaginario colectivo de resistencia y de proyecto, llegando a ser, usando la expresión de Franco Belardi, escuelas de imaginación social (Belardi, 2014).

Fue como un darse cuenta de que es posible mirar más allá de lo regular, un darse cuenta experimentado como en un salto sobre las vallas materiales del control institucional degradado, y del cual se desconfía, y el fin de la veda al protagonismo ciudadano en la construcción de las democracias: véase la imagen del salto del torniquete del Metro de Santiago como el evento inaugural de las manifestaciones en Chile (Tapia, *et al.*, 2021).

Los movimientos tuvieron escalas y ámbitos diversos. Se desplegaron en amplios territorios urbanos, en barrios populares, en sectores residenciales y comerciales, en pequeñas y grandes ciudades, en establecimientos escolares, en universidades, en servicios públicos, en centros culturales y artísticos, en las calles y en sus murallas como una gran nuestra de imaginaria ciudadana (de Vivanco, Johansson, 2021). Colectivos sociales y comunidades –dañados, vulnerados– reparaban sus padecimientos movilizando deseos y poderes propios. Las ciudades se enjambraaron, los circuitos, los flujos humanos y los espacios públicos adquirieron un tono de emergencia. Emergieron memorias subordinadas y la intensidad de las manifestaciones más radicales –iras y confrontación–, dieron lugar a procesos de reflexiones también radicales. Las revueltas convirtieron los territorios en

espacios de generación de agendas que sobrepasaron las propiamente institucionales, mediáticas oficiales, o las que intentaban ubicar en el centro las organizaciones políticas tradicionales.

El feminismo puso como consigna la insumisión; el ecologismo, la defensa de la vida; los colectivos locales y culturales, el derecho a vivir democracias realmente participativas y abiertas a la innovación, y con derechos soberanos a explorar significaciones políticas inéditas para gestionar la convivencia, la seguridad y el acceso a los bienes comunes científicos, tecnológicos y naturales. Educadoras y educadoras populares, profesores y profesoras del sistema escolar levantaron desde el escenario emergente un mapa de acciones pedagógicas públicas, mediante intervenciones urbanas, *performances*, cabildos, foros ciudadanos, y colectivos de análisis y comunicación comunitaria. Se integraron campos, vehículos y herramientas de facilitación, que escenificaron los deseos de los movimientos colectivos en un sentido educativo, generándose “formantes culturales” (Didi-Huberman, 2018), y redes que mantienen –hasta el presente–, un flujo de acciones que operan como canales de incidencia pública en las coyunturas posteriores a las revueltas, a través de los procesos soberanistas y constituyentes que se despliegan en los países. Como diría Camus, una nueva conciencia nació de la rebelión, conciencia que libera olas que, de estancadas se transforman en furiosas (Camus, 2013).




Las revueltas generaron un lenguaje explosivo, una estética irreverente y formas de comunicación y manifestaciones artísticas que enmarcaron la protesta como una macro puesta en escena de educación y acción ciudadana, en un modo vivo del Teatro del

Oprimido y de la Estética del Oprimido, de Augusto Boal (Boal, 2016), que narraron la transición desde el abatimiento de muchos colectivos precarizados por el orden neoliberal a su movilización e ira, que recuperaron las memorias de levantamientos pasados y olvidados y que registraron, en tiempo real, el uso de los espacios públicos como escenarios de “otras presencias”, extravagantes, insumisas y dispuestas a la disputa cuerpo-a-cuerpo, y a la confrontación, dura y poética a la vez, con la represión y muros, respectivamente.

Han sido una gran reivindicación de lo público y común en contextos de libertades políticas limitadas y de alta discriminación y desigualdades. Se han abierto nuevos rumbos para pensar y protagonizar la política democrática; para organizar colectivos ciudadanos autogestionados; para articular, con base en agendas comunes, movimientos sociales diversos; para exigir “pactos de igualdad” en los países, que construyan acuerdos políticos de justicia social y de recuperación de la vida política sin violencias y represión; para ampliar el sentido de los afectos y la convivencia en las movilizaciones, sin sexismos, sin exclusiones por razones de prejuicios identitarios, sin dominio de prácticas políticas patriarcales; para valorar una inteligencia social y colectiva surgida del ejercicio continuo del “darse cuenta” del propio padecimiento, y también de las opresiones de las otras y los otros, impulsando proyectos y convergencias que configuren poder ciudadano y vocería social incidente en la vida pública; para crear un pensamiento político neoparadigmático centrado en el cuidado de la vida y la responsabilidad planetaria. Los y las protagonistas de revueltas han sembrado las semillas de singulares formas de vivir en común, sin ocultar iras y exaltaciones, creando narrativas y arte, formando sentidos comunes, haciendo visibles liderazgos

locales; desafiadas, eso sí, a no ser solo enjambres efímeros, sino sujetos conscientes de su responsabilidad de trabajar en proyectos de nuevo orden, fundados en la paz y en el pleno respeto a los derechos humanos y la vida (Bauman, 2020).

Referencias

- Bauman, Z. (2020). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Belardi, F. (2014). *La sublevación*. Hekht Libros.
- Boal, A. (2016). *La estética del oprimido*. Interzona.
- Camus, A. (2013). *El hombre rebelde*. Alianza Editorial.
- De Vivanco, L. y Johansson, M.T. (2021). *Instantáneas en la marcha. Repertorio cultural de las movilizaciones en Chile*. UAH.
- Didi-Huberman, G. (2018). *Sublevaciones*. MUAC-UNAM.
- Labatut, B. (2021). *La piedra de la locura*. Anagrama.
- Parra, B. (2001). La política como discrepancia radical. *Polis 1*. <https://journals.openedition.org/polis/8169>
- Parra, B. (2002). Minorías de choque y poder político. *Polis* <https://journals.openedition.org/polis/7711>
- Parra, B. (2019). *Daño, resistencia y socorro mutuo*. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2019/10/04/dano-resistencia-y-socorro-mutuo/>
- Rojas-May, G. (2020). *La revolución del malestar*. Ediciones El Mercurio.
- Ruiz, C. (2020). *Octubre chileno. La irrupción de un nuevo pueblo*. Taurus.
- Tapia, M. A., Duarte, C. y Miranda, D. (2021). *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de octubre*. Fondo de Cultura Económica. 






Aproximación a los recursos recreativos de la protesta durante el estallido social en Cali¹

APPROACH TO THE RECREATIONAL RESOURCES OF THE PROTEST DURING A SOCIAL OUTBREAK IN CALI

ABORDAGEM DOS RECURSOS RECREATIVOS DO PROTESTO DURANTE UM SURTO SOCIAL EM CALI

Jhon Jaime Velasco Arboleda²



Citar artículo como: Velasco-Arboleda, J.J. (2022). Aproximación a los recursos recreativos de la protesta durante el estallido social en Cali. *Educación y Ciudad*, 42, 29-46. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2673>

Fecha de recepción: 26 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 30 de diciembre de 2021

Resumen

Este documento presenta los resultados preliminares de una investigación sobre los recursos recreativos de la protesta social, llevados a cabo en la ciudad de Cali durante el estallido social de abril y mayo de 2021. El proceso investigativo involucró relatos de jóvenes que asistieron a movilizaciones y talleres participativos en puntos de resistencia, los cuales, siguiendo los pasos de la teoría fundamentada constructivista, fueron analizados desde el modelo analítico del artivismo (arte y activismo) urbano. El enfoque metodológico cualitativo permitió el acercamiento a los significados construidos por los manifestantes y el punto de vista del investigador sobre los recursos de protesta.

Palabras clave: recursos recreativos; protesta social; artivismo urbano.

Abstract

This document presents the preliminary results of an investigation on the recreational resources of the social protest carried out in the city of Cali during the social outbreak of April and May 2021. The investigative process involved stories of young people who attended mass mobilizations and participatory workshops in resistance points, which following the steps of the constructivist grounded theory were analyzed from the analytical model of urban activism. The qualitative methodological approach allowed to get close to the meanings constructed by the protesters and the researcher's point of view on the resources of protest.

Keywords: recreational resources; social protest; urban activism.

Resumo

Este documento apresenta os resultados preliminares de uma investigação sobre os recursos lúdicos do protesto social realizado na cidade de Cali durante o surto social de abril e maio de 2021. O processo investigativo envolveu histórias de jovens que participaram de mobilizações e oficinas participativas em pontos de resistência, que, seguindo os passos da teoria construtivista fundamentada, foram analisadas a partir do modelo analítico do artivismo urbano. A abordagem metodológica qualitativa permitiu abordar os significados construídos pelos manifestantes e o ponto de vista do pesquisador sobre os recursos do protesto.

Palavras-chave: recursos recreativos; protesto social; artivismo urbano.

Introducción

El presente documento describe una experiencia de investigación implementada en la ciudad de Cali por docentes y estudiantes del Programa Académico de Recreación de la Universidad del Valle³, durante las protestas sociales llevadas a cabo en Colombia como rechazo a las reformas de carácter tributario, laboral, educativo y de salud del gobierno de Iván Duque en los meses de abril y mayo de 2021.

Santiago de Cali fue, durante el Paro Nacional de 2021, una de las ciudades más fuertes en la organización de la protesta social (Cruz, 2021). Desde el 28 de abril –primer día de paro promovido por los sectores sindicales y las centrales obreras–, la ciudad fue epicentro de grandes movilizaciones, puntos de resistencia y marchas que convirtieron la protesta en un escenario cultural amplio y diverso, donde emergieron saberes populares que se vincularon a la dinámica social. A raíz de estos acontecimientos, se le otorgaron nuevos eslóganes a la ciudad; de acuerdo

con algunos medios nacionales, ahora se la conoce como la *Capital del Aguante* o la *Sucursal de la Resistencia* en Colombia (Hernández, 2021).

El estallido social de 2021 fue un suceso nacional motivado por el gran descontento acumulado de los ciudadanos frente a las decisiones del gobierno durante 2019, que estuvieron relacionadas con los derechos laborales, pensionales, educativos y las nuevas problemáticas sociales que conllevó la pandemia de la COVID-19 en 2020, como el cierre de establecimientos comerciales de todo tipo y el aumento del desempleo en la ciudad (Concejo de Cali, 2021). Aunque se trató de reprimir la protesta social mediante el uso de la Fuerza Pública por agentes del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD), y los Grupos Operativos Especiales de Seguridad (GOES) (BBC News Mundo, 2021), miles de personas salieron a las calles de Cali con más fuerza a expresar su descontento mediante formas diversas.

Numerosos grupos de jóvenes generaron procesos de resignificación en puntos específicos de la ciudad. Principalmente en horas de la tarde realizaron actividades culturales, educativas y artísticas centradas en la música, el baile, lo lúdico carnavalesco y el *performance*; en algunos espacios hubo bibliotecas improvisadas y ollas comunitarias. En este sentido, se articularon una serie de actividades que dieron cuenta de un proceso de transformación y de transición de la protesta social, que fue mucho más allá de los actos vandálicos y de destrucción del espacio público reportados de manera frecuente por los medios masivos de comunicación.

Por tanto, el objetivo que orientó la investigación fue analizar la dimensión recreativa de las protestas sociales llevadas a cabo en la ciudad de Cali durante

¹ Artículo de investigación: presenta los resultados preliminares del proyecto investigativo titulado “Recursos recreativos de la protesta: un estudio de las acciones de activismo urbano en la ciudad de Cali” (Velasco y Villaquirán, 2021).

² Docente en la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. Integrante del Grupo de Educación Popular, Línea Recreación, Intersubjetividades e Interculturalidad de la Universidad del Valle. Magíster en Sociología. jhon.velasco.arboleda@correounivalle.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3194-0583>

³ Los docentes del Programa Académico de Recreación han venido reflexionando sobre el aspecto lúdico de la protesta social en distintos cursos y actividades. (Aguirre y Sánchez, 2020; Laboratorio de Recreación Instituto de Educación y Pedagogía, 2021; Sánchez y Velasco, 2021). En ese entramado de ideas emergió esta experiencia investigativa.

los meses de abril y mayo de 2021, desde los recursos implementados por los jóvenes en las calles. Esto nos llevó a plantear un trabajo desde el marco analítico del artivismo urbano (Ganter, *et al.*, 2017)⁴, a las acciones de arte y los encuentros efímeros masivos que se generaron por los jóvenes manifestantes en el espacio público, buscando hacer un aporte a los desarrollos conceptuales y metodológicos y a los problemas de estudio de la línea de investigación Recreación, Intersubjetividades e Interculturalidad del Grupo de Investigación en Educación Popular.

En la búsqueda de documentos de referencia para lograr un acercamiento al objeto de estudio de la experiencia, se consultaron trabajos cuyos intereses se relacionaban con la noción de acción colectiva, el papel de las juventudes, los vínculos y los lazos sociales que se gestan en las protestas, los tipos de recursos/repertorios, sus manifestaciones lúdico-festivas y, finalmente, el papel del arte como resistencia creativa y estética. Entre ellos, Tarrow (1997); Mesa (2004); Tilly (2005); Vázquez (2008); Mandoki, (2008); Torres (2009); Botero y Muñoz (2011); Delgado (2013); Bonvillani (2016, 2018); Sánchez (2016); Cervio y Guzmán (2017); Ganter, *et al.*, (2017); Abad (2019); Henao (2019) Barrera y Hoyos (2020); Castillo (2021); Hernández (2021); Huerta (2021).

Este artículo desarrolla los siguientes temas: en la primera parte expone los referentes conceptuales y las

categorías del marco analítico para la realización del estudio; en el segundo apartado presenta la propuesta metodológica; y en el tercer apartado presenta los resultados del análisis de los recursos de la protesta desde una dimensión recreativa. Finalmente, realiza unas conclusiones con la intención de reflexionar en torno a los procesos recreativos de la protesta social.

Referentes conceptuales

Recreación, fiesta y vínculos

El sentido de lo recreativo en los recursos de protesta de la ciudad de Cali remite a los estudios de Mesa (2004) y sus aportaciones al campo de la recreación. Para la autora, la recreación tiene tres dimensiones⁵, una de las cuales es la actividad social general, producto mutante de las culturas a lo largo de la historia humana que complementa el trabajo y la educación. La recreación como “práctica general corresponde entonces tanto al legado de las tradiciones como a las más recientes creaciones tecnológicas que desde lo sociocultural actúan en el plano de lo simbólico” (Mesa, 2004, p. 3). Por consiguiente, la recreación es herencia cultural de los pueblos que moviliza y construye formas de representación y artefactos simbólicos para comunicar; en este caso, los recursos de protesta agenciados por los saberes populares y culturales de los manifestantes como producto de sus historias personales y las transformaciones sociales.

Mesa (2004) también propone como núcleo de estudio de la recreación lo lúdico y lo festivo. Para la autora, *lo lúdico* tiene que ver con las tradiciones y

⁴ Dentro de los recursos de artivismo urbano (Ganter *et al.*, 2017), los autores consideran como categorías las siguientes: *acciones de arte, prácticas de carnaval, cuerpos y performance, encuentros efímero-masivos*. Este artículo solamente aborda en su desarrollo las acciones de arte y los encuentros efímero-masivos.

⁵ Guillermina Mesa distingue tres dimensiones en la actividad recreativa: la actividad social general, la pedagógica y, finalmente, la interna y de los lenguajes lúdicos.

versiones del juego en tanto “lenguaje”, que influye en la estructuración de las funciones psíquicas superiores de las personas; por otro lado, *lo festivo* aborda la fiesta popular carnavalesca, los lenguajes que median la externalización e internalización de las formas de resistir e impugnar las estructuras sociales, así como la exteriorización de las representaciones simbólicas colectivas. En este sentido, Henao (2019), en sus estudios del carácter festivo de la recreación vinculados a los carnavales populares, indica que lo lúdico y lo festivo están relacionados con procesos de cambio y transformación sociocultural, la emergencia de construcciones populares creativas de resistencia, la impugnación, la hibridación cultural, la resignificación y la búsqueda de nuevos sentidos. Por su parte, Sánchez (2016) resalta que la fiesta fomenta la participación comunitaria, la creatividad, la revitalización de vínculos y el tejido de solidaridades. De ahí la importancia de comprender el lugar de lo festivo y lo lúdico en las protestas sociales como dimensiones mediadoras de escenarios de encuentro y construcción de experiencias estéticas para vincular, compartir y negociar.

La protesta social como acción colectiva y sus repertorios

Las movilizaciones sociales y las acciones de protesta que se han llevado a cabo en la historia de Latinoamérica dan muestra de que las comunidades se organizan para resistir y denunciar el abuso y el incumplimiento de sus derechos mediante acciones colectivas. Según Tarrow (1997), la acción colectiva contenciosa “da lugar a movimientos sociales cuando los actores conciertan sus acciones en torno a aspiraciones comunes, en secuencias mantenidas de interacción con sus oponentes o las autoridades” (p. 19). La acción colectiva rompe con los hábitos y los esquemas convencionales de la vida cotidiana,

estableciendo un tipo de rutinas que vinculan los intereses de los manifestantes para resistir y expresar sus inconformidades.

Lo colectivo articula, así, repertorios de protesta social –en el presente estudio llamados *recursos recreativos*– como maneras establecidas en que pares de actores hacen y reciben demandas orientadas hacia los intereses del otro” (Tilly, 2005 [1995], p. 43). En otras palabras, es el conjunto de estrategias que los manifestantes utilizan, y cuya eficacia depende de la adecuada combinación entre códigos de identidad, actores, rutinas y tareas. Por tanto, los repertorios dan sentido a la protesta, permitiendo una comunicación de contenidos entre los que los ejecutan y la comunidad que los recibe.

Artivismo urbano juvenil: política, arte y protesta

El artivismo urbano juvenil, según Ganter, *et al.*, (2017), es la combinación de prácticas de protesta política con acciones de arte desplegadas en el espacio público durante las movilizaciones organizadas por jóvenes. Los autores distinguen dos tipos emergentes de repertorios de protesta callejera ligados al artivismo urbano juvenil: *las acciones de arte y los encuentros efímero-masivos*. En ellos se recombinan las formas tradicionales de manifestación social utilizadas por los movimientos sociales con el componente socioemocional en la protesta callejera. Por tanto, se ensambla lo corporal, la calle, la política y la estética en las acciones de movilización para comunicar las demandas de los manifestantes al Estado e impugnar el orden establecido.

Esta investigación consideró como marco analítico los repertorios de protesta callejera que plantean Ganter, *et al.*, (2017), sin que este cerrara la posibilidad a

otras interpretaciones teóricas, para comprender la dimensión recreativa de las manifestaciones que implementaron los jóvenes durante la protesta en Cali. Es decir, en lugar de imponer una lista de conceptos previos para orientar los análisis sin que fuera posible algún ajuste o cambio, el marco analítico se usó de manera abierta observando cuáles categorías aparecían. Se fomentó una tensión entre los referentes teóricos que tenían resonancia con los recursos de la

protesta, y los elementos que aparecían derivados de las fases de análisis de los datos. Teniendo en cuenta el marco analítico del artivismo urbano (Ganter, *et al.*, 2017), y las diferentes formas de protesta realizadas por los manifestantes caleños, se plantearon de manera preliminar como categorías del estudio *las acciones de arte y los encuentros efímero-masivos* (Figura 1), las cuales se enriquecieron a partir del trabajo de campo y el punto de vista de los investigadores.

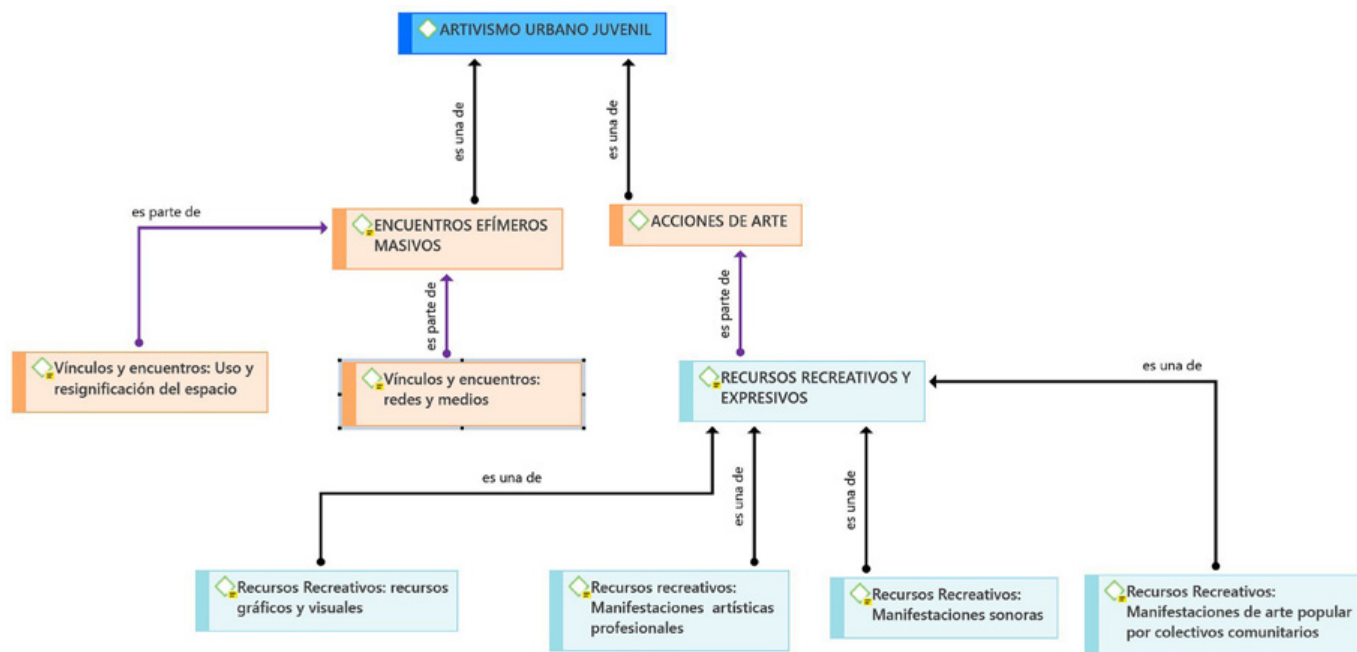


Figura 1. Categorías artivismo urbano

Fuente: elaboración propia.

Las acciones de arte aluden a las intervenciones urbanas. Estas suelen ser de carácter fijo y permanecen por un tiempo limitado sobre un soporte urbano altamente expuesto al flujo de las personas y a la mirada de los transeúntes. Interrumpen el tráfico, y su puesta en escena suele ser durante una marcha o en un acontecimiento (Ganter, *et al.*, 2017). Para el caso que ocupó la experiencia, aparecen manifestaciones sonoras, recursos gráficos y visuales, manifestaciones artísticas de profesionales y por colectivos comunitarios no profesionales. *Los encuentros efímero-masivos* son concentraciones convocadas por activistas a través de redes sociodigitales⁶, como Facebook, y reúnen a un conjunto de personas con el objetivo puntual de ocupar un espacio público emblemático de la ciudad, transformándolo de manera súbita y fugaz en un teatro o un escenario para comunicar ciertos contenidos vinculados con las demandas del movimiento (Ganter, *et al.*, 2017). Para efectos del presente estudio, esta categoría se reconfiguró como *vínculos y encuentros*, con el fin de generar una comprensión más precisa de fenómenos como el uso de las redes socio-digitales para convocar, los medios de comunicación alternativos y el uso y la resignificación de los espacios de resistencia.

⁶ Siguiendo a Pérez y Montoya Gastelún (2020), en este artículo se decide usar el concepto de redes sociodigitales en lugar de redes sociales porque se considera que estas últimas se establecen independientemente de las tecnologías. Además, la noción socio digital refuerza la intención de dar cuenta de los procesos de socialización que se dan entre quienes las utilizan y los significados que se construyen alrededor de estas.

Metodología

La investigación se implementó desde la perspectiva de la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2006), articulando la etnografía colectiva de eventos (Bonvillani, 2018). La teoría fundamentada constructivista reconoce la subjetividad y la implicación de los investigadores en la construcción e interpretación de los datos. Asume que la realidad es múltiple y se representa a partir del trasfondo cultural, social y material de las personas. Desde esta perspectiva, la investigación surge en medio de una interacción constante con los datos y el punto de vista del investigador y de los participantes, así como del diálogo con algunas preconcepciones teóricas (Zapata, *et al.*, 2021). Para las intenciones del estudio, interesó comprender la dimensión recreativa de las formas de protesta desde las voces de jóvenes manifestantes que participaron de actividades de movilización. Así mismo, la etnografía colectiva de eventos se retomó como complemento de las voces de los jóvenes manifestantes, al implicar un trabajo colaborativo y de esfuerzo de coordinación de distintas instancias e instrumentos para la recolección de información con personas participantes en los eventos de protesta (Bonvillani, 2018).

En este orden de ideas, el análisis de la información se realizó siguiendo las etapas de la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2006)⁷, por las relaciones posibles entre investigadores, participantes

⁷ Cabe mencionar que, para el proceso de análisis de los datos, también se tuvo en cuenta, de manera complementaria, los cuatro ciclos de análisis de datos cualitativos: Ciclo de inspección, Ciclo de codificación, Ciclo de categorización y Ciclo de modelado, propuestos por Kalpokaite y Radviojevic (2019).

y nociones teóricas. Se establecieron las siguientes etapas:

1. Muestreo y selección de participantes. La selección de jóvenes participantes se realizó a partir de las siguientes características: a) vinculación voluntaria al estudio, b) participación en actividades de movilización durante el paro, c) facilidad de acceso y cercanía a alguno de los puntos de resistencia de la ciudad. También se tuvo en cuenta que el punto de resistencia tuviera una agenda de actividades culturales, artísticas, educativas y la presencia de una olla comunitaria.

2. Recogida de datos. La recolección de información atendió a dos estrategias: a) *relatos de jóvenes participantes*⁸ de la movilización, b) talleres de Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI)⁹, (Mesa, 2010) y conversaciones informales. Para la construcción de los relatos se estableció una guía temática basada en el artivismo urbano que orientó la escritura de los jóvenes. De los talleres en campo se obtuvieron fotografías y bandas gráficas individuales y colectivas sobre las formas de protesta. Se hizo necesario un proceso constante de visitas a los espacios de resistencia para garantizar asistentes y ajustar el instrumento del taller SARI de manera que permitiera precisar la información

a recolectar. A la fecha de la realización de este artículo se tenían tres relatos, notas de campo de conversaciones, fotografías de los espacios e intervenciones y cinco informes realizados por el equipo de investigación de tres puntos de resistencia de la ciudad: la Loma de la Dignidad, Siloé y la Portada Resiste¹⁰.

3. Codificación abierta. Esta etapa implicó una selección y codificación inicial de los relatos y los informes de taller, en busca de información emergente (codificación inductiva).

4. Codificación focalizada y categorización. En esta etapa se realizó una codificación focalizada de los relatos y los informes de taller, mediante un contraste entre los datos codificados de manera emergente (codificación inductiva), y los códigos provenientes del marco analítico del artivismo urbano (codificación deductiva) (Ganter, *et al.*, 2017). La categorización consistió en desarrollar una organización temática de los códigos inductivos y deductivos mediante la identificación de categorías o temas generales a partir de una comparación constante entre los datos y la escritura de memos reflexivos durante el análisis.

⁸ El estudio vinculó al grupo de investigación jóvenes estudiantes del Programa Académico de Recreación en la recolección de información. Agradecemos a Yeison Castro, Daniela Cataño, Juan Camilo Hernández y Víctor Valencia, por los relatos escritos de sus experiencias en la movilización.

⁹ La SARI es una secuencia didáctica que implementa la recreación como una mediación pedagógica.

¹⁰ Loma de la Dignidad es un parque artesanal ubicado en el centro-occidente de Cali. En este se realizan talleres sobre danza andina, ventas y exposiciones de artesanías de países como Ecuador, Uruguay, Perú y Bolivia. Siloé es un barrio de ladera ubicado en la zona suroccidental de Cali, con potencial artístico, cultural y deportivo junto a problemáticas sociales complejas. La Portada Resiste es un espacio de tránsito vehicular ubicado al occidente de Cali, con paso al puerto marítimo de Buenaventura.

5. Construcción de la teoría. Esta etapa se encuentra en proceso, e implica la elaboración de un marco conceptual corroborado con el análisis empírico de los datos, para acercarse a los significados que construyen los jóvenes manifestantes sobre las formas de protesta. El presente artículo es un avance preliminar de esta etapa en la investigación.

En las fases del desarrollo de esta investigación, tanto en la revisión de literatura inicial y en el análisis de la información recolectada durante el trabajo de campo, los datos se segmentaron y codificaron mediante el *software* [ATLAS.ti](#) 9 ®.

Resultados

Las categorías de análisis aplicadas (*acciones de arte y vínculos y encuentros*) permitieron ir hilando significados sobre los recursos recreativos de las formas de protesta en Cali. Los relatos de jóvenes, los talleres SARI y las conversaciones informales dieron paso a la emergencia de subcategorías para acercarse a la comprensión del objeto del estudio.

Acciones de arte: diversidad sonora cultural, capucha, escudo y bandera

En cuanto a *acciones de arte*, se encontró que estas se relacionaban con una serie de recursos recreativos y expresivos en los que las manifestaciones sonoras y los recursos gráficos y visuales cobraban cierto protagonismo.

En las *manifestaciones sonoras* realizadas durante abril y mayo de 2021 en Cali, hubo una gran diversidad. Los sonidos de las marchas en Cali estuvieron cargados de expresiones culturales junto a la voz de los manifestantes que produjeron arengas, batucadas y

cánticos afrocolombianos. También, el sonido de artefactos técnicos acompañó las marchas mediante el sonido de instrumentos musicales en el cacerolazo sífónico, el perifoneo y las bocinas de los vehículos al pasar por los espacios, entre otros. Uno de los jóvenes participantes de la investigación mencionó al respecto: “a pesar de la situación tensa, los tambores, las flautas, las arengas, no se detuvieron. Al contrario, aumentaron su intensidad, como entonando una melodía para motivarnos” (Relato Víctor, julio de 2021).

En las batucadas, los grupos acompañados de instrumentos daban cuenta de las demandas de los manifestantes mediante mensajes a los dirigentes del país, y en los cánticos afrocolombianos se cantaban canciones en memoria de las personas asesinadas durante la protesta. En cuanto a esto, una joven indicó: “flautas, campanas, maracas y demás, proponían el ritmo de las arengas y el baile de la canción: “y uno y dos y tres y *stop*... Uribe paraco hp”; “por nuestros derechos carajo, el pueblo no se rinde carajo” (Relato Daniela, julio de 2021).

Uno de los lugares más concurridos de la ciudad, sin ser el único, en el cual se realizaron actividades artísticas, fue la Loma de la Dignidad. En este lugar se presentaron “multiplicidad de actividades que iban desde arengas, hasta bailes espontáneos que surgían de la escucha de chirimías que iban apropiándose poco a poco de las personas, provocando movimientos dancísticos en sus cuerpos” (Relato Yeison, julio de 2021). La música generó en las personas una relación emocional que evocó al baile, recreó y transformó el espacio de la protesta.

Según Schafer (2013), el paisaje sonoro da cuenta de un cambio de las dinámicas del espacio y la cotidianidad de las personas; los sonidos nuevos o la ausencia

sonora permiten comprender la manera en la que se presentan transformaciones en el espacio que habitamos. En este sentido, la sonoridad de los espacios dio cuenta de las dinámicas de los lugares y los sentidos que se tejieron alrededor de la protesta social. Entre gases, música e instrumentos musicales, la protesta social tuvo un ambiente festivo que transformó la atmósfera del lugar en una reunión alegre en la que se vincularon, compartieron, negociaron vínculos y emergieron construcciones populares creativas de resistencia (Sánchez, 2016; Ganter, *et al.*, 2017; Henao, 2019).

Respecto a los *recursos gráficos y visuales*, los elementos que implementaron los manifestantes con mayor frecuencia durante las protestas fueron, por un lado, la bandera de Colombia, el escudo, la capucha y el tapabocas, y, por otro lado, carteles y fotografías. La bandera de Colombia es un símbolo que representa la patria y la unidad del país. Muchos manifestantes la usaron como una capa que iniciaba en sus cuellos y tapaba gran parte de sus espaldas; incluso la bandera al revés, con la franja roja arriba, fue tendencia en redes socio-digitales y en las calles, como símbolo de la sangre derramada por los jóvenes heridos y asesinados en las movilizaciones. También, el escudo, la capucha y el tapabocas fueron elementos de uso necesario para la protesta; con el paso de los días, empezaron a simbolizar resistencia y protección. El tapabocas se usaba debido a la pandemia de la COVID-19, que lo convirtió en un elemento indispensable en medio de la interacción social, mientras que el escudo y la capucha se usaban para protegerse de los abusos de la Fuerza Pública, lo que los hizo elementos representativos de la protesta. El escudo brindaba a los manifestantes protección de las balas

de goma y de los gases; la capucha protegía su identidad. Una de las jóvenes participantes de la investigación mencionó: “venía un grupo de unos treinta muchachos, varios de ellos encapuchados, otros con la camiseta de la selección y un par con banderas de Colombia” (Relato Daniela, julio de 2021). Cabe mencionar que muchos jóvenes fueron asesinados durante las protestas, por lo que cubrirse el rostro se convirtió en una manera de evitar la identificación o el rastreo (Indepaz, 2021). No obstante, existía una necesidad gubernamental de prohibir la capucha por su relación con las alteraciones del orden público. Por ejemplo, en Bogotá, previamente a las manifestaciones programadas para el 20 de julio de 2021, se realizó una jornada de decomiso de estos elementos (Castaño, 2021).

Otro de los elementos gráficos y visuales presentes en las movilizaciones fue la fotografía como recurso de confrontación. Esta sirvió para tensionar las miradas de los espectadores, mostrando personas desaparecidas o asesinadas durante el paro (Figura 2). La fotografía operó como una ventana a través de la cual se pudo visualizar el fondo mismo del oscuro aparato de represión del Estado frente a la protesta social (Jarak, 2016). Al respecto, uno de los jóvenes manifestó lo siguiente:

Se podía apreciar (...) una exhibición fotográfica de algunos rostros de las personas desaparecidas o asesinadas durante las protestas. Estos se encontraban impresos en un acetato de color transparente que dejaba apreciar el rostro en un color oscuro, (...) estaban ubicados sobre una cuerda pegada en dos postes sobre la vía (Relato Yeison, julio de 2021).



Figura 2. Registro etnográfico. Fotografía como recurso de confrontación

Fuente: elaboración propia.

Vínculos y encuentros: convocatoria, contra-comunicación y resignificación del espacio

En cuanto a los vínculos y encuentros, se encontró, por un lado, que los medios de comunicación alternativos en las actividades de protesta social en Cali fueron útiles para convocar movilizaciones y generar –con transmisiones en tiempo real–, procesos de contra-comunicación. Por otro lado, en los espacios de movilización se dieron acciones de uso y resignificación mediante actividades colectivas como la olla comunitaria, los grafitis, el renombramiento de lugares conmemorativos de la ciudad y la realización de actividades recreativas, artísticas y culturales. Estas últimas se mencionan en el apartado anterior.

En cuanto a las *convocatorias para movilizar*, gran parte de la información circuló por redes socio-digitales como Facebook, WhatsApp e Instagram. Se realizaron publicaciones en los perfiles creados para los puntos de resistencia acerca de las actividades a realizar. Estas redes se convirtieron en una herramienta para comunicarse con la ciudadanía, y brindar actualizaciones en cuanto a las actividades que se iban a desarrollar en diversos lugares de la ciudad. Tilly y Lesley (2010), han alertado acerca de la incidencia de las redes socio-digitales en los movimientos sociales. Aunque la mera invención de los medios de comunicación no cambió por sí sola el carácter de los movimientos sociales, mediante las nuevas tecnologías de la comunicación se puede congregarse a los participantes en las actuaciones de un movimiento. En este sentido, uno de los jóvenes del estudio indicó acerca de este tipo de movilizaciones sociales mediadas por las redes socio-digitales: “con el pasar de los minutos íbamos vivenciando vía WhatsApp cómo cada vez llegaba más gente al punto de bloqueo, esto lo veíamos en redes mientras nos vestíamos para ir saliendo” (Relato Víctor, julio de 2021).

En ocasiones, los manifestantes, desde sus perfiles en redes socio-digitales, y los medios alternativos como el *Canal 2*¹¹, que asistieron a los espacios de movilización, realizaron *transmisiones en tiempo real* de lo que sucedía durante las protestas con el fin de llevar a un público espectador los acontecimientos de los puntos de resistencia. La desinformación que circulaba en los medios de comunicación nacional¹² llevó a que las redes socio-digitales y los medios alternativos tomaran fuerza haciendo contra-comunicación (Botero y Muñoz, 2011). Durante las grabaciones se indicaba el lugar, el día y la hora de la transmisión para evitar que la información se malinterpretara como una noticia falsa (*fake news*). También, se podían seguir las acciones de protesta que se presentaban en los alrededores de los barrios, y conocer de este modo el estado de los manifestantes. Una de las jóvenes del estudio indicó:

El que mis hermanos se hubiesen quedado cerca a PR¹³ obviamente me preocupaba, entonces llegué a buscar alguna transmisión en vivo por Facebook para saber cómo estaba la situación allá. Encontré una, quien hacía él en vivo estaba (...) grabando en dirección a la carrera 46 donde estaba la mayor parte de muchachos encapuchados, con piedras, latas, señales de tránsito y baldes con agua (Relato Daniela, julio de 2021).

Respecto *al uso y resignificación de los espacios*, en varios puntos de resistencia se realizaron ollas comunitarias (Figura 3) que representan para los manifestantes solidaridad y soberanía alimentaria. De manera colectiva se compartieron víveres para cocinar y se llevaron elementos necesarios para montar un fogón artesanal. Una joven dijo: “madres y padres de la comunidad llegaron cargados con plátano, cebolla, otras verduras y una olla grande, tiznada y llena de agua. Organizaron leña que algunos encapuchados trajeron y sobre piedras y ladrillos montaron la olla” (Relato Daniela, julio de 2021). Así mismo, en uno de los talleres SARI, mediante las bandas gráficas, los participantes reconocieron la olla comunitaria como un elemento representativo de las protestas.

¹¹ *El Canal 2. El Canal de Nuestra Gente* es una empresa de medios de comunicación cuyo objetivo es informar, educar y entretener por medio de la televisión local de Cali. Su señal se emite por el cable operador de Global TV.

¹² El 2 de mayo, tras cuatro días de manifestaciones, se retiró la reforma tributaria y Noticias RCN informó que en la Loma de la Dignidad se realizaba una celebración en agradecimiento a esta decisión del gobierno, lo cual era equivocado, pues los manifestantes estaban reunidos en este punto celebrando como símbolo de resistencia.

¹³ La forma cotidiana de referirse al punto Puerto Resistencia, ubicado en Puerto Rellena.

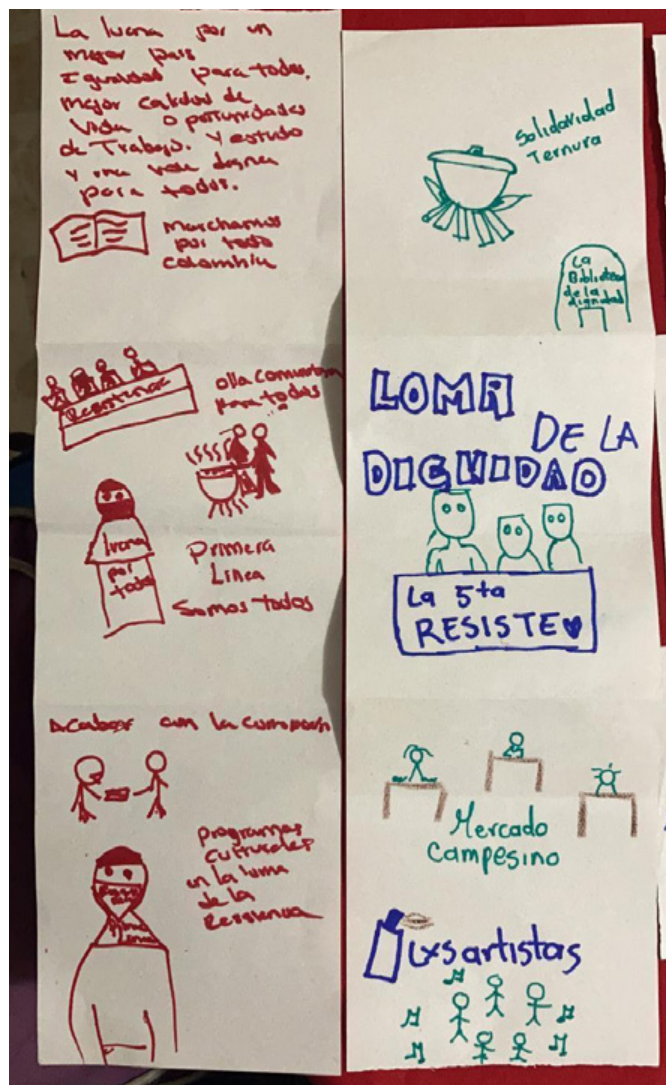


Figura 3. Registro etnográfico. Banda gráfica taller SARI. Relaciones a la olla comunitaria

Fuente: elaboración propia.

Otra de las maneras de resignificar los espacios fue el grafiti. Los puntos de resistencia fueron adornados por los manifestantes, cambiando su aspecto y llevando un mensaje político a la ciudadanía (Delgado, 2013). Mediante gráficos adornados con colores, formas y palabras se comunicó el nombre de los puntos de resistencia y la indignación de los transeúntes. Haciendo uso del grafiti como marcas, las personas y los colectivos habitaron los puntos de resistencia. Sennet (2009) refiere que los griegos dedicados a la fabricación de ladrillos y tejas en la antigua Grecia dejaban una marca personal de su presencia en el objeto. “Eran meras afirmaciones que trabajadores anónimos habían impuesto a materiales inertes: fecit («Yo lo hice», «Aquí estoy, en este trabajo», que es como decir «Existo»)” (p. 163). En este sentido, un estudiante expresó: “la pintura a través del grafiti dio otro sentido más acorde a la presencia de quienes habitaban este lugar en horas determinadas” (Relato Yeison, julio de 2021). Sin embargo, cabe mencionar que la forma más emblemática de la resignificación de los espacios fue su renombramiento con expresiones vinculadas a la resistencia: Así, “Puerto Resistencia, era conocido antes como Puerto Rellena. El Puente de los Mil Días, ahora recibe el nombre de Puente de las Mil Luchas. La Loma de la Cruz fue rebautizada como la Loma de la Dignidad” (Castillo, 2021, p. 110). Esto además de la construcción del Monumento a la Resistencia (Figura 4).



Figura 4. Registro etnográfico.
Monumento a la Resistencia

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Con la intención de contribuir al análisis de la dimensión recreativa de las protestas sociales ocurridas en Cali durante abril y mayo de 2021, en este artículo se analizaron los recursos implementados por los

jóvenes en las calles. A partir de ello, se identificaron desde las categorías del activismo urbano dos aspectos: a) Acciones de arte: diversidad sonora cultural, capucha, escudo y bandera; b) Vínculos y encuentros: convocatoria, contra-comunicación y resignificación del espacio. Estos forman parte de los recursos recreativos implementados por los jóvenes para mediar escenarios de encuentro, construir experiencias estéticas para vincular, compartir, negociar y resignificar la protesta social. La dimensión recreativa presenta recursos que movilizan la creatividad de los jóvenes, e invita a seguir investigando las diferentes maneras de impugnar y resistir en la protesta social.


Acercarse a la dimensión recreativa de la protesta mediante los recursos implementados por los jóvenes fue posible por la apertura metodológica de la teoría fundamentada constructivista, la relación de los datos recolectados con las categorías del marco analítico del activismo urbano y el punto de vista del investigador. Los avances y los retrocesos de la trastienda investigativa invitaron a una comparación constante de los datos, un registro de los hallazgos y una escritura de las decisiones metodológicas en memos reflexivos para no perderse durante el proceso investigativo.

Finalmente, se considera que la dimensión recreativa ocupa un lugar importante en la comprensión de las nuevas formas de resistencia juvenil. La exploración de esta dimensión es clave para comprender los recursos recreativos de la protesta, que difieren de los actos vandálicos y de destrucción del espacio público en la ciudad, y, por el contrario, presentan una riqueza cultural, artística y tecnológica en sus formas de creación colectiva.

Referencias

- Abad, F. E. F. (2019). Resistencias creativas y estéticas de la protesta: *Index, revista de arte contemporáneo*. 8, 202-209. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i08.293>
- Aguirre, C. y Sánchez, D. (2019). *Programa de Curso Historia de la Recreación I. Programa Académico de Recreación*. Universidad del Valle.
- ATLAS.ti®** *The Knowledge Workbench*, Version 9. Autor: Thomas Muhr; editor: **ATLAS.ti** Scientific Software Development GmbH; Berlín; 2010 ff.(actualización periódica).
- Barrera, V. y Hoyos, C. (2020). ¿Violenta y desordenada? Análisis de los repertorios de la protesta social en Colombia. *Análisis Político*, 33(98), 167-190. <https://doi.org/10.15446/anpol.v33n98.89416>
- BBC News Mundo*. (2021). Protestas en Colombia: qué es el ESMAD, el cuestionado escuadrón antidisturbios señalado por las muertes de manifestantes en ese país. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-56910574>
- Bonvillani, A. (2016). Habitar la marcha: Notas etnográficas sobre una experiencia de protesta juvenil. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1599-1612. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.hmne>
- Bonvillani, A. (2018). Etnografía colectiva de eventos: la cronotopía paradójica de la marcha de la gorrera (Córdoba, Argentina). De Prácticas y Discursos. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 7(9), 162-184. <https://doi.org/10.30972/dpd.792806>
- Botero, P. y Muñoz, E. (2011). Militancias estéticas y contra-comunicativas. <https://www.yumpu.com/es/document/view/48971825/militancias-esteticas-y-contra-comunicativas-ilusionismo-social>
- Castaño, A. (2021). *Polémica por decomiso de cascos y escudos para protestas del 20 de julio*. Caracol Radio. https://caracol.com.co/emisora/2021/07/16/bogota/1626449867_741561.html
- Castillo, L. (2021). Arde Cali, sucursal del cielo y capital mundial de la salsa. En *Pensar la resistencia, mayo de 2021 en Cali*. Google Docs. https://drive.google.com/file/d/12qIcO8EhwA98LmwSjf3T2_lhtrF_eK6m/view?usp=sharing&usp=embed_facebook
- Cervio, A. L. y Guzmán Romero, A. (2017). Los recursos expresivos en la protesta social. El caso del “acampe villero” en Buenos Aires. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, XII n. 23, 36-64.
- Concejo de Cali. (2021). *Cali requiere plan de economía transitoria que responda a las problemáticas que evidencian la pandemia*: Henry Peláez. [Comunicado de prensa]. http://www.concejodecali.gov.co/Publicaciones/cali_requiere_plan_de_economia_transitoria_que_responda_a_las_problemas_que_evidencian_la_pandemia_henry_pelaez
- Cruz, S. (2021). *Paro nacional: ¿por qué Cali fue el epicentro del estallido social?* El [pais.com.co](http://www.elpais.com.co). <https://www.elpais.com.co/cali/paro-nacional-por-que-cali-fue-el-epicentro-del-estallido-social.html>

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Delgado, M. (2013). Artivismo y pospolítica. Sobre la estatización de las luchas sociales en contextos urbanos. *Quaderns-e*, 2(18), 68-80.
- Ganter Solís, R., Vergara Andrades, C. y Fuica Rebollo, I. F. (2017). Caleidoscópolis: signos de cambio en los repertorios de protesta callejera en la ciudad de Concepción, Chile. *Universum (Talca)*, 32(2). 81-105. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762017000200081>
- Henaó, A. (2019). La investigación y formación de profesionales en recreación en el campo de lo festivo. *Nexus Comunicación*, (25), 26-114. <https://doi.org/10.25100/nc.v0i25.8192>
- Hernández, J. (2021). *Nuevas formas de protesta en Cali, la capital de la resistencia*. Instituto de Estudios Urbanos - IEU. <http://ieu.unal.edu.co/medios/noticias-del-ieu/item/nuevas-formas-de-protesta-en-cali-la-capital-de-la-resistencia>
- Huerta, E. (2021). La revolución (también) es un juego: sobre la dimensión lúdica de la educación popular. *Algarrobo-MEL*, 9, 1-16. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/mel/article/view/4533>
- Indepaz. (2021). *Listado de las 80 víctimas de violencia homicida en el marco del paro nacional al 23 de julio*. Indepaz. Instituto de estudios para el desarrollo y la paz. <http://www.indepaz.org.co/victimas-de-violencia-homicida-en-el-marco-del-paro-nacional/>
- Jarak, D. (2016). Fotografía y violencia, los límites de la representación. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 30. <https://doi.org/10.4000/alhim.5326>
- Kalpokaite, N. y Radivojevic, I. (2019). Demystifying Qualitative Data Analysis for Novice Qualitative Researchers. *The Qualitative Report*, 24(13), 44-57. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.4120>
- Laboratorio de Recreación Instituto de Educación y Pedagogía (2021, 21 mayo). Martes de Recreación / Del carnaval al ritual: la Recreación como resistencia popular / REClabs. [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1JzNa4ZxYZw&t=2s>
- Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica l.* (2. ed.). Siglo XXI Editores.
- Mesa, G. (2004). *La recreación “dirigida”: mediación semiótica y práctica pedagógica?—Una pregunta para el debate—*. Universidad del Valle. 1-17.
- Mesa. (2010). Informe proyecto: *Tejer desde adentro: la universidad imaginada*. Universidad del Valle.
- Pérez, E. y Montoya Gastelún, G. (2020). *Jóvenes entre plataformas sociodigitales*. Ciudad de Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, D. (2016). *La fiesta de la Virgen del Carmen en Acandí-Chocó: una mirada etnográfica a la fiesta como proceso organizativo y educativo*. Universidad del Valle.
- Sánchez, D. y Velasco J. J (2021) *Curso Campo de la Recreación: Lo lúdico*. Programa Académico de Recreación. Universidad del Valle.

- Schafer, R. M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Intermedio, 19-31.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial.
- Tilly, C. (2005). Ouvrir le “répertoire d’action”. Entretien avec Charles Tilly. *Vacarme*, (31), 21-22. <https://doi.org/10.3917/vaca.031.0021>
- Tilly, C. y Lesley, J. (2010). *Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook*. Editorial Crítica.
- Torres, A. (2009). *Acción colectiva y subjetividad: Un balance desde los estudios sociales*. Universidad Pedagógica Nacional. *Folios*. Segunda Época. (30). 51-74.
- Vázquez, C. (2008). *Arte y protesta: Notas sobre prácticas estéticas de oposición*. <https://esferapublica.org/nfblog/arte-y-protesta-notas-sobre-practicas-esteticas-de-oposicion/>
- Zapata, A. U., Salazar, D. A. R. y Álvarez, O. H. (2021) *Apuntes sobre teoría fundamentada constructivista en educación. Investigación para ampliar las fronteras*. 173-184. 





Las marcas de Antígona en la ciudad: “¿Quién dio la orden?”¹. Arte y acción política

ANTIGONE'S MARKS IN THE CITY: "WHO GAVE THE ORDER?". ART AND POLITICAL ACTION

MARCAS DE ANTÍGONA NA CIDADE: "¿QUEM DEU A ORDEM?". ARTE E AÇÃO POLÍTICA

Alexander Aldana Bautista²

Citar artículo como: Aldana-Bautista, A. (2022). Las marcas de Antígona en la ciudad: “¿Quién dio la orden?”. Arte y acción política. *Educación y Ciudad*, 42, 47-60. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2702>

Fecha de recepción: 31 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 30 de diciembre de 2021

Resumen

Este artículo de reflexión presenta y analiza la relación entre arte, luchas por la memoria y las disputas que se inscriben en el espacio urbano, cuando diferentes actores sociales buscan posicionar una narrativa del pasado violento que cuestiona formas de negacionismo, a través del cual se rechaza la participación de agentes del Estado en las muertes ilegítimamente presentadas como bajas en combate. La reflexión se centra en el mural *¿Quién dio la orden?* que hace parte de la Campaña por la Verdad con la que el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE), y otras organizaciones defensoras de los derechos humanos hacen seguimiento al caso No 3: “Asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado”.

Palabras clave: estética urbana; arte crítico; denuncia; espacio público; “falsos positivos”; censura.

Abstract

This article presents and analyses the relationship between art, struggles for memory and the disputes that are inscribed in urban space when different social actors seek to position a narrative of the violent past that questions forms of negationism through which the participation of state agents in the deaths illegitimately presented as combat casualties is rejected. The reflection focuses on the mural *Who gave the order?*, which is part of the Campaign for Truth with which the National Movement of Victims of State Crimes (Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado, MOVICE) and other human rights organizations are following up Case 3: “Killings and forced disappearances presented as casualties in combat by state agents”.

Keywords: urban esthetic; critical art; denunciation; public sphere; “falsos positivos”; censorship.

Resumo

Este artigo apresenta e analisa a relação entre a arte, as lutas pela memória e as disputas que se inscrevem no espaço urbano quando diferentes atores sociais procuram posicionar uma narrativa do passado violento que questiona formas de “negacionismo” através das quais a participação de agentes estatais nas mortes apresentadas ilegítimamente como baixas de combate é rejeitada. A reflexão centra-se no mural *¿Quem deu a ordem?*, que faz parte da Campanha pela Verdade com a qual o Movimento Nacional das Vítimas de Crimes do Estado (Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado, MOVICE) e outras organizações de direitos humanos estão a acompanhar o Caso 3: “Assassinatos e desaparecimentos forçados apresentados como baixas em combate por agentes do Estado”.

Palavras-chave: estética urbana; arte crítica; reclamação; espaço público; “falsos positivos”; censura.



Fuente: Vladdo, “¿Quién dio la orden?”, revista Semana (28 de febrero de 2020)

<https://www.semana.com/caricaturas/articulo/ordenes-son-ordenes-por-vladdo-en-vladdomania/654171/>

Presentación ^{1 2}

Antígona recorre la ciudad. Tras sus pasos quedan los reclamos por justicia y verdad. En la tragedia de Sófocles, Antígona le pregunta a su hermana Ismene, delante del palacio real de Tebas: “¿acaso sabes cuál de las desdichas que nos vienen de Edipo va a dejar de cumplir Zeus en nosotras mientras todavía estemos vivas?” (Sófocles, s.f., p. 75). Las Antígonas de nuestro tiempo pregonan por toda la ciudad: ¿Quién dio la orden?, pues su desdicha sigue latente. Se busca una respuesta, y al hacerlo se disputa el derecho a recordar y “el derecho a la ciudad”. Como texto social, la ciudad (Lefebvre, 1978), no se puede entender como una unidad cerrada, sino que requiere una comprensión desde sus conflictos, desde las disputas entre sus actores sociales por un lugar físico y simbólico en el entramado relacional que caracteriza el espacio urbano. La tragedia se graba en los muros de la ciudad. Son las madres, hermanas, esposas o hijas las que se atreven a cuestionar el silencio establecido por un poder que censura, que borra las marcas que ha dejado el lamento de estas Antígonas.

¹ Este artículo retoma algunos de los planteamientos que se presentaron en el programa de radio *Ananké, relatos de Clío* emitido el miércoles 10 de marzo y se repitió el sábado 13 de marzo de 2021, a través de www.radio.pedagogica.edu.co Para esa emisión, titulada *Los falsos positivos del heroísmo militar: 6402 voces silenciadas*, se abordó el proceso de victimización del que han sido responsables las Fuerzas Militares en el pasado reciente, en particular frente a hechos como los denominados por los medios de comunicación como “falsos positivos”. El programa completo se puede escuchar en, <http://radio.pedagogica.edu.co/podcast/ananké-relatos-de-clío/>

² Coordinador Licenciatura en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional aal-danab@pedagogica.edu.co

Antígona es hija de Yocasta y Edipo, y hermana de Ismene, Eteocles y Polinices. Estos dos últimos se enfrentan tras el fallecimiento de Edipo y resultan muertos. Creonte, hermano de Yocasta, se declara rey de Tebas y da la orden de no sepultar el cadáver de Polinices, por haber traicionado a Tebas. Entonces, Antígona le insiste a su hermana:

¿no ha considerado Creonte a nuestros hermanos, el uno digno de enterramiento y al otro indigno? A Eteocles, según dicen, por considerarle merecedor de ser tratado con justicia y según la costumbre, lo sepultó bajo tierra a fin de que resultara honrado por los muertos de allí abajo. En cuanto al cadáver de Polinices, muerto miserablemente, dicen que, en un edicto a los ciudadanos, ha hecho publicar que nadie le dé sepultura ni le llore, y que le dejen sin lamentos, sin enterramiento, como grato tesoro para las aves rapaces que avizoran por la satisfacción de cebarse (Sófocles, s.f., p. 78).

Antígona se resiste a cumplir la ley de su tío y decide sepultar a Polinices. Tras la desobediencia, el nuevo rey de Tebas la condena al encierro en una tumba subterránea hasta que muera. Ella se ahorca, y su muerte da lugar a que, Hemón, hijo de Creonte, y quien la pretendía, se quite la vida. Como consecuencia de ello, Eurícide, esposa de Creonte, también se quita la vida. Antígona, es entonces, la mujer luchadora, aquella capaz de desafiar la ley de la polis. Su figura es símbolo de resistencia, en ella se recogen las demandas de las mujeres, organizaciones sociales, movimientos de víctimas, organizaciones defensoras de derechos humanos; “emprendedores de

memoria”³ y diversas comunidades que buscan inscribir en el espacio público otro relato del conflicto armado y social, dignificando la memoria de las víctimas y cuestionando a la sociedad colombiana a través de iniciativas de memoria que se constituyen en formas de *pedagogía de la memoria* que al reclamar el esclarecimiento de lo ocurrido y la denuncia de las violaciones a los derechos humanos, proponen un registro estético cuya función crítica radica en quebrar, interrogar, generar inquietud, transgredir, pues como bien lo planteó Marcuse en su crítica a la estética marxista, “el mundo del arte es el de otro principio de realidad, el de la enajenación –y solo como alienación realiza el arte una función *cognitiva*: informa de verdades no comunicables en ningún otro lenguaje; *contradice*, en definitiva” (Marcuse, 2007). El carácter afirmativo del mural *¿Quién dio la orden?*, siguiendo con los planteamientos de Marcuse, consiste en su lucha contra la impunidad, contra un silencio que se impone como estrategia de poder; el mural hace posible el pensamiento, “incita a la rebeldía”, pues, “la interacción entre la afirmación y la denuncia de la realidad, entre ideología y verdad, pertenece a la estructura interna del arte” (Marcuse, 2007, p. 24).

³ Tomando de Howard Becker la noción de *moral entrepreneur*, Elizabeth Jelin (2012, 2ª. edición), adopta la categoría de *emprendedores de la memoria* para hacer referencia a los agentes sociales que se involucran en proyectos o iniciativas de (re)construcción de la memoria social y que involucran a otros, lo que demanda una acción colectiva organizada. Esto supone, de un lado, un escenario conflictivo entre diferentes emprendedores de la memoria que buscan posicionar su versión del pasado, y del otro lado, una apertura a diferentes acciones, creaciones y espacios en los cuales los emprendedores buscan tener incidencia y ser reconocidos como actores políticos. Según Jelin, en la acción “de los/las emprendedores/as de la memoria está implícito el uso político y público que se hace de la memoria” (2012, p. 81).

Si el mural *¿Quién dio la orden?* se constituye en un dispositivo de pedagogía de la memoria, es porque busca generar un espacio de reflexión asociado a la trasmisión de un pasado conflictivo y a las luchas por la verdad y la justicia en relación con el conflicto armado colombiano. Las pedagogías de la memoria se inscriben en los planteamientos del filósofo alemán Theodor Adorno (1998), quien le exigía a la educación la responsabilidad de que Auschwitz no se repita. De aquí el sentido de estas pedagogías: denunciar y reflexionar sobre las causas que hicieron posible el horror para que este no tenga de nuevo lugar y al mismo tiempo, formar un sujeto consiente de ese horror para que no lo acepte como legítimo, sino que, por el contrario, lo rechace, lo cuestione. Se trata de un sujeto crítico y ético frente a su presente y su pasado.

El acto de Antígona no es el de la forma rebelde que desafía la ley de la ciudad para terminar sacrificada por amor. Es ante todo un acto político: transgrede la norma que es injusta. Es un gesto que remite a múltiples formas de organización y lucha de las mujeres, que reclaman el cadáver de sus hijos, maridos, hermanos, padres. Son las mujeres del Cono Sur que no dejan de preguntar, “¿Dónde están?, los queremos vivos”. Es la lucha contra el olvido que imponen aquellos que niegan a los muertos. Por ello, el marco dramático que propone Sófocles con *Antígona*, hoy puede ser entendido a través de las disputas por la memoria y las luchas por el espacio urbano. La ciudad es el escenario en el que tiene lugar esta tragedia: las víctimas reclamando justicia, clamando por la dignidad de sus muertos. Saber qué pasó, quiénes dieron la orden y conocer la estrategia de poder que fraguó esas ejecuciones es un acto político, sin el cual no es posible cerrar el sufrimiento que la guerra ha generado.

Las reflexiones que se presentan en este artículo giran en torno al mural *¿Quién dio la orden?* que hace parte de la campaña por la verdad del Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE), que considera que, si bien no hay consenso ni claridad en torno al total de las víctimas de crímenes de Estado, “aún hay verdades y preguntas por responder: ¿por qué?, ¿cómo?, ¿con qué intereses?, ¿bajo qué política?, ¿para qué? ¿Quién dio la orden?”⁴.

Si bien el arte ha hecho posible que la narrativa dominante⁵ sobre el conflicto armado en Colombia sea cuestionada, preguntándose desde diferentes sopores, por el dolor de las familias, por la ausencia, por la barbarie que no mostraron los medios masivos de comunicación y por la participación de agentes del Estado en graves violaciones a los derechos humanos, este mural tiene una novedad: aparece el rostro los victimarios, de los altos mando militares que tienen investigaciones abiertas, o han sido juzgados por aquellos hechos que eufemísticamente los medios de comunicación denominan como “falsos positivos”, pero que según la JEP se trata de “muertes ilegítimamente presentadas como bajas en combate

⁴ MOVICE (2021), “6 de marzo: somos miles y miles de víctimas de crímenes de Estado ¿Quién dio la orden?”. <https://movimientodevictimas.org/6-de-marzo-somos-miles-y-miles-de-victimas-de-crime-nes-de-estado-quien-dio-la-orden/>

⁵ En esta narrativa se reconoce el accionar de los grupos subversivos, y se desconoce el lugar de las Fuerzas Armadas en el desarrollo de estructuras represivas que dieron lugar a alianzas estratégicas en diferentes regiones del país para expropiar a campesinos, tener el control en la producción y rutas del narcotráfico, y mantener un sistema económico basado en la explotación de recursos naturales. Esta narrativa de la violencia desconoce a las víctimas, sus historias de vida en medio de la guerra, el sufrimiento y dolor que enfrentaron.

por agentes del Estado” (JEP, 2021, auto 033). A diferencia de otros soportes artísticos y formas estéticas, cuya centralidad es el sufrimiento de las víctimas, el mural *¿Quién dio la orden?* dirige su atención en el reconocimiento de la violencia estatal como constituyente de la dinámica del conflicto armado en Colombia. Por ello, la pregunta que se plasma en el mural, encierra otras cuestiones: cómo fue posible la violencia estatal; qué papel desempeñaron líderes regionales, terratenientes, militares, sectores políticos y empresariales en el sostenimiento de esta clase de violencia y en la impunidad que la envuelve; qué actores colectivos o individuales se beneficiaron de esta violencia estatal; cómo y con qué intereses se aliaron agentes del Estado con grupos paramilitares para ejercer violencias sobre las comunidades, procesos organizativos y líderes/lideresas sociales.

Diferentes expresiones artísticas y estéticas⁶ se han ocupado de hacer visible el asesinato de civiles a manos de miembros del Ejército, que luego eran presentados ante la opinión pública como “guerrilleros dados

de baja en combate”: el cine⁷, el documental⁸, el teatro⁹ y la música¹⁰ han denunciado estos hechos con el propósito de que el silencio no conduzca al olvido, en un clamor para que estos hechos no se repitan, pues el arte, más que “preparar o anunciar un mundo futuro: hoy modela universos posibles” (Bourriaud, 2008). Así, estas expresiones artísticas se constituyen en formas que privilegian distintos “empreendedores de memorias” (Jelin, 2002), como soportes a través de los cuales se participa en los procesos de transmisión del pasado y en los debates en torno a las memorias que circulan y se apropian a nivel social; por lo que el desafío –en una sociedad que no ha podido cerrar el capítulo del conflicto armado, y cuyos gobiernos han sido incapaces de resolver los profundos problemas sociales que lo agudizan–, es construir puentes entre el pasado y el presente, manteniendo vivo el pasado como generador de inquietudes, más que como modelo a imitar (Jelin y Lorenz, 2004).

⁶ Con esta noción se hace referencia a un conjunto amplio de prácticas de producción cultural que no se restringen a “la galería” y al “mundo del arte”, sino que recurren a diferentes formatos, hacen uso de materiales y procedimientos que privilegian lo manual, lo artesanal, “la producción casera”, y que acuden a modos de circulación que, en la mayoría de los casos, son formas colaborativas. En estas expresiones artísticas y estéticas intervienen no solo artistas, sino diferentes actores sociales, lo que produce un “arte relacional”, al decir de Bourriaud (2008), que adquiere visibilidad social a través de las apuestas políticas de grupos específicos, o de coyunturas sociales particulares.

⁷ Colbert García (2011). *Silencio en el paraíso*, tráiler, https://www.youtube.com/watch?v=XemJ_PJ-D1c&t=2s

⁸ Alexandra Cardona (2013). *Retratos de familia*, <https://www.youtube.com/watch?v=kBwxIAaUy5o> Melissa de La Hoz y Omar Vázquez (2016). *Las caras de horror*, <https://www.youtube.com/watch?v=7jIDfzTjSoE>

⁹ Carlos Satizábal (2012). *Tribunal de mujeres*.

¹⁰ Andrea Echeverri (2013). *Mamitas positivas*, https://www.youtube.com/watch?v=hYfrfnToL_g. Diana Ángel (2015), *Te vi partir*, <https://www.youtube.com/watch?v=xi3xMl8JpGI> Unidad Reggae (2018). *Falsos positivos*, <https://www.youtube.com/watch?v=CrE-GA3poGs>. *Lealtad a la Crü* (2020). *¿Quién dio la orden?*, <https://www.youtube.com/watch?v=mLJZAf0581s&t=1s>. Cony Camelo (2020). *Ay mamá*, <https://www.youtube.com/watch?v=9hKGUjothPU>

De manera explícita, en el mural se muestra a los altos mandos de las Fuerzas Militares para “pinchar” al espectador y hacerlo parte de la propuesta artística. Al interpelarlo, genera un *vínculo* y una *forma*. Lo primero tiene que ver con el diálogo que plantea el mural: formula un tema, deja una pregunta abierta. Se trata de una forma de arte que “parte de la intersubjetividad, y tiene por tema central el ‘estar-junto’, el encuentro entre observador y cuadro, la elaboración colectiva de sentido” (Bourriaud, 2008). El mural crea las condiciones para el “estar-junto”, para la reflexión, al dejar una pregunta abierta inscrita en las paredes de la ciudad. Con lo segundo, se hace referencia al tipo de vínculo, a la forma de ese encuentro, no al tipo de lenguaje gráfico o a los recursos estéticos que los muralistas utilizaron para crear ese encuentro entre espectador y mural, sino que hace referencia a la acción reflexiva: obliga a dar una respuesta. No hay aquí solo una pregunta, sino que el espectador al relacionar los elementos visuales llega a otra cuestión: si fueron ellos, ¿por qué lo hicieron? Esta forma que propone el mural es una relación con los victimarios.

Este mural, en particular, pone de manifiesto que las relaciones del decir, del ver y del hacer son relaciones de poder a través de las cuales el espectador puede actuar o simplemente confirmar un régimen de dominación. Aun cuando el mensaje del mural es directo: se pregunta por los responsables de los “falsos positivos”, vale la pena, entonces, volver sobre estas cuestiones: ¿qué hace ver este mural?, ¿qué lugar le da al espectador?, ¿qué memorias construye en el imaginario social?



Figura 6. ¿Quién dio la orden?

Fuente: redes sociales. La imagen del mural se hizo viral en las redes sociales luego de que fuese borrada por agentes del Ejército el 18 de octubre de 2019

El mural y la campaña por la verdad

En la noche del 18 de octubre de 2019, un grupo de artistas gráficos pintaron un mural cerca de la calle 80 con avenida Suba, en inmediaciones a la Escuela Militar de Cadetes José María Córdoba, al noroccidente de Bogotá, como parte de la Campaña por la Verdad con la que el MOVICE y once organizaciones defensoras de los derechos humanos buscaban,

(...) hacer seguimiento a la comparecencia de militares ante la JEP, para presentar informes conjuntos sobre los hechos de los que hemos conocido y para generar el debate público sobre la verdad de los crímenes cometidos con participación de agentes estatales o en

complicidad con grupos paramilitares en el contexto del conflicto armado, los más extendidos y los menos reconocidos por la opinión pública (MOVICE, 2019. “¡Campaña por la verdad!”).

El mural se pregunta, *¿Quién dio la orden?* y señala que 5.763 personas han sido víctimas de asesinato por parte de miembros del Ejército, que luego los hacían pasar como guerrilleros dados de baja en combate. Aparecen en el mural los rostros pintados de cinco generales del Ejército, cada uno con el número de casos en los que está señalado: Mario Montoya Uribe en 2.429 casos; Adolfo León Hernández en 39 casos; Marcos Pinto en 45 casos; Nicacio de Jesús Martínez en 75, y Juan Carlos Becerra Jurado señalado en 154 casos. Según Sebastián Bojacá, perteneciente a la Comisión Colombiana de Juristas, más de veinte uniformados, dos oficiales y seis personas vestidas de civil, con rodillo en mano, borraron los rostros de los cinco generales.

El 30 de septiembre de 2020 se instaló el mural “*¿Quién dio la orden? 2.0*”, por parte de organizaciones de víctimas pertenecientes a la Campaña por la Verdad. El mural se situó sobre la carrera séptima con calle 63, donde se ubican las instalaciones de la Jurisdicción Especial para la Paz. En esta segunda versión aparece el rostro de doce militares.



Figura 7. *¿Quién dio la orden?*

Fuente: Mauricio Alvarado para *El Espectador*, 30 de septiembre de 2020, “Nuevo mural. *¿Quién dio la orden?*, fue instalado al lado de la JEP”. <https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/jep/nuevo-mural-quien-dio-la-orden-es-instalado-al-lado-de-la-jep/>

El viernes 12 de marzo, por segunda vez, fue instalado y destruido el mural *¿Quién dio la orden?*, cerca de la Escuela Militar de Cadetes. En esta nueva versión del mural aparecen trece altos oficiales del Ejército –activos o retirados–, que tienen investigaciones abiertas por este tipo de prácticas que fueron, entre 2000 y 2010, la respuesta a una política de estímulos dentro del Ejército Nacional, que buscó entregar beneficios a los soldados y altos mandos que presentaran resultados contundentes en la lucha contra la insurgencia. Según Daniela Estefanía Rodríguez, abogada y portavoz del MOVICE, consultada por la agencia de noticias *EFE*, “En el mural lo que hacemos es actualizar la cifra de las ejecuciones extrajudiciales que ocurrieron en

nuestro país, en uno de los periodos que tuvo una mayor violencia y victimización para la sociedad civil”.

La Jurisdicción Especial para la Paz en el Auto 033 de la Sala de Reconocimiento de Verdad, de Responsabilidad y de Determinación de los Hechos y Conductas, sostuvo a partir de los datos que manejan organismos institucionales y organizaciones civiles que, en Colombia se cometieron 6.402 “muertes ilegítimamente presentadas como bajas en combate por agentes del Estado”, y que el mayor número de ellas se llevaron a cabo entre los años 2002 y 2010, durante el periodo de gobierno de Álvaro Uribe Vélez.



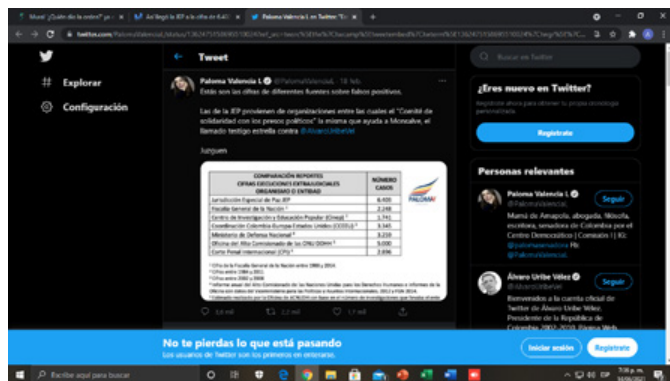
Figura 8. ¿Quién dio la orden?

Fuente: Mauricio Alvarado para *El Espectador* “Mural ¿Quién dio la orden?, luego de ser instalado el viernes 12 de marzo de 2021”. <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/mural-quien-dio-la-orden-sobre-falsos-positivos-fue-vandalizado/>

Las tensiones en el espacio público que genera este mural dan cuenta de que la memoria es un proceso abierto en construcción, sujeto a múltiples intereses

del presente, por lo que “la elaboración de nuevas interpretaciones y su aceptación o rechazo sociales son procesos significativos, que producen efectos materiales, simbólicos y políticos e influyen en las luchas por el poder” (Jelin, 2017). De esta manera, la instalación del mural *¿Quién dio la orden?* y sus posteriores “borraduras” configuraron un *escenario de lucha política* que se expresó en tres asuntos particulares: primero, *la cifra* de personas asesinadas por agentes del Estado que fueron pasadas como bajas en combate. Voceros del gobierno y del Centro Democrático¹¹ afirman que tanto las organizaciones defensoras de derechos humanos como la JEP, poseían un registro de personas mayor a los registros oficiales, con lo cual, sostienen, se busca cuestionar el legado del gobierno de Álvaro Uribe Vélez. El trino de la senadora por el partido Centro Democrático, Paloma Valencia, del 18 de febrero de 2021, deja ver esta situación: “Estas son las cifras de diferentes fuentes sobre falsos positivos. Las de la JEP provienen de organizaciones entre las cuales el Comité de Solidaridad con los Presos Políticos” el mismo que ayuda a Monsalve, el llamado testigo estrella contra Álvaro Uribe Vélez”. Al relacionar dos hechos políticos, la senadora Valencia, descalifica las cifras documentadas por una de las organizaciones sociales que lleva estos casos.

¹¹ El Centro Democrático es un partido político de derecha que fue fundado en 2013 por el expresidente Álvaro Uribe Vélez. En las elecciones legislativas de 2014 obtuvo 20 curules en el Senado y 19 representantes en la Cámara. Su plataforma política reposa en cinco principios: seguridad democrática; confianza inversionista; cohesión social; Estado austero, descentralizado y transparente; diálogo popular. Este partido político se opuso al proceso de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP.



Fuente: Juanita León, “Así llegó la JEP a la cifra de 6.402 víctimas de falsos positivos”. *La Silla Vacía*. <https://lasillavacia.com/historias/silla-nacional/asi-llego-la-jep-a-la-cifra-de-6402-victimas-de-falsos-positivos>



Figura 9. ¡Aquí no ha pasado nada!

Fuente: pronunciamiento del MOVICE del 25 de febrero de 2020, frente al fallo de tutela del Juzgado 13 Civil del Circuito de Bogotá. <https://movimientodevictimas.org/mural-quien-dio-la-orden-ya-es-patrimonio-de-la-sociedad-movice/>

El segundo asunto de lucha política tiene que ver con *la imagen* de los altos mandos militares en el mural, pues como se verá más adelante, generó que uno de los militares involucrados en estos hechos, interpusiera una acción de tutela contra el MOVICE. El último elemento de este escenario tiene que ver con *la circulación*, tanto en las redes sociales como en lugares estratégicos de la ciudad. En este escenario es importante señalar que habitar las paredes de la ciudad con este tipo de intervenciones estéticas, es una forma de acción colectiva para poner a circular en el espacio otras memorias, nuevas preguntas sobre ese pasado que no pasa.

¿Quién dio la orden?: una pregunta que incomoda a algunos...

El general Marcos Evangelista Pinto, quien aparece en el mural, instauró una acción de tutela contra el MOVICE en noviembre de 2019, asegurando que tanto el mural como las imágenes que circularon en las redes sociales, afectaban su derecho al buen nombre, al debido proceso, a la honra, presunción de inocencia y que con esta acción el MOVICE había excedido los límites que suponen su derecho de libertad de expresión. Si bien, esta tutela fue negada en primera instancia por el Juzgado 42 de Bogotá, en enero de 2020, el general Pinto impugnó la decisión y el Juzgado 13 de Bogotá consideró que el MOVICE “no puede presionar, endilgar, publicar, ni tan siquiera referirse, así fuere a título de pregunta, capciosa por demás, en cuál de los investigados puede recaer la responsabilidad que se pretende por las muertes que dice se han ocasionado, pues ello es únicamente de competencia

de la autoridad y no del conglomerado común”¹² y ordenó que se borrara el mural y las publicaciones en redes que reproducían este contenido¹³.

El MOVICE, a propósito del fallo de tutela del Juzgado 13 Civil del Circuito de Bogotá, sostuvo que tal decisión desconoce el derecho de las víctimas y en general de la sociedad colombiana a la verdad y que vulnera la libertad de expresión. En este sentido, según el MOVICE, la tutela se constituye en una forma de censura que imposibilita la satisfacción del derecho a la memoria por parte de las víctimas:

Dicha censura fue la que provocó decenas de miles de réplicas de su contenido en calles y redes sociales, lo que sobrepasa las posibilidades del MOVICE de retirarlas en su conjunto. El mural *¿Quién dio la orden?* ya es patrimonio de la sociedad. Por tal motivo, la orden de eliminar la imagen de los medios de comunicación escritos y hablados no está al alcance del MOVICE, y requiere a vincular quienes lo han reproducido al trámite judicial para garantizar su derecho de defensa (MOVICE, 2020, mural *“¿Quién dio la orden?”* ya es patrimonio de la sociedad: MOVICE).

De otro lado, el 16 de junio de 2021 la Universidad Militar Nueva Granada llevó a cabo el foro “Víctimas

de las Fuerzas Militares, Policía Nacional y sus familias en el conflicto armado en Colombia”. En este espacio académico, el director del Centro Nacional de Memoria Histórica, Darío Acevedo, sostuvo que,

(...) es infame el afiche que circula con cierto placer por las calles y en los desfiles de protesta diciendo o preguntando quién dio la orden. Yo creo que a este país le hace falta escuchar más a los comandantes de las Fuerzas Militares de los últimos cincuenta años para que hablen, para que la gente los conozca y sepa que son hombres de familia, que no han dado nunca una orden de salir a matar la gente¹⁴.

Según Acevedo, el mural hace parte de una estrategia política que busca desprestigiar a las Fuerzas Armadas que “han demostrado cabalmente una actitud republicana y democrática”, lo que no excluye que algunos elementos de las Fuerzas Militares se han excedido en el uso de la fuerza, perjudicando su buena imagen.

Así las cosas, la pregunta que instala el mural en el espacio público que, según el Juzgado 13 Civil, es “capciosa”, entiéndase por tal una pregunta que induce al error, que tergiversa, hace parte, según Acevedo, de la propaganda política desarrollada por organizaciones civiles expertas en mancillar a los rivales que, busca generalizar el comportamiento de la Fuerzas Armadas, por lo que “ese afiche que circula diciendo quién dio la orden es una infamia como es una infamia también igualar a la Fuerza Pública con la guerrilla, por qué razón, porque las Fuerzas Armadas

¹² *El Tiempo*, 2020, “¿Quién es el general que ganó tutela por mural de “falsos positivos?” <https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/tutela-de-un-general-para-que-borren-murales-que-lo-relacionan-a-falsos-positivos-465996>

¹³ En septiembre de 2020, la Corte Constitucional aceptó revisar la tutela interpuesta por el general Pinto y, por reparto, se la entregó al despacho del magistrado Antonio José Lizarazo Ocampo, quien tendrá que evaluar si tumba o modifica la decisión del juez. En el alto tribunal el caso se llevará como el expediente T-7887744.

¹⁴ Universidad Militar Nueva Granada, 2021. Foro: “Víctimas de las Fuerzas Militares, Policía Nacional y sus familias en el conflicto armado en Colombia”, <https://www.youtube.com/watch?v=tkrcZ-1rPVO>

nunca acataron, nunca recibieron órdenes de atacar a la población”¹⁵.

Sostener que, “aquí nadie ha dado la orden de matar”, cuando las organizaciones defensoras de derechos humanos han documentado los casos de los “falsos positivos” y altos mandos militares tienen investigaciones abiertas por estos hechos, no solo es desconocer las luchas políticas de los familiares de los jóvenes que fueron asesinados por agentes de la Fuerza Pública, sino que, al ser la postura del director del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), se desconoce el derecho que tienen las víctimas a la verdad; derecho que debe ser una exigencia de quien dirige esta entidad que tiene como misión “el deber de memoria del Estado y de todos los victimarios con ocasión de las violaciones ocurridas en el marco del conflicto armado colombiano, sin ánimo de venganza y en una atmósfera de justicia, reparación y no repetición”. Este desconocimiento de la misionalidad del CNMH y de las luchas de las víctimas, se constituye en una forma de negacionismo del conflicto armado. Así mismo, sostener que el mural hace parte de la “especulación con fines políticos” pues se señala a los altos mandos militares como responsables, y se presentan las cifras de los casos documentados, imposibilita el reconocimiento de las Fuerzas Armadas como un actor dentro del conflicto armado que operó bajo una estructura de poder y una estrategia político-militar en la cual se victimizó a la población civil.



Figura 10. Con tutelas buscan censurar el mural ¿Quién dio la orden?

Fuente: Asociación Minga, 2019. Esta imagen acompaña el artículo, “Con tutelas buscan censurar mural ¿Quién dio la orden?”, <http://asociacionminga.co/con-tutelas-buscan-censurar-mural-quien-dio-la-orden/>

Por lo anterior, no se trata de una campaña de desprestigio en detrimento de la “buena imagen de las Fuerzas Armadas”, el mural *¿Quién dio la orden?* es una acción política y simbólica, que amplía la comprensión de un conflicto armado de larga duración en el que la narrativa dominante ha invisibilizado a las víctimas, pues como lo sostiene Gonzalo Sánchez en el prólogo del informe “¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad”, “ante el dolor de los demás, la indignación es importante pero insuficiente. Reconocer, visibilizar, dignificar y humanizar a las

¹⁵ Universidad Militar Nueva Granada, 2021. Foro: “Víctimas de las Fuerzas Militares, Policía Nacional y sus familias en el conflicto armado en Colombia”, <https://www.youtube.com/watch?v=tkrcZ-1rPVO>

víctimas son compromisos inherentes al derecho a la verdad y a la reparación, y al deber de memoria del Estado frente a ellas” (CNMH, 2012).

El mural como una intervención estético-política

La conquista simbólica del espacio público es, hoy, un lugar de disputa por diferentes actores sociales; de ella dan cuenta los manifestantes que derriban monumentos dedicados a los héroes de “la historia de bronce”, a opresores que ocupan un lugar en la ciudad dando una visión heroica, patriarcal y colonial de la historia; en este sentido, Enzo Traverso (2020), sostiene que, “ya sean derribadas, destruidas, pintadas o grafiteadas, estas estatuas personifican una nueva dimensión de lucha: la conexión entre los derechos y la memoria”¹⁶.

Sumado al actual accionar iconoclasta, el espacio urbano resulta ser un escenario privilegiado para marcar, señalar, identificar, empapelar o grafitear sus muros, con el propósito de posicionar un mensaje, de imprimir una imagen para que sea recordada, de disputar sentidos sobre el pasado. Dos casos resultan emblemáticos en el Cono Sur: en Chile, el Colectivo de Acciones de Arte (CADA), durante la dictadura

de Augusto Pinochet, situó en el espacio público el lema “NO +” (NO más). En la Argentina, en 1983 y 1984 se realizaron prácticas artísticas con las siluetas de los desaparecidos que luego se convirtieron en un recurso visual público. Esta práctica artístico-política, conocida como “El Siluetazo”,

(...) señala uno de esos momentos excepcionales de la historia en que una iniciativa artística coincide con la demanda de un movimiento social, y toma cuerpo por el impulso de una multitud. Implicó la participación, en un improvisado e inmenso taller al aire libre que duró hasta la medianoche, de cientos de manifestantes que pintaron, pusieron el cuerpo para bosquejar las siluetas, y luego las pegaron sobre paredes, monumentos y árboles, a pesar del dispositivo policial imperante (Longoni y Bruzzone, 2008, p. 8).

Se impone, entonces una estética que es una acción de denuncia, que articula arte y política. El mural *¿Quién dio la orden?* es una forma de acción colectiva y artística que interpela al espectador, lo confronta. En este sentido, esta práctica artística busca llamar la atención del ciudadano e intenta restaurar en la memoria colectiva una narrativa en la que se reconoce la violencia estatal y las estrategias, lógicas de poder y estructuras organizativas que desarrollaron agentes del Estado en alianza con diferentes sectores sociales para eliminar otros proyectos sociales, otros horizontes de futuro.

¿Quién dio la orden?, no es cualquier pregunta en un contexto en el que los altos mandos militares no han asumido la responsabilidad de sus acciones y en el que la justicia los ha invisibilizado. *¿Quién dio la orden?*, le dice al espectador: miren son ellos los responsables. Esta práctica artística es un claro ejemplo de las potencialidades para inscribir en los medios


¹⁶ Según este historiador italiano, el movimiento de la iconoclastia actual se funda en una respuesta antirracista, que busca liberar el pasado del control de los poderosos y repensarlo desde el punto de vista de los vencidos. La iconoclastia es una acción política que tiene como antecedente prácticas e investigaciones que remiten a lo contra-memorial. Se puede consultar este análisis en torno a los “estallidos de iconoclastia”, en *Nueva Sociedad*, <https://nuso.org/articulo/estatuas-historia-memoria/>

de comunicación y en la sociedad colombiana otra narrativa frente a la guerra, aquella que exige que la voz y el rostro del victimario no se desvanezca ante la “fugacidad del cambio y la velocidad de la sustitución que aceleran el ritmo del mercado, lo que hace que todo lo que circula por el recuadro luminoso de las pantallas de la actualidad entre y salga rápidamente sin dejar huellas”, como lo sostiene Nelly Richard (2013).

El mural *¿Quién dio la orden?*, se puede entender como una forma de arte crítico que, al decir de Nelly Richard, necesita interrumpir, aunque sea por un momento, la velocidad del flujo mediático. Situarnos frente al mural *¿Quién dio la orden?*, es actuar, en el sentido emancipatorio como lo plantea Jacques Rancière:

La emancipación, por su parte, comienza (...) cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma esta distribución de las posiciones. El espectador también actúa, como el alumno o como el docto. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga aquello que ve a muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares. Compone su propio poema con elementos del poema que tiene adelante (...) los espectadores ven, sienten y comprenden algo en la medida en que componen su propio poema, tal como lo hacen a su manera actores o dramaturgos, directores teatrales, bailarines o performistas (2008, p. 18).

Referencias

- Adorno, T. (1998). Educación después de Auschwitz. *Educación para la emancipación*. Morata.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo, Editora.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- Jelin, E. (2012). Los trabajos de la memoria, 2ª. Ed. Instituto de Estudios Peruanos, IEP.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (2014). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En: *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Elizabeth Jelin y Federico Guillermo Lorenz (Comps.). Siglo XXI de España Editores.
- Lefebvre, H. (1978) *El derecho a la ciudad*. Península.
- Longoni, A. y Bruzzone, G. (2008) (Comps.). *El Siletazo*. Adriana Hidalgo Editora.
- Marcuse, H. (2007). *La dimensión estética. Crítica de la ortodoxia marxista*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Richard, N. (2013). *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*. Siglo XXI Editores.
- Sófocles. (s.f.) http://www.secst.cl/colegio-online/docs/01042020_128pm_5e84eb7a0d131.pdf 



Hágalo Real: el Trébol es Nuestro

MAKE IT REAL: THE CLOVER IS OURS

TORNE REAL: O TREVO É NOSSO

Andrés Felipe Forero Ruiz¹

Citar artículo como: Forero-Ruiz, A.F. (2022). Hágalo Real: el Trébol es Nuestro. *Educación y Ciudad*, 42, 61-78. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2697>

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 30 de diciembre de 2021

Resumen

Este artículo expone, el contexto histórico del territorio donde se encuentra ubicada la Casa del Trébol. En este apartado se presenta el proyecto de vivienda social Ciudad Techo, la fundación de la Corporación de Abastos de Bogotá (Corabastos), y la creación del barrio Ciudad de Cali, como hitos históricos para el proceso de urbanización pirata del sur occidente de la ciudad. En el segundo apartado se relata de forma breve la historia de la Creación de la Casa Cultural El Trébol de Todos y Todas, y, por último, el tercer apartado describe tres actividades de formación que se están desarrollando actualmente, junto a artistas y líderes comunitarios en el marco de este proyecto educativo de intervención mural.

Palabras clave: creación colectiva; urbanización pirata; arte comunitario; intervención pictórica; muralismo; Casa Cultural; arte urbano.

Abstract

First, the historical context and the territory where the house is located, are described in the present paper. Besides, in the specific section, it is introduced the social house project: Ciudad Techo, The Corporation de Abastos de Bogotá (or Corabastos) and the creation of the barrio Ciudad de Cali as a historical milestone for the informal-sellers (*pirates*) urbanization process of the southwestern area of the city. The second section briefly explains the history of the creation of the Casa Cultural el Trébol de Todos y Todas and lastly, it is described a current process, where there are three training activities, developed with different artists and community leaders within the background of this educational project.

Keywords: collective creation; informal-sellers; community art; pictorial intervention; muralism; Cultural house; urban art.

Resumo

Num primeiro momento se expõe parte do contexto histórico do território onde se acha localizada a Casa. Neste apartado se apresenta o projeto de habitação social Cidade Teto, a fundação da Corporação de abasto de Bogotá (ou Corabastos) e a criação do Bairro Cidade de Cali como marcos históricos para o processo de urbanização ilegal do sudoeste da cidade. No segundo apartado se relata brevemente a história de criação da Casa Cultural o Trevo de Todos e Todas, e, por último, o terceiro capítulo descreve três atividades de formação que estão se desenvolvendo atualmente junto com artistas e líderes comunitários no marco deste projeto educativo de intervenção mural.

Palavras-chave: criação coletiva; urbanização ilegal; arte comunitário; intervenção pictórica; muralismo; Casa Cultural; arte urbano.

Contexto histórico del territorio

Durante la segunda mitad del siglo XX, Bogotá creció exponencialmente en tres grandes ejes: primero, el desarrollo del centro y el norte de la ciudad, que inició hacia 1940 gracias a la migración interna de pobladores de alto nivel económico, que deseando alejarse del caos del centro empezaron a habitar exclusivos sectores del norte de Bogotá. El segundo, es un crecimiento hacia el sur, que por su geografía difícilmente urbanizable y de bajo costo era más accesible para las clases medias. El tercero, es la urbanización del costado suroccidental de Bogotá, con la creación de Ciudad Kennedy y la mayor central de abastos de Colombia, Corabastos. Estos hechos llevaron a que muchas personas llegaran a habitar tanto barrios edificados por el Estado como urbanizaciones piratas o irregulares. A continuación, se presentan tres ejemplos que, aunque disímiles entre sí, nos dan herramientas históricas para comprender la creación de la Casa Cultural el Trébol de Todos y Todas².

En sus inicios, el proyecto de vivienda social Ciudad Techo fue en su momento pionero en el desarrollo

¹ Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Maestro en Artes Plásticas y Visuales, Universidad Nacional de Colombia. Candidato a magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. andres.forero.art@gmail.com

² El inmueble fue en los años ochenta destinado para la Junta de Acción Comunal del barrio Ciudad de Cali, después un depósito de materiales en el proceso de pavimentación del barrio. No obstante, solo fue nombrada como Biblioteca Popular y Comunitaria el Trébol en el año 2015. Este nombre se ha transformado durante los últimos siete años hasta el actual: Casa Cultural el Trébol de Todos y Todas, 2019. (Se usará el nombre actual para facilitar la lectura).

de la historia de la vivienda en Colombia, porque se desarrolló en el marco del Plan Nacional de Desarrollo (1958-1962) de la administración de Alberto Lleras Camargo, y en donde apareció por primera vez el sector habitacional como prioridad en las acciones del gobierno. El 17 de diciembre de 1961 inauguraron el proyecto de vivienda, con la colocación de la primera piedra que se volvería un hito histórico que cautivó la imaginación popular. El nombre inicial del proyecto era “Ciudad Techo”, el cual se cambió en 1961 tras el asesinato de J. F. Kennedy. Esta decisión se toma para honrar la figura del presidente de los Estados Unidos, porque el dinero del proyecto provenía del programa de ayuda económica, política y social para Latinoamérica llamado Alianza para el progreso.

La primera fase se llevó a cabo en forma de autoconstrucción y ayuda mutua entre las familias beneficiadas y contempló la construcción de 12.000 viviendas, de las 34.000 que abarcaba en su totalidad el proyecto. Finalizada la primera etapa se entregan casas en obra negra y sin servicios, estos se demoraron más de seis meses en ser instalados, además, la totalidad de las calles tardaron en ser pavimentadas. Las casas fueron asignadas por sorteo; luego de la posesión, cada familia, según sus posibilidades, transformaba su vivienda sobre la base del precario diseño inicial. En cierta medida, Ciudad Techo también marcó una ruptura en el enfoque de vivienda estatal en Colombia, pues los parámetros de diseño urbanístico y arquitectónico se sometieron a revisión, y se dispuso por primera vez la entrega de viviendas incompletas, situación que en su momento causó alarma y disgusto en los círculos académicos e intelectuales (*A media cuadra*, 2012).

Posteriormente, se llevó a cabo la fundación –el 20 de julio de 1972– de la mayor central de abastos del país Corporación de Abastos de Bogotá (Corabastos),

con cerca de 420.000 metros cuadrados de área, y la segunda más grande de Latinoamérica. Esta iniciativa tuvo lugar en una ciudad que contaba con tres millones de habitantes para la década de 1970, y que tenía problemas básicos en el abastecimiento de alimentos de forma organizada y metódica. Corabastos solucionó este problema, pero el fenómeno económico y social ocasionado por la creación de este centro de abastos condujo al arribo de cientos de miles de personas al sector, en busca de las ofertas de trabajo formal e informal. Este hecho, en paralelo al avance acelerado e ilegal del relleno y privatización del humedal La Vaca, produjo un fenómeno de proliferación de urbanizaciones clandestinas y populares, en zonas que por sus características geográficas no podían ser habitables pero que se modificaron rápidamente por la intervención de los pobladores.

Con la construcción de la central de abastos, se da inicio a nuevas formas de ocupación urbanística, caso del barrio Patio Bonito. Todo comenzó en 1974, cuando las familias Moreno Umaña y Samudio dieron inicio a la urbanización de su hacienda Los Pantanos. El terreno en cuestión se encontraba dos metros por debajo de la cota de inundación del río Bogotá, por lo que su legalización casi no prospera por las condiciones de salubridad en la poca dotación de servicios públicos y la cercanía al botadero de Gibraltar, que empeoraba las condiciones de vida de la población (Secretaría Distrital de Planeación, Bogotá, 2017, p. 14).

Finalmente, vino a sumarse a los anteriores procesos la fundación del barrio Ciudad de Cali, que actualmente pertenece a la Unidad de Planeación Zonal (UPZ) 82, de Patio Bonito, y donde se desarrolló un proceso de urbanización pirata a finales de los años ochenta. Sobre el establecimiento del barrio no existen registros oficiales, sin embargo, sabemos que su

historia está marcada por fuertes luchas comunitarias desde el proceso de urbanización en la zona, iniciado en 1988, con la oferta de lotes realizada por la Urbanizadora Islandia, que vendía la idea de terrenos con servicios públicos. Los lotes, comprados por familias provenientes de distintas regiones del país no contaban, en muchos casos, con escrituras legales y al ser una urbanización pirata no contemplaba, ni garantizaba el acceso a servicios de primera necesidad.

La comunidad del barrio Ciudad de Cali, desde sus inicios desarrolló procesos de autogestión comunitaria para garantizar y exigir su existencia ante el Estado, y para establecer y legalizar la oferta real de servicios públicos. La comunidad tenía entonces, la urgente necesidad de ser visibles ante el Estado, por ello legalizaron colectivamente las escrituras de sus predios. Este proceso aconteció, en gran medida, en el salón comunal del barrio. En todo caso, fue un proceso largo y extenuante. Los pobladores debían solucionar de manera inmediata a la falta de servicios básicos para vivir: agua potable, alcantarillado y energía eléctrica. Por tal razón, mujeres y hombres organizados piratearon los servicios de agua y luz desde el sector de María Paz y Patio Bonito. Mangueras remendadas y enterradas bajo tierra suministraban el precioso líquido, pero debían ser reparadas frecuentemente. Es decir, la comunidad cumplía las funciones del Estado, y para ese entonces, constituía una forma de autogobierno barrial.

Fue entonces cuando se dio la primera forma de autogestión: en ese momento se le propuso al Estado una tubería capaz de optimizar la alcantarilla del momento para que esta pudiera cubrir a toda la población. En consecuencia, fue la misma comunidad la que acudió al Acueducto de Bogotá ofreciendo hacer el presupuesto y aportar recursos para que se prestara el servicio,

pues en peticiones anteriores la misma entidad respondía que el presupuesto para dicha prestación estaría listo hasta 2005, o sea, alrededor de quince años más tarde. De ahí en adelante se dieron los mismos procesos con la luz, el pavimento y los espacios comunales (Hoyos, 2015).

Según Camargo y Hurtado (2015), existen principalmente tres formas de acceder a la ciudad. La primera consiste en un contrato social donde se obtiene la tierra por medio de la regulación del Estado. La segunda es el mercado, en el que se siguen las lógicas de oferta y demanda, es decir, los habitantes compran sus tierras a privados. La tercera forma es practicada por quienes constituyen asentamientos ilegales, porque no pueden acceder a la tierra ni por medio del mercado, ni por intermediación del Estado. El barrio Ciudad de Cali es una mezcla de las dos últimas porque, a pesar de que los habitantes compraron los lotes a un particular, este no había hecho el proceso de desenglobe y la zona no contaba con los permisos de urbanización necesarios para garantizar servicios mínimos vitales allí. Es decir, los habitantes del sector, muchos de ellos desplazados de otras regiones del país y con poco poder adquisitivo, llegaron al lugar con promesas de algo que ni siquiera existía.

En Latinoamérica, pero en especial en Colombia, el crecimiento urbano acelerado condujo a que se consolidaran territorios con niveles de desigualdad muy altos por la presencia de asentamientos informales; este es el caso de grandes zonas de la localidad de Kennedy. La Casa Cultural El Trébol de Todas y Todos es un símbolo de aquellos procesos de expansión física en las periferias urbanas, que obligaron a la gente a vivir con carencias de infraestructura, equipamiento, servicios públicos básicos y acceso a bienes culturales. Sin embargo, este espacio desde 2014

ofrece y garantiza que la comunidad acceda a procesos y proyectos de formación artística y cultural, y con ello, a bienes culturales de diversa índole. Además, es un espacio de experimentación propicio para incentivar a que la comunidad se apropie y transforme su territorio en pro de mejores condiciones de vida.

Creación de la Casa Cultural El Trébol de Todas y Todos

La apropiación del espacio consiste en la posibilidad de moverse, de relajarse, de poseer, de actuar, de sentir, de admirar, de soñar, de aprender, de crear siguiendo sus deseos, sus aspiraciones y sus proyectos. Corresponde a un conjunto de procesos psicosociológicos que se sitúan en una relación sujeto-objeto, entre el sujeto (individuo o grupo) que se apropia del espacio, y los objetos dispuestos alrededor de él en la vida cotidiana. Asocia prácticas, procesos cognitivos y procesos afectivos (Chombart de Lauwe, 1979, p. 149).

Durante el proceso de creación del barrio se designó un espacio de 12.43 x 18.25 metros cuadrados para el salón comunal ubicado en el parque Ciudad de Cali. Este espacio fue usado por mucho tiempo como un lugar para las reuniones de la Junta de Acción Comunal y para los procesos de organización mencionados anteriormente. No obstante, cuando la comunidad logró acceder a los servicios públicos básicos, la organización empezó a decaer por falta de interés común. Así la situación, este espacio entró en decadencia y se convirtió en una estructura abandonada y aprovechada para todo tipo de actividades ilícitas: microtráfico, robos, violencia sexual y depósito ilegal de basuras.

El problema por el que atravesaba el barrio con esa estructura abandonada era un hecho, por esto la Junta de Acción Comunal pensó en rehabilitar el espacio antes de la creación del El Trébol. Sin embargo, al pedir los permisos a la Alcaldía Local para reutilizar el lugar, esta hizo una evaluación de la estructura y concluyó que la viga interior se encontraba podrida porque había estado más de diez años a la

intemperie. Por tal razón y por los altos costos que tenía la construcción soñada, la comunidad no pudo reconstruir el salón comunal. Este hecho generó el reinicio de un proceso de organización que pretendía incentivar a los vecinos para autogestionar el proyecto de forma colectiva, como en los tiempos previos a la legalización.



Arquitectura Expandida, 2015 [Fotografía]. <https://arquitecturaexpandida.org/el-tr3bol-de-ciudad-de-cali/>

La revitalización del espacio para ellos no se limitaba a la inseguridad del parque, también buscaban revivir el sentido comunitario y fortalecer la memoria del barrio, pues para los que llegaron después de la legalización, tanto como los niños y niñas, no tienen muy presente cómo se conformó el barrio, cuestión que para los primeros habitantes fue motivo de orgullo y símbolo de unión entre vecinos y vecinas (Hoyos, 2015).

Para inicios de 2014 un grupo de vecinas decide intervenir las ruinas del salón comunal. Para ese entonces, la solución que encontraron fue sellar y pintar para evitar que fuera un lugar propicio para acciones delictivas. Este proceso fue autofinanciado mediante rifas realizadas en el sector y con aportes económicos de algunas personas del barrio. Así lo afirman la señora Gaby y Fredy, líderes comunitarios del barrio Ciudad de Cali. Es así que, después de varios meses de intentar sellar el espacio, se suman a esta iniciativa varios actores externos, a saber: el Colectivo Arquitectura Expandida³, Dast⁴, MonsTruación⁵,

Territorios Luchas, Biciterritorializando⁶, Amnesia Selectiva y nuevos amigos “del pedazo”⁷. Los nuevos participantes junto a los vecinos organizados diseñaron, financiaron y construyeron con mingas populares la estructura física de la Casa Cultural El Trébol de Todos y Todas; esto es un ejemplo de proceso de creación colectiva.

Este proyecto se ha sostenido durante siete años y tiene como fundamentos políticos, éticos y epistémicos la educación popular, la teoría de la liberación y el arte comunitario. Por tanto, conviene la revisión de algunas dimensiones –resultado de entrevistas semiestructuradas realizadas a líderes comunitarios, artistas, arquitectos y jóvenes que participaron de la creación de la casa– que dan cuenta de las necesidades, expectativas y realidad vivida por los habitantes de barrio cuando decidieron construir una casa propia de forma colectiva.

La primera dimensión es la corporal. Los pobladores no deseaban pasar frente a las ruinas; estas despertaban repudio por ser lugar desordenado y por el que

³ Arquitectura Expandida es un laboratorio ciudadano de autoconstrucción –física, social y cultural– del territorio, en el que confluyen comunidades, profesionales, niños y, en general, ciudadanos interesados en hacerse cargo en primera persona de la gestión política, social y cultural de su territorio desde la calle.

⁴ Dast es un artista cuya propuesta gráfica es una inspiración del espacio público y la arquitectura; se representa de una manera abstracta en donde predominan las formas geométricas llenas de color, superficies, texturas y expresión; logrando como resultado piezas de amplia interpretación, alto nivel de detalle y una fascinación estética para el espectador.

⁵ MonsTruación es un colectivo de artistas bogotanos que se encarga de intervenir casas, edificios y cualquier espacio, reflexionando y deformando las diferentes prácticas

artísticas contemporáneas a partir de la “mancha”, “la forma”, la línea y el color, para re-significar personajes, lugares y espacios cotidianos, sobre diferentes soportes como lo puede ser una hoja de papel o un muro.

⁶ El colectivo Biciterritorializando es un grupo interdisciplinar de jóvenes de Bogotá que se ha propuesto adelantar ejercicios de investigación y sistematización de su trabajo, a partir de la bicicleta como un mecanismo de construcción territorial.

⁷ La expresión “el pedazo” es usada frecuentemente por los jóvenes de la zona para referirse al territorio, al barrio, a la calle y constituye una forma de apropiación simbólica del espacio. “El pedazo” se refiere a algo colectivo, un territorio conquistado y enunciado como propio.



Arquitectura Expandida, 2015 [Fotografía]. <https://arquitecturaexpandida.org/el-tr3bol-de-ciudad-de-cali/>

nadie respondía. El sitio era evidencia de los permanentes conflictos de la comunidad, considerado un residuo del barrio, nadie sabía qué hacer con este fragmento del olvido. La proximidad y la distancia constituyen una forma de relacionarse con los espacios habitados. La primera, es considerada como fraternal, símbolo de confianza y seguridad. Al contrario, la segunda constituye un lugar de desconfianza, inseguridad y desinterés. Se mantiene la distancia con aquellas cosas que no deseamos sean parte de nosotros y de nuestras vidas. El espacio se había convertido para el año 2014 en una ruina arquitectónica

y social que solo generaba problemas para la comunidad: basura sin control, violencia e inseguridad.

Por consiguiente, la dimensión corporal se comprendió por la comunidad como un problema común y que se hacía urgente resolver. Arrebatarle el espacio al olvido, la delincuencia y la violencia, fue un objetivo común que sirvió para reactivar aquellos procesos de organización comunitaria que databan de los años de fundación del barrio.

La segunda dimensión, se refiere al ámbito de la política urbana; en concreto, a la legalidad del predio. El lote estaba a nombre de la Urbanizadora Islandia para 2014, y algunos herederos pretendían reclamarlo como propio, incluso sabiendo que el destino de este espacio era su uso comunal. Al respecto Ana, integrante de Arquitectura Expandida, nos cuenta que el terreno tiene una situación compleja porque en Catastro, en el Sistema de Información de Norma Urbana y Plan de Ordenamiento Territorial (SINUPOT), en la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD), y además, para obtener el Certificado de Libertad y Tradición, aparece información disímil entre sí o errada. No existe consenso entre los entes

del Estado acerca de la legalidad del predio. Es así como la comunidad entendía que las contradicciones en el uso del suelo constituían un peligro, pero también una oportunidad para transformar el espacio y construir la casa. La ambigüedad en el ámbito legal de la propiedad, significaba un reto en el proceso de construcción y la forma de ocupación y apropiación del espacio. Por esta razón, se consideró que el valor de uso del espacio prevalecería sobre el valor de cambio; es decir, un lugar donde pudiera entrar cualquier persona libremente. Evidencia física de la historia de organización comunitaria necesaria para la construcción colectiva de nuestros barrios que busca el bienestar general de la comunidad.



Arquitectura Expandida, 2015 [Fotografía]. <https://arquitecturaexpandida.org/el-tr3bol-de-ciudad-de-cali/>

En este orden de ideas, las agrupaciones y colectividades que desarrollaban el proyecto decidieron, por sugerencia de Arquitectura Expandida, no demoler las paredes, columnas y vigas en ruina; por el contrario, propusieron un proyecto arquitectónico de rehabilitación. Esto significaba construir sobre lo construido. Aquella decisión era lo más viable en términos económicos y legales, además constituía una apuesta política para recuperar la memoria del territorio. Esta rehabilitación solo fue posible después de estudios detallados sobre las condiciones reales del lugar, y con la aprobación tanto de la comunidad como de las colectividades que hicieron parte del proceso.

La tercera dimensión se refiere al ámbito de la imaginación creativa. Los vecinos, antes de la llegada de Arquitectura Expandida, tenían el sueño de construir en ese espacio un edificio de cuatro pisos. En el primero, habría tres locales, uno iba a ser la fama, otro la droguería y otro un supermercado comunal, todos espacios comunales. El segundo piso sería un centro médico, el tercer piso una escuela y el cuarto piso un salón comunal convencional. Este sueño colectivo, motor de la movilización por parte de la comunidad pronto fue dejado atrás. Se construyó la primera fase del sueño colectivo.

Esta dimensión fue asumida por la comunidad como un motor para movilizar deseos y acciones colectivas que se dan a partir de ese sueño común. No obstante, limitar las expectativas y aterrizar las ideas iniciales a las posibilidades reales de construcción fue un reto importante en el proyecto de diseño participativo iniciado por Arquitectura Expandida en el marco del proyecto de rehabilitación de las ruinas del salón comunal. Esta decisión fue tomada también debido al bajo poder adquisitivo de la comunidad y la ambigüedad legal del espacio que limitaba la intervención,

pero servía como fisura legal para construir la casa de forma autónoma y sin regulación estatal.

El Trébol se llama así porque tiene tres partes que ya venían definidas por la construcción de ese salón comunal. En ese momento, la comunidad y los colectivos de arquitectos y artistas piensan viable la construcción en un espacio destinado para la huerta comunitaria, otro espacio techado para la biblioteca y actividades organizativas y artísticas; y un último espacio en la entrada de la casa, que tiempo después se convirtió en una pista de *skate*. Para ello, se constituyeron comités de trabajo en los que muchas personas participaban, y que gestionaron en gran parte con recursos económicos provenientes de rifas y bingos en la comunidad. El dinero restante fue un aporte de la Consejería Cultural de la Embajada de España en Colombia.

El proceso aborda la recuperación de esta memoria barrial a través de talleres con adultos y niños (taller de memoria barrial y talleres de periodismo para niños ‘los guardianes de la memoria’) que se plasma en una de las tres hojas de este Tr3bol espacial: la zona de acceso donde se materializa una línea del tiempo dibujada de forma colectiva. Paralelamente se va consolidando el diseño y las dinámicas de gestión de un jardín colectivo, en otra de estas hojas del Tr3bol: jardines verticales, generación de un semillero, diseño de mobiliario para el jardín, son algunas de las estrategias abordadas (Arquitectura expandida, 2015).

La creación de la Casa Cultural el Trébol habla de un hecho que tiene una escala mayor en la difícil y precaria situación de los espacios públicos y comunitarios en barrios de origen informal en Bogotá. Este lugar fue la materialización física de un hecho usual en las urbanizaciones piratas: el establecimiento de

lotes, casas, manzanas y barrios completos sin claridad política o legislativa para protegerlos como tal, además, la imposibilidad de acceso a servicios públicos y el interés desahogado de urbanizadores privados por los predios.

El Trébol es un proyecto de creación colectiva y de resistencia a las dinámicas que transforman la ciudad basadas en la especulación inmobiliaria y la plusvalía económica, aprovechándose de las necesidades y deseos de la ciudadanía. También puede considerarse un espacio que da cuenta de los procesos de resistencia y autoorganización que ha vivido el barrio. Después de la construcción en guadaña del espacio arquitectónico, el lugar resultó amenazado de demolición por las autoridades locales que lo consideraron como una construcción ilegal y que invadía el espacio público.

El presente de la Casa Cultural El Trébol de Todos y Todas

Entre los años 2014 y 2015 se desarrolló el proyecto de rehabilitación colectiva de las ruinas de un salón comunal. Esta experiencia colectiva recuperó...

(...) un espacio comunitario que alguna vez existió, tuvo un intenso uso vecinal y que por diversas y controversiales razones se abandonó hasta convertirse en ruina arquitectónica de columnas de hormigón armado y muros de ladrillo, sobre los que el tiempo dibujó historias a través de murales, grafitis y otras expresiones urbanas (Arquitectura expandida, 2015).

Este proceso tuvo un fuerte componente intergeneracional y una diversidad de agentes envidiable para cualquier proyecto de creación colectiva en el ámbito comunitario y artístico.

En la actualidad, transcurridos siete años, El Trébol desarrolla actividades culturales, artísticas y educativas con niñas y niños, jóvenes, adolescentes y adultos de la comunidad a partir de una práctica pedagógica fundada en los contextos y teniendo como referentes las experiencias sociales de la comunidad. A partir de ideas como “hágalo real”, “llenar la universidad de barrio” o “sembramos comunidad” se fortalecen los lazos afectivos, las redes de apoyo entre los vecinos y los jóvenes que habitan el sector, la participación activa de la ciudadanía y aporta a la democratización de la cultura en sectores de la población que han sido desprovistos históricamente de esta. Sin embargo, la crisis desatada por el COVID-19 ha llevado a que el espacio físico se deteriore rápidamente y que muchas de las iniciativas artísticas se vean afectadas de manera importante.

El proyecto Hágalo Real: el Trébol es Nuestro, tiene el propósito de contribuir a la reactivación artística de la ciudad, promover la articulación de espacios de encuentro, fortalecer el tejido social y el reconocimiento del otro a partir de la reflexión sobre el sentido de El Trébol, como un posible espacio cultural “referente simbólico significativo”, y como espacio político o espacio público “de formación y expresión de voluntades colectivas, de representación del conflicto y del acuerdo” (Barcelona, 2012), todo esto mediante procesos de creación colectiva e intervención pictórica en los muros que alguna vez fueron testigos de violencia, pero que hoy son refugio de arte y esperanza.

Es así que, en la actualidad se desarrollan actividades de formación cuyo objetivo es visibilizar la historia de la localidad, el barrio, y por supuesto de la edificación bajo el modelo de Ciudad Educadora. Adicionalmente, se entiende este proyecto como un escenario que

permite a la población acceder a bienes culturales y simbólicos que fomenten el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, el interés por lo público y el compromiso con el bien común. Este proceso también tiene el propósito de resignificar y reapropiarse de un espacio público urbano, que da cuenta de las múltiples

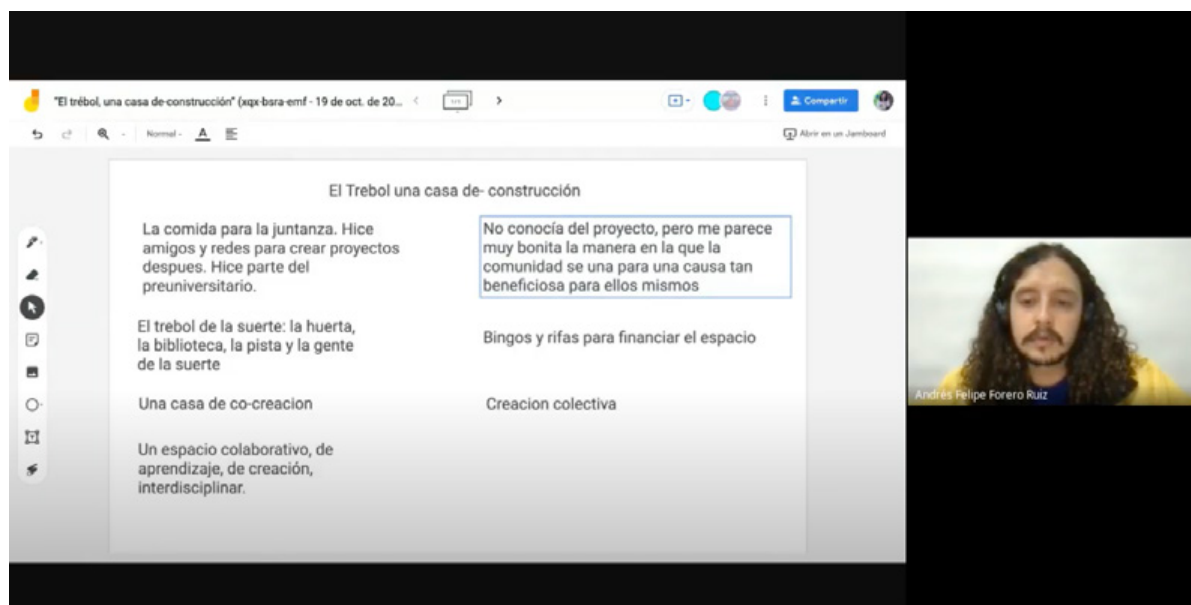
necesidades y potencialidades de un gran sector de la población juvenil que hizo parte de los recientes levantamientos sociales en Colombia. A continuación, se presenta una breve descripción de las actividades que actualmente se desarrollan allí, e imágenes que dan cuenta de este proceso de educación comunitaria.



Las imágenes publicitarias fueron diseñadas por Fígaro Fernández, trabajador social, diseñador y artista de El Trébol.

La primera actividad “El Trébol una casa de-construcción” fue un espacio de formación sobre el contexto histórico del territorio, la fundación de la casa y las memorias vivas que allí habitan. Con ayuda de herramientas audiovisuales se desarrolló un taller sobre el Proyecto de Vivienda Social Ciudad Techo, la fundación de Corabastos y la Creación del barrio

Ciudad de Cali como un proceso de urbanización pirata. Además, se realizó un ejercicio de cartografía memorial y una charla sobre anécdotas e historias individuales ocurridas en el lugar. El propósito fue desarrollar un proceso de territorialización, desde la creación e investigación sobre “el pedazo”.



Esta es una captura de pantalla del taller El Trébol una casa de-construcción, realizado de forma virtual.

La segunda actividad, “Rayemos El Trébol, es Nuestro”, fue un ejercicio de formación pictórica a partir de ejercicios de dibujo, *collage* y pintura, que intentaban presentar la historia del Trébol y la importancia de este lugar para el barrio y la ciudad. En esta actividad participaron tanto artistas del sector como de otras localidades, a saber: el Colectivo Tinta Rosa (Andrés Forero/ Hereje, Laura Riveros, Andrés Roballo), Alice Blue, Zure, Dars, NYC Crew, Kiddo, Crew

Pornografik (Loup, rebelión y nadie), Bengy (Endémico Andino), Tatiana Saavedra (Colectivo Atempo), los 90 Crew (tangara.arte), además de amigos, vecinos y algunos líderes comunitarios del sector, como Fredy, la señora Gaby, y Tatiana Fernández, entre otros. Esta actividad se constituyó como un laboratorio de experimentación donde se construían imágenes que presentarían o ilustrarían sus historias sobre el territorio construido comunitariamente.



Esta es una imagen del taller presencial Rayemos el Trébol, es Nuestro, a cargo del Colectivo Tinta Rosa.

Por último, en la tercera actividad, “Intervención pictórica”, se presentó de forma pública el boceto creado de forma colectiva por los artistas y líderes de la comunidad, realizado a partir de las memorias y experiencias recogidas en las actividades anteriores. Este espacio tuvo como objetivo intervenir pictóricamente la estructura física de la Casa Cultural el Trébol de Todos y Todas, y la firma de un compromiso amplio de conservación y cuidado del lugar, incentivando la apropiación y resignificación del sitio, además de visibilizar a través de imágenes los procesos sociales y formación que allí ocurren.

Todo aprendizaje es un proceso en el que interiorizamos el mundo exterior. Cuando decidimos acercarnos

a la cultura a través de las imágenes optamos por interpelar, cuestionar, transformar y construir el mundo desde este lenguaje. Por el contrario, cuando pensamos en la acción de crear, suponemos que es un proceso a través del cual se exterioriza el mundo interior, desde donde expresamos esa singularidad que nos hace ser nosotros mismos. En coherencia con lo anterior, los procesos de aprendizaje, y con ellos, los procesos creativos son siempre dialógicos. Es decir, partimos de la siguiente idea: es imposible aprender sin crear o, dicho de otra forma, es imposible crear sin aprender e interpelar el mundo.



Esta imagen da cuenta del proceso de intervención colectiva por parte de jóvenes artistas y líderes comunitarios.



Esta imagen presenta un fragmento de la intervención realizada en la Casa Cultural El Trébol de Todos y Todas.

Las intervenciones gráficas y pictóricas, como se puede observar, son el resultado de un proceso de formación en el que la comunidad legitima y participa de la intervención a través de “escucha activa”, la participación democrática y la experimentación con lenguajes propios del arte; esto con el objetivo de consolidar imágenes que la representen como colectividad, fortaleciendo y visibilizando los procesos sociales y formativos que allí se desarrollan.

Conclusiones

El proyecto Hágalo Real: el Trébol es Nuestro, y con él los procesos de creación colectiva son una apuesta para garantizar el acceso a la cultura y el arte a comunidades a las que se les ha negado históricamente como derecho, y en donde muchas veces es entendida como privilegio. Fomentar procesos de formación y participación ciudadana desde una perspectiva crítica es necesario, pero desarrollar habilidades que permitan transformar las realidades en los territorios es una tarea urgente. Este proyecto artístico aporta a la transformación de las realidades del territorio, propicia el fortalecimiento de las historias y memorias colectivas, las redes de apoyo y la afectividad de las comunidades. Los procesos colectivos son una mejor propuesta de autogobierno barrial, y la forma más efectiva que hemos encontrado para mejorar y garantizar condiciones de vida más dignas para sus habitantes. Es por eso que se hace necesario formar a los jóvenes artistas y a la comunidad en general.


Así pues, existen dos aspectos concretos que queremos destacar de estos procesos. El primero, es la capacidad de fomentar una actitud creativa frente al mundo; es decir, crear espacios en los que podamos intervenir colectivamente la realidad. El segundo, crear procesos de subjetivación que reaviven el

interés por construir la historia de los barrios populares de Bogotá, de sus comunidades y luchas. Los símbolos, íconos e imágenes que representan estas luchas nos ayudan a resignificar el territorio colectivamente y poder decir: Hágalo real: El Trébol es Nuestro.

Referencias

- A media cuadra, prensa alternativa. (2012). *Memorias del territorio: el proyecto Ciudad Techo*. <https://amediacuadra8.blogspot.com/2012/08/memorias-del-territorio-el-proyecto.html>
- Aguilar, N. (2015). *Comunica(C)ción. La comunicación en la acción colectiva juvenil: dos experiencias organizativas en la ciudad de Bogotá*. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/529/AguilarNicolasJuanCamilo2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arquitectura Expandida. (2015). *El Trébol de Ciudad de Cali*, (Kennedy. Colombia). <https://arquitecturaexpandida.org/el-tr3bol-de-ciudad-de-cali/>
- Arturo, J. (2000). *Bogotá, la dimensión cultural, una lectura transversal*. Universidad Nacional de Colombia. Editorial Gustavo Gili.
- Borja, J. (2013). *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Editorial Electa.
- Bueno Carvajal, J. M. (2019). Nuevas experiencias urbanas significativas del espacio público contemporáneo. *Revista Ciudades, Estados y Política*, 6(2), 15-34. <https://doi.org/10.15446/cep.v6n2.83990>

- Delgado, M. (2002). *Disoluciones urbanas: procesos identitarios y espacio público*. Universidad Nacional de Colombia, 2002.
- El Trébol de Todos y Todas. @eltrebol.ciudaddecali. Comunidad. [Página de Facebook] <https://www.facebook.com/eltrebol.ciudaddecali>
- El Trébol Resiste. (2015). https://www.youtube.com/channel/UC1ncG_4kLUOf3guGRPfqY-Q
- Gama-Castro, M. M. y León-Reyes, F. (2016). Bogotá arte urbano o graffiti. Entre la ilegalidad y la forma artística de expresión. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2), 355-369. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.49933
- Gómez-Gómez M. A. (2014). El barrio itinerante. La estética como creación del espacio público. *Ciencia Política*, 9(17), 49-78. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/50140>
- Grané Feliu, P., Rifà Valls, M. y Essomba Gelabert, M. (2017). Educación comunitaria a través de las artes: hacia una etnografía visual del “graffiti” y del arte urbano con jóvenes. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 12, 61-78. <https://doi.org/10.5209/ARTE.57562>
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Ediciones Akal, S. A. https://cronicon.net/paginas/Documentos/CIUDADES_REBELDES.pdf
- Hiernaux, D. (2006). Repensar la ciudad: la dimensión ontológica de lo urbano. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, año 4, núm. 2. <https://doi.org/10.29043/liminar.v4i2.207>
- Hiernaux, D. (2019). Habitar la tierra: espacialidad humana y el territorio. Hoyos, L. 22-25 de julio, 2015. [Ponencia] III Seminario Internacional Procesos Urbanos Informales “Gestión Social de la Ciudad y el Territorio”. Universidad Nacional de Colombia. <http://procesosurbanos.blogspot.com/2015/09/memorias-seminario.html>
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Ediciones 62, 1973.
- Montaner, J. y Muxi, Z. (2011). *Arquitectura y política: ensayos para mundos alternativos*. Gustavo Gili.
- Niño, C. y Chaparro, J. (1998). *Usos, costumbres e imaginarios en el espacio público: el sector Jerusalén*. Observatorio de Cultura Urbana
- No Se TV - Garden y Natalia. (2015). Habitantes del barrio Ciudad de Cali evitan la demolición de EL Trébol. https://www.youtube.com/watch?v=_NgIza8bJSw
- Oficina de Planeación y Estadística de Bogotá. (1961). Instituto de Crédito Territorial. Proyecto Ciudad Techo para desarrollar con la cooperación norteamericana dentro del programa Alianza para el Progreso.
- Parra-Valencia, L., Aponte-Muñoz, A. C. y Dueñas-Manrique, M. M. (2018). Jóvenes, grupo y arte: las personas jóvenes y el arte re-unidos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 853-865. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16214>
- Pinilla, R. (2005). Vivienda, casa, hogar: las aportaciones de la filosofía al problema de la vivienda. *Documentación Social*, (38).

- Pondler, N. (2018). *Sistematización de experiencias: El Trébol de Todos y Todas*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, M. y Jader Agudelo, J. (2017). Construir artistas para la vida. Experiencias pedagógicas desde la organización popular comunitaria. *El Ágora USB*, 17(1), 58-74. <https://doi.org/10.21500/16578031.2811>
- Romero, J. (2018). *El Trébol de Todas y Todos*. <https://www.youtube.com/watch?v=eYJ-pmwe7UI&t=3s>
- Romero, J. (2019). *Hágalo real: el Trébol e Todos y Todas*. <https://www.youtube.com/watch?v=fVK1aTWyZYM&t=11s>
- Salcedo, M. y Salcedo, A. (Ed.). (2009). *Fricciones sociales en ciudades contemporáneas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Saldarriaga, A. (2007). La acción pública en vivienda social en Colombia 1900-1990. *Revista Bitácora Urbano Territorial*.
- Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá. (2017). Monografía de localidades - No. 8, Kennedy. <http://www.sdp.gov.co/gestion-estudios-estrategicos/informacion-cartografia-y-estadistica/repositorio-estadistico/monografia-localidad-de-kennedy-2017%5D>
- Sierra, C., Patricia, A. y Hurtado, A. (2013). *Urbanización informal en Bogotá: agentes y lógicas de producción del espacio urbano*. https://www.researchgate.net/publication/256437550_Urbanizacion_informal_en_Bogota_agentes_y_logicas_de_produccion_del_espacio_urbano
- Territorios Luchas. (2015). *Construcción rebelde del territorio. Entrevista a David Harvey en el El Tr3bol*. <https://www.youtube.com/watch?v=Eltp4llcjc&t=1s>
- Triana, J. (2011). *Ciudadanía y espacio público. Universidad de los Andes: tesis de maestría en Planificación del Desarrollo Regional*. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/11263> 



Las investigaciones sobre cultura política: abordajes desde el contexto educativo colombiano¹

RESEARCH ON POLITICAL CULTURE: APPROACHES FROM THE COLOMBIAN EDUCATIONAL CONTEXT

PESQUISA SOBRE CULTURA POLÍTICA: ABORDAGENS DO CONTEXTO EDUCACIONAL COLOMBIANO

Erika Constanza Sabogal²; Liliana del Pilar Escobar Rincón³

Citar artículo como: Sabogal, E. y Escobar-Rincón, L. (2022). Las investigaciones sobre cultura política: abordajes desde el contexto educativo colombiano. *Educación y Ciudad*, 42, 79-92. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2677>

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2021

Fecha de aprobación: 30 de diciembre de 2021

Resumen

El escrito parte de una investigación en curso y presenta el balance de las investigaciones realizadas en Colombia sobre cultura política y educación. Los estudios son agrupados desde tres tendencias relacionadas con: 1. *La formación histórica de la cultura política y educación*. 2. *La cultura política desde la ciudadanía participativa y democrática*. 3. *La cultura política y su relación con la violencia y la paz*, que permiten mapear las orientaciones teórico-metodológicas en el tema y las proyecciones para futuras investigaciones.

Palabras clave: cultura política; educación; educación para la paz.

Abstract

The document is based on an ongoing investigation and presents the balance of the investigations carried out in Colombia on political culture and education. The studies are grouped from three trends related to: 1. The historical formation of political culture and education. 2. Political culture from participatory and democratic citizenship. 3. Political culture and its relationship with violence and peace, which allow mapping the theoretical methodological orientations on the subject and the projections for future research.

Keywords: political culture; education; education for peace.

Resumo

O documento se baseia em uma investigação em andamento e apresenta o balanço das investigações realizadas na Colômbia sobre cultura política e educação. Os estudos agrupam-se a partir de três vertentes relacionadas com: 1. A formação histórica da cultura política e da educação. 2. A cultura política a partir da cidadania participativa e democrática. 3. A cultura política e sua relação com a violência e a paz, que permitem mapear as orientações teórico-metodológicas sobre o assunto e as projeções para pesquisas futuras.

Palavras-chave: cultura política; educação; educação para a paz.

Introducción: la enseñanza y aprendizaje de la cultura política

La educación es un escenario capaz de consolidar en los sujetos y colectivos narrativas sobre las identidades, orientaciones y tipos de participaciones en lo político, las cuales se integran con la diversidad de géneros, clases, representaciones simbólicas, entre otros, que entran en diálogo y conforman los discursos que determinan la “acción y formación ciudadana” (Herrera, *et al.*, 2001, p. 47). Dichas narrativas son, en últimas, determinadas por la *cultura política*, que hace referencia al “conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden establecido, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación, a las jerarquías y a las confrontaciones en los diferentes momentos históricos” (Herrera, *et al.*, 2005, p. 35), encontrando en los sistemas educativos un mecanismo para su construcción y circulación.

En ese sentido, la enseñanza de la cultura política está dirigida de acuerdo con las perspectivas que la

escuela, el contexto social y la época construyen de ella. Por tanto, la formación que imparte la educación está condicionada a determinados valores, ideas, actitudes, creencias y emociones que introducen a los sujetos a una vida política. Bajo esta perspectiva, la escuela prioriza ciertas disposiciones que caracterizan la interacción de los sujetos en el ámbito político, reproduciendo estructuras sociales y culturales que imponen formas legítimas y prácticas propias que, a su vez, invisibilizan y ocultan otras maneras de cultura (Ávila, 2005). Por ejemplo, para Colombia, las ciudadanías ligadas a la representatividad, la limitación de libertades y su renegociación según los intereses de las élites, hasta la aplicación en la escuela de diversas normativas sobre el tema alejadas de la realidad, han consolidado una cultura política relacionada, en su mayoría, con la representatividad del Estado, individualista y desarticulada de lo social.

Aunque el panorama anterior ha guiado el discurso educativo oficial y su propuesta pedagógica, en las últimas décadas se han incorporado miradas de la cultura política más abiertas y reflexivas. En este caso, Herrera y Pinilla (2001), plantean que las luchas del magisterio y los movimientos sociales de la década de los ochenta –junto con las reformas políticas de esos mismos años y subsiguientes– hicieron necesario el establecimiento de una cultura política democrática en el ámbito educativo, como espacio adecuado y fértil para la comprensión y transformación que requería la formación de lo público, la política y la paz. En ese camino, para González y Pagès (2014), sigue siendo determinante para la escuela la incorporación de narrativas diferenciadas, que hagan alusión e integren la identidad nacional, la rememoración del pasado traumático y la configuración del testimonio.

¹ Artículo de revisión. Este escrito hace parte de las actividades estipuladas en la pasantía financiada por el Sistema de Universidades Estatal de la joven investigadora Erika Constanza Sabogal, con la tutoría de la investigadora Liliانا del Pilar Escobar.

² Estudiante de Derecho de octavo semestre en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2666-5644> Correo electrónico: ecsabogal@unicolmayor.edu.co

³ Candidata a doctora en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9495-2613> Correo electrónico: liliana-dper@gmail.com

Por consiguiente, el análisis de nuevas perspectivas para formar sujetos e instituciones desde la cultura política, atadas a la reflexión de los contextos violentos y la incorporación de la educación para la paz, son temas potenciales para pensar transformaciones curriculares y educativas de la formación política, las cuales tendrían como centro el análisis de las diferentes temporalidades, identidades y narrativas que conforman las relaciones del sujeto con lo social. En ello, las ciencias sociales cumplen un papel fundamental al vehiculizar experiencias alternativas en la materia para la comprensión del conflicto actual, y constituir apuestas ético-políticas desde la memoria, que aporten a la lectura crítica de los conceptos, y a la reformulación de los saberes enseñados en la escuela sobre lo político (Arias, 2015).

De acuerdo con lo anterior –en niveles educativos como el universitario–, se hace obligatorio el tratamiento de la anterior perspectiva, en la medida en que los temas de la cultura política estarían relacionados con una formación profesional que debe ser capaz de brindar elementos para construir un pensamiento crítico, reflexivo y analítico, que permita proponer soluciones creativas y colectivas para la superación de la violencia y el conflicto armado, en el marco de acciones políticas concretas. Además, se hace necesario fortalecer las propuestas investigativas, académicas y productivas a partir de, “llevar la universidad a lugares con problemáticas de descomposición social, desempleo, pobreza, con la cara de aportar al contexto desde propuestas o políticas compensatorias para operar [...] desde una mirada más flexible” (Ramírez, 2010, p. 8).

Como se evidencia, la constante necesidad de pensar nuevos parámetros para la enseñanza y aprendizaje de la cultura política colombiana –en el marco de las

dicotomías que acarrearán las violencias y conflictos inconclusos en medio de un anhelo por la paz–, viene a consolidarse en la motivación para dar a conocer el escrito de revisión que contiene discusiones parciales de la labor investigativa realizada en el marco del proyecto titulado *La Cultura Política Democrática en Tiempos de Posconflicto en Bogotá: innovaciones pedagógicas universitarias sobre la paz (2017-2019)*, aprobado por la convocatoria a presentar proyectos de investigación en paz y post acuerdo, del Sistema Universitario Estatal (SUE-Nodo Bogotá-Colombia, 2019), que busca comprender cómo se han venido articulando en las propuestas curriculares relacionadas con la educación para la paz de algunas instituciones de educación superior con sede en Bogotá⁴, las diversas narrativas de la cultura política en el marco de perspectivas críticas. Particularmente, el escrito se consolida en un aporte sobre el estado del campo de estudio, haciendo el balance de la literatura⁵ encontrada sobre *educación y cultura política* en el contexto colombiano.

Para dar a conocer el estado de la discusión, este artículo propone analizar las investigaciones adelantadas sobre las categorías de *educación y cultura política*, desde tres agrupamientos que surgen de lecturas

⁴ El proyecto se centra en el análisis de las apuestas curriculares de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Nacional de Colombia, la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), la Universidad Javeriana y la Universidad de los Andes.

⁵ El proceso de análisis de la literatura partió de revisar textos relacionados con artículos, capítulos de libro y tesis, que desde sus principios teóricos y/o categorías analíticas, trataran la relación de la cultura política y la educación en Colombia.

comunes encontradas entre las propuestas teóricas y metodológicas de los documentos; en ese sentido, se identifican así: 1. *Formación histórica de la cultura política y educación*, que reúne investigaciones sobre la construcción política de nación y la escuela. 2. *Cultura política desde la ciudadanía participativa y democrática*, que abarca indagaciones asociadas al papel de la escuela en el desarrollo de ciudadanías; y 3. *Cultura política y su relación con la violencia y la paz*, que agrupa los trabajos relacionados con los pasados violentos, el conflicto armado y la educación para la paz. Finalmente, el texto aborda las conclusiones desde el avance y caminos por recorrer en el campo investigativo.

De la cultura política y la educación para la identidad nacional

Los trabajos agrupados en esta línea son indagaciones pioneras sobre la construcción histórica de la cultura política nacional y la educación; dichos trabajos centraron su interés en establecer cómo el sistema escolar aportó al proyecto hegemónico y unificador de crear una identidad nacional, desde inicios del siglo XX. Estas pesquisas estuvieron lideradas por el grupo de investigación Educación y Cultura Política⁶ de

⁶ El grupo de investigación Educación y Cultura Política cuenta con una trayectoria de 23 años en el escenario investigativo. Durante 2018 realizó un balance de sus investigaciones, en el que especifica la existencia de dos etapas en el desarrollo de su proyecto académico: la primera, inicia con la creación del grupo en 1998, caracterizada por adelantar un proyecto de investigación único sobre cultura política y educación. La segunda etapa surgió aproximadamente en 2005, que le sumó al enfoque ya existente el

la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), creado en 1998, que en su primera etapa desarrolló –como se verá a continuación– un programa teórico-analítico alrededor del tema.

En consecuencia con lo anterior, los antecedentes que acompañan este agrupamiento, se instalan desde la aparición de la categoría de “cultura política” en Colombia, a finales de los años ochenta del siglo XX, atendiendo a la preocupación de muchos países en Latinoamérica que protagonizaban distintas luchas por el poder político, la restricción de libertades y los prolongados episodios de violencia y conflicto armado; este interés se tradujo, un tiempo después, en diversas investigaciones que se interrogaron sobre las relaciones políticas entre el Estado y/o diversos grupos poblacionales. En este contexto surgen los trabajos en Colombia de Francisco Gutiérrez, en 1995, quien se interesó por las relaciones entre los movimientos de artesanos y los grupos oligárquicos en el siglo XIX; Margarita Garrido, que en 1993 analizó las diferentes formas de representación de los distintos estamentos sociales y las comunidades étnicas en la Colonia y, Carlos Mario Perea, en 1998, al interesarse cómo en la década de los años cuarenta del siglo XX, las elites de la capital tenían un discurso e imaginario político de intolerancia y exclusión con sus detractores políticos (López de la Roche, 2000).

Por la misma época, los estudios sobre la cultura política, y su vinculación con el campo educativo fueron acuñados por el grupo de investigación Educación y Cultura Política que, uniéndose al campo investigativo del momento, y desde la formación académica

interés por las pedagogías críticas y los pasados violentos, entre otros temas (Herrera, *et al.*, 2018).

y experiencia de su líder –la maestra Martha Cecilia Herrera–, incorporó la cultura política a la educación como una, “categoría normativa, ligada al ideal de la cultura cívica, y enfocada en la medición de las cercanías y distancias de los ciudadanos con el orden ideal de los Estados nacionales” (Herrera, *et al.*, 2018, p. 20). Así, el grupo inicia su primera etapa investigativa en el tema, con un proyecto de gran envergadura que se basó en el análisis de las relaciones socio-históricas entre cultura política y educación, la indagación sobre los discursos y prácticas escolares que la constituyeron, y el desarrollo de nuevas perspectivas para el ejercicio de lo político en el espacio público.

Aunque son diversos los trabajos que el grupo Educación y Cultura Política aportó en esta línea, es válido mencionar algunas investigaciones documentales, como la de Carlos Jilmar Díaz (2005), con el estudio la Campaña de Cultura Aldeana (1934-1936)⁷, y la de Martha Cecilia Herrera (2005), desde su interés por el currículo o los manuales escolares; los dos autores coinciden en establecer que existieron diversas herramientas educativas que buscaron transformar la identidad nacional de las clases populares y los estudiantes, con el fin de construir un sujeto atado a los nuevos ideales de modernidad. Igualmente, se encuentran los estudios de Víctor Jairo Chinchilla Gutiérrez (2002), y Zandra Pedraza Gómez (2005), para quienes fue de interés la enseñanza de la educación física y la higiene, respectivamente, y comparten en las conclusiones de sus estudios que la creación de hábitos hacia los sujetos escolarizados a principios del siglo XX, con prácticas corporales asociadas a la

disciplina, la mente y el cuerpo sano y el desarrollo de destrezas de carácter técnico, fueron estratégicos para la construcción y transformaciones de la identidad hacia un sujeto moderno.

El anterior recorrido permite afirmar que las investigaciones presentadas son propuestas pioneras desde la integración de las categorías de educación y cultura política, en el marco de un campo de estudio que se ampliaba en Colombia, y que compartía un naciente interés por explorar las relaciones políticas entre el Estado y grupos poblaciones. Los mencionados estudios lograron poner en el radar el papel de la escuela como espacio donde se integran y circulan múltiples ideas del escenario político, y dieron sentido a las estructuras identitarias en diversas épocas; evidenciando, a su vez, las características fundamentales del accionar político con relación a la identidad, la ciudadanía y la representatividad, evidenciadas en el marco de dispositivos escolares como las clases de historia, el control del cuerpo o los programas de formación a comunidades específicas. Así mismo, dichos estudios mostraron las tensiones entre otras identidades culturales con las políticas imperantes, poniendo de presente las luchas de las comunidades étnicas, o grupos como los campesinos o las mujeres, lo que abrió para futuras investigaciones la posibilidad de pensar en la subjetividad como un camino para la construcción y de-construcción de los espacios políticos.

Cultura política desde la ciudadanía y la democracia

El presente agrupamiento se relaciona con una vasta producción, encargada de analizar temas relacionados con la formación de prácticas y discursos políticos en

⁷ Campaña educativa emprendida en diversas aldeas rurales en Colombia, durante la presidencia de López Pumarejo (1934-1938).

la sociedad actual, desde el papel de la escuela en la enseñanza y aprendizaje de los valores ciudadanos, la participación política, y el ejercicio de los derechos, entre otros temas. Este grupo, como se verá a continuación, muestra diversas tendencias en las investigaciones, orientadas a diversos intereses, como la generación de hábitos democráticos y de ciudadanía, el papel del Estado y la escuela en la formación ciudadana, el despliegue de estrategias normativas como las competencias ciudadanas y el papel que desempeña la educación superior en el desarrollo de la cultura política.

De acuerdo con lo expuesto atrás, en la primera tendencia del agrupamiento se encuentran las investigaciones encargadas de analizar la escuela, y su papel en el desarrollo de habilidades de la cultura política asociadas con la ciudadanía, en donde se analiza la promoción de hábitos y su impacto en el desarrollo de prácticas políticas. Dentro de esta línea se encuentra el estudio de Martha Rodríguez (1997), quien trabaja sobre la niñez y la formación de hábitos ciudadanos y democráticos, y concluye que, entre la escuela, los docentes y los estudiantes se debe dar una orientación cívica para el disfrute de las instituciones como espacio público. Por su parte, Paul Bromberg (2015), analiza en la Encuesta de Culturas de 2007, la influencia de la educación secundaria en el desarrollo de habilidades de cultura política; en sus conclusiones afirma, que si bien no se debe endilgar toda la responsabilidad a la educación sobre los bajos resultados arrojados por la encuesta, sí evidencia que la escuela no difunde muchos de los valores de cultura política que transitan en otros escenarios, situación que la hace ir en contravía a la consolidación de la democracia.

Otro tipo de trabajos sobre la materia analizan las ideas que desde el Estado y las instituciones escolares circulan para la construcción de ciudadanía. En efecto, se destacan los escritos de Diego Arias y Myriam Romero Castro (2005), que, desde el estudio con jóvenes escolares, afirman que existe una influencia del Estado en la formación de ciudadanía, generando un proyecto de cultura política limitado a la representatividad, y no relacionado con los asuntos sociales; a pesar de lo anterior, se encuentra que desde las subjetividades de los jóvenes es posible potenciar la construcción de ciudadanías críticas. En este marco también se encuentran los trabajos de Amanda Cortés (2012), quien analizando fuentes documentales realiza un estudio sobre las prácticas de ciudadanización en Colombia entre 1984 y 2004, y afirma que estas se han encargado de construir ciudadanías atadas a la globalización, la etnoeducación e interculturalidad o la educación sexual, con el fin de promover subjetividades políticas orientadas al emprendimiento y la responsabilidad de sí mismo.

Por otra parte, existen las investigaciones encargadas de analizar las competencias ciudadanas, y su papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje de diversos conocimientos del campo político. En consecuencia, se referencia la investigación de Andrea Constanza Rodríguez, *et al.*, (2007), en la que se concluye que las competencias ciudadanas tienen que ver con la participación democrática, la pluralidad y el reconocimiento de la diferencia; por tanto, desde el escenario escolar estas competencias deben ser transversales y atender a los contextos, no solo quedar en la teoría ética. Por el lado de María Elisa Álvarez Ossa y Fernando José Henao Franco (2019), se analiza la aplicación de las competencias ciudadanas en instituciones educativas, las cuales arrojaron avances en su regulación normativa por medio de la Constitución

de 1991 y la Ley 115; finalmente, en el ámbito escolar destacan la creación de experiencias significativas en el tema lideradas por docentes.

También sobresalen los estudios relacionados con estudiantes universitarios, como por ejemplo el de David Arnaldo Miján (2015), que desde la aplicación de entrevistas, encuentra que los marcos de cultura política de los estudiantes de universidades privadas están dados desde valores cristianos y la prestación de servicios, mientras que la universidad pública propende por la autonomía del sujeto y el cambio social; lo anterior evidencia la necesidad de crear espacios de formación política para estudiantes, más allá de sus diferencias institucionales. A la par se encuentra el estudio de Robayo Cante, *et al.* (2019), quien desde fuentes documentales primarias y secundarias, analiza la relación de los estudiantes universitarios con los movimientos estudiantiles, la participación juvenil y las expresiones digitales después del plebiscito de paz; con el anterior *corpus* se hace evidente que, más allá de su filiación universitaria, los jóvenes construyen diversos espacios para manifestar aspectos de la cultura política relacionados con la movilización social, o el uso de tecnologías de la información y las comunicaciones.

Para cerrar, se encuentran las investigaciones que también se interesan por el contexto universitario, pero desde el papel de los docentes, como lo exponen los trabajos de Martha Cecilia Gutiérrez y Diana Marcela Arana (2012), y Juan José Burgos (2020). Para Gutiérrez y Arana (2012), la formación inicial de maestros es la base para consolidar ciudadanías democráticas, que reflexionen y hagan reflexionar sobre las problemáticas sociales; por cuanto concluyen que, en las universidades deben fortalecerse apuestas curriculares para la formación inicial de maestros,

atadas a una ciudadanía multicultural. Desde el escrito de Burgos (2020), quien emprende un estudio con profesores de universidades públicas y privadas, se asevera que, si bien existen coincidencias entre los maestros sobre las formas de comprender la cultura política –ya que esta es entendida como la organización y administración del Estado en el marco del ejercicio del poder–, existe una diferencia en las narrativas de cultura política de los profesores de universidad pública, quienes manifiestan sus preferencias políticas críticas desde diferentes acciones, en contraposición a los docentes de universidades privadas, para los que su perspectiva queda afincada en el discurso, y no desarrollan acciones políticas concretas.

A modo de balance, se comprueba el interés de estos estudios en analizar la construcción y despliegue de diversos escenarios donde se instala la cultura política, asociados con la normatividad, los currículos y las subjetividades. Lo anterior permite ver que, si bien allí se incluyen muchas de las ideas de la cultura política que circulan en el marco de las narrativas del orden nacional, los sistemas de representatividad escolar y la globalización, es de gran importancia para las investigaciones presentadas demostrar que las prácticas escolares, la construcción de los currículos y las didácticas en el aula no se alejan de las subjetividades, vivencias y biografías de los sujetos, pues son ellos quienes contribuyen al ejercicio político, al disfrute de derechos, al desarrollo de ciudadanías interculturales y a la apertura de espacios de participación. Cabe anotar que, según el interés del presente escrito, no se identificaron pesquisas que desarrollaran análisis situados y comparados de instituciones universitarias, que podrían combinar indagaciones sobre los proyectos institucionales, impacto de programas y percepción de la comunidad

universitaria sobre algunos indicadores de la cultura política, como la ciudadanía o la paz.

La cultura política y su relación con la violencia y la paz

Los trabajos reunidos desde la mencionada perspectiva parten de analizar que la violencia presente en el contexto colombiano es producto, entre otros aspectos, de las limitaciones en el ejercicio democrático, la represión a las diferencias y las profundas desigualdades en el ejercicio del poder. Ante este panorama, las investigaciones agrupadas aquí han ubicado su interés desde dos perspectivas: la primera, indagando sobre el papel de la escuela y la cultura política en la construcción de nuevas formas de superar el conflicto y la violencia; y la segunda, las estrategias que trae consigo la educación para la paz, con el fin de consolidar espacios políticos.

Desde la primera perspectiva, se encuentran las investigaciones que desarrolla el grupo Educación y Cultura Política, principalmente en su segunda etapa. El grupo afirma que la política en Colombia se ha desarrollado en el marco de la violencia y la guerra; por tanto, la escuela, es una de las instituciones que, a partir de diversas estrategias, puede contribuir a la superación del abuso de poder asumiendo su papel como reguladora del relacionamiento escolar y la resolución de conflictos (Herrera, *et al.*, 2001). Partiendo de la perspectiva descrita, el grupo ha elaborado una vasta producción sobre el tema, destacando los desarrollos en el marco de algunas categorías analíticas como la de “pedagogía de la memoria” (Ortega, *et al.*, 2015; Vélez y Herrera, 2014), que busca integrar el desarrollo de subjetividades en pro de la

construcción dialógica de espacios políticos. En ese camino, la pedagogía de la memoria es definida:

(...) como un campo del saber pedagógico interesado en la formación de sujetos capaces de asumir el pasado en términos de objeto de investigación, posibilidad abierta a la puesta en tensión, la deconstrucción y la reinterpretación para pensar históricamente –reconocer la gramática propia del pensar histórico– en lo local y desde este ámbito, como contexto sociohistórico y cultural particular, con lo cual la pedagogía de la memoria se afirma como una modalidad de educación política (Vélez y Herrera, 2014, p. 162).

Teniendo en cuenta lo mencionado, las investigaciones afianzadas en la pedagogía de la memoria ven que, tanto jóvenes como maestros en la escuela, viven la crisis social, la violencia y el conflicto, pero, a su vez, pueden convertirse en los facilitadores del diálogo para la superación y construcción de alternativas al mismo. En esta dirección, las estrategias condensadas en la pedagogía de la memoria pueden hacer parte de currículos, programas de aula, formación inicial de docentes, y espacios de educación popular, entre otros, como aquella posibilidad para la construcción de subjetividades, tanto individuales como colectivas, que permitan la superación del conflicto, el reconocimiento del otro, el resarcimiento a las víctimas y la búsqueda de una cultura de paz.

De la misma forma, el grupo de investigación Educación y Cultura Política ha adelantado estudios para comprender la violencia política, e identificar el potencial de la memoria para su superación, como un elemento simbólico mediante el cual las víctimas del conflicto buscan que se reconozca ese pasado violento (Herrera y Pertuz, 2016; Herrera, *et al.*, 2013). Estas investigaciones parten de asegurar que la cultura

política en países Latinoamericanos y en el contexto nacional, ha difundido una memoria de la violencia política, liderada principalmente por el Estado, y que en muchas ocasiones cuenta con las narrativas de solamente algunos sucesos o actores, desconociendo que esta se construye desde, “diferentes escenarios sociales y tramitada por distintas fuerzas que tensionan las expresiones de cultura política y disputan al Estado su voluntad de hegemonía” (Herrera y Perutz, 2016, p. 84). Consecuentes con lo mencionado, se debe propender porque en la escuela se tramiten diversas experiencias centradas en la memoria, que no solo transmitan los recuerdos de lo sucedido, sino orientadas en las diferentes experiencias de los sujetos, y su capacidad intersubjetiva para superar la violencia.

Desde la segunda tendencia, se encuentran los trabajos enfocados en las perspectivas de paz y no violencia, interesados en el papel que tiene la cultura política en la formación en derechos humanos, estrategias de paz y superación del conflicto. Un trabajo representativo sobre la materia es el de Luis Esteban Cuervo Ballesteros (2017), quien ubica su atención en la experiencia de la educación primaria y la implementación de la Cátedra de Paz, como una vía para el desarrollo de conocimientos y competencias democráticas; no obstante, para la implementación de la misma, es necesario un cambio en la formación de los docentes y la estructura interna de las escuelas. Siguiendo la misma línea se encuentra la investigación de Nathalie Méndez Méndez y Andrés Casas Casas (2009), autores que estudian la promoción de competencias ciudadanas y valores de cultura política apoyados en el programa Aulas de Paz; dentro de los resultados que presenta el estudio, se encuentra que el programa ayuda a la formación de actitudes pre-ciudadanas, fomentando la autorregulación, la

convivencia pacífica, la apropiación de las normas sociales y la participación, actitudes necesarias para promover la paz.

Para terminar, desde la perspectiva de paz se ubican los trabajos que analizan la resolución de conflictos mediante la promoción de una formación política, debe señalarse la investigación de José Arlés Gómez Arévalo y Audin Aloiso Gamboa Suárez (2017), investigadores que insisten sobre la importancia de la educación para la paz y la promoción de valores de la cultura política, como la defensa de los derechos humanos; en ese sentido, afirman que deben promoverse estrategias de aprendizaje en la educación para la paz que surjan de modelos didácticos surgidos en las aulas. Con otros ángulos, la investigación de Daniela Alejandra Alba Useche y Luis Alejandro Padilla Beltrán (2016), señala que en Colombia el conflicto armado condujo a que la ciudadanía se viera privada de la plenitud de sus derechos, y la educación se alejara de su función social en la resolución de conflictos; en consecuencia, es necesario implementar desde el sistema educativo y la sociedad en general, una pedagogía de paz que haga posible la convivencia a partir de la formación de competencias ciudadanas.

Según lo expuesto, las indagaciones sobre cultura política y su papel en la violencia, el conflicto armado y la paz, reflejan el carácter dinámico de estas categorías, con raíces históricas, sociales y culturales, que han incorporado o cuestionado, desde múltiples perspectivas, las orientaciones políticas que, desde el Estado, la globalización, las comunidades y los sujetos han construido. Los trabajos relacionados aquí resultan determinantes para definir las narrativas que permiten el accionar político de diversos sujetos y colectivos ignorados o violentados, y que al ser visibilizados en el campo político, pueden aportar para

la construcción de espacios interculturales, de participación y con presencia de múltiples identidades que sobrepasen el ejercicio político administrado por el Estado. Igualmente, desde las categorías de cultura política, conflicto armado y educación para la paz, se encuentran pocas investigaciones relacionadas con experiencias de investigación-creación, unidades didácticas, o propuestas de transformación curricular, por cuanto estos temas son sugeridos como campos de exploración.

Conclusiones

Tomando como referencia el recorrido realizado en este escrito, es posible evidenciar un campo de discusión que contiene los compromisos e implicaciones académicas y políticas de diversos investigadores/as, que, desde cada uno de los agrupamientos presentados, tienen en común develar y comprender las narrativas que dan paso al accionar político en la educación, producto de las disputas que ejercen memorias colectivas e individuales, que en últimas reflejan, como lo expresa Bourdieu (2003), la ubicación y jerarquización de los discursos en la sociedad, según las tensiones y presiones que se relacionan con las estructuras de poder. Así, los desarrollos investigativos de esta corriente –en el marco de las disputas por el sentido que implica hablar de cultura política–, contribuyen a la construcción de ciudadanías, subjetividades e identidades a partir de ejercicios críticos y propositivos, de cara a superar las violencias, el conflicto armado y las desigualdades económicas y sociales que atravesamos.

En consecuencia con lo escrito atrás, el balance del campo de discusión entre educación y cultura política y el resultado de los tres agrupamientos propuestos, se ubica en dos perspectivas; la primera, a partir de


los *caminos construidos*, que ofrecen pistas teóricas y metodológicas que permiten desnaturalizar este objeto de estudio, que no está dado solamente por las formaciones políticas producto de la educación, sino parte de las múltiples perspectivas de los espacios de socialización del sujeto; en esta dirección, los agrupamientos establecidos ayudan a pensar programas de investigación sumergidos en los análisis intersubjetivos, que tengan en cuenta la dialogicidad que existe entre el orden establecido y la posibilidad, contingencia y creatividad de los sujetos para resolver sus necesidades, conflictos y problemáticas en el ambiente político. En un segundo momento, se sitúan *los caminos por andar*, que hacen referencia a los posibles programas de investigación que se pueden desarrollar para seguir aportando al tema, pues son aristas poco exploradas desde el análisis de las investigaciones presentadas, que serían:

- Continuar en la construcción de pistas teóricas y metodológicas que ayuden a pensar las relaciones frente a las categorías de cultura política, conflicto armado y educación para la paz, puesto que si bien es un campo que cuenta con trabajos en el tema, su avance apenas inicia en la creación de estrategias didácticas, curriculares y de aplicación en el aula, para el trabajo con la comunidad educativa.
- Desde el interés de esta investigación, no existen programas que analicen de una manera articulada y comparativa diversas instituciones universitarias, teniendo en cuenta el impacto de programas académicos, las construcciones intersubjetivas y las experiencias institucionales en el marco de las relaciones entre cultura política, conflicto armado y educación para la paz.

Referencias

- Álvarez, Ossa, M. y Henao Franco, F. (2019). Formación en competencias ciudadanas y cultura política. *Revista de Educación y Pensamiento*, 26(26), 25-38. <http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/98>
- Alba, D. y Padilla, L. (2016). Uno de los desafíos de la educación superior; competencias ciudadanas para el postconflicto en Colombia, marco legal. *Revista Interamericana de Investigación, Educación*, 9(2), 63-77. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0002.04>
- Arias, D. (2010). Educación ciudadana en Colombia: políticas de la exclusión. *Revista Nodos & Nudos*, 29, 79-91. <https://doi.org/10.17227/01224328.910>
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>.
- Arias, D. y Romero, M. (2005). *La ciudadanía no es como la pintan: una mirada desde los jóvenes*. Editorial Viento Sur Publicaciones. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170121034324/Laciudadania.pdf>
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 159-174. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>
- Bromberg, P. (2015). Escuela y cultura política democrática: ¿vamos en contravía? *Revista Educación y Ciudad*, (17), 7-22. <https://doi.org/10.36737/01230425.n17.15>
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico: ciencia de la ciencia y reflexibilidad*. Anagrama.
- Burgos, J. (2020). Comprensiones sobre cultura política y su relación con las prácticas pedagógicas en profesores universitarios: un estudio comparativo entre una institución pública y una privada. *Revista Boletín REDIPE*, 9(9), 24-47. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i9.1059>
- Cortés, A. (2012). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. *Revista Pedagogía y Saberes*, 38, 63-69. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys63.69>
- Chinchilla, V. (2005). Educación física y construcción de nación en la primera mitad del siglo XX. En Herrera, M. C. y Díaz, C. J. (Comps.). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*, 159-184. Plaza & Janés Editores: Colombia S. A.
- Díaz, C. (2005). El pueblo de sujeto dado a sujeto político por construir. Apuntes sobre la década del treinta. En Herrera, M. C. y Díaz, C. J. (Comps.). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria* 143-158. Plaza & Janés Editores Colombia S. A.
- Gamboa, A. y Gómez, J. (2017). Educación para la paz en diversos contextos educativos en Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(2), 233-248. <https://revistas.usantomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4766>

- González, M. y Pagés, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, 9, 275-311. <http://www.scielo.org.co/pdf/hismo/n9/n9a10.pdf>
- Gutiérrez, M. C. y Arana, D. M. (2012). La formación inicial de docentes en educación para la participación ciudadana. En Alba Fernández, N., García Pérez, F. y Santisteban Fernández, A. (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* 437-442. Díada. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. e Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. (2005). Debates sobre raza, nación y educación ¿hacia la construcción de un “hombre nacional”? En Herrera, M. C. y Díaz, C. J. (Comps.). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria* 117-142. Plaza & Janés Editores Colombia S. A.
- Herrera, M. y Pinilla, A. (2001) Cultura política en el contexto educativo. *Revista Foro* 43, 70-80.
- Herrera, M. (24 de abril de 2008). Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios [ponencia]. *Seminario Formación y ciudadanía política en Colombia: un reto que no da espera*, Colombia.
- Herrera, M. y Vélez, G. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas*, 41, 149-165. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105133774010.pdf>
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a04.pdf>
- Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, J. y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. [http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/libro%20memoria%20y%20formacion%20\(digital\).pdf](http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/libro%20memoria%20y%20formacion%20(digital).pdf)
- Herrera, M., Cárdenas, Y., Olaya, V., Martínez, M. C., Rueda, R., Ortega, P., Cristancho, J., Merchán, J., Castro, C., Soler, C., González, J. M., Pertuz, C., Velandia, C., Arias, D. y Torres, E. (2018). *Configuración del sujeto y la subjetividad en las tramas de la cultura política y la educación*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/CIUPLibro%2013%20final.pdf>
- López de la Roche, F. (2000) Aproximaciones al concepto de la Cultura Política. *Convergencia*, 7(22), 93-123. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10502205.pdf>
- Méndez, N. y Casas, A. (2009). Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa ‘Aulas en Paz’ desde el institucionalismo cognitivo. *Desafíos*, 21, 96-134. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/448>

- Miján, D. (2015). Formación ciudadana y universidad en Colombia: políticas de cultura y comunicación participativa. *Mediaciones*, 11(14), 28-42. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.11.14.2015.28-42>
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria en un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://dx.doi.org/10.17227/tm.2015.8410>
- Pedraza, Z. (2005). Sentidos, movimientos y cultivo del cuerpo: política higiénica para la nación. En Herrera, M. C. y Díaz, C. J. (Comps.). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria* 95-116. Plaza & Janés Editores Colombia S. A.
- Ramírez, M. H. (2010). *Educación para la Ciudadanía: la relación entre educación, cultura política y ética, un reto para formar tejido social desde la educación*. Congreso Iberoamericano de Educación, metas 2021. Septiembre de 2010. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCCIUDADANIA/R2015_Ramirez.pdf
- Superior [Conferencia]. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos, Buenos Aires, Argentina. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCCIUDADANIA/R2015_Ramirez.pdf
- Rodríguez, M. (1997). La escuela: el primer espacio de actuación pública del niño, criterios y observaciones para la formación de hábitos ciudadanos. *Educación y Ciudad*, (3), 8-19. <https://doi.org/10.36737/01230425.n3.247>
- Rodríguez, A., Ruiz, S. y Guerra, Y. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(2), 140-157. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/700>
- Robayo, I., Aliaga, F. y Balderas, L. (2019). Cultura política universitaria en Colombia: historia y nuevos retos. *Revista Científica RUNAE*, (04), 37-60. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/87> 



Espacio público desolado

DESOLATE PUBLIC SPACE

ESPAÇO PÚBLICO DESOLADO

Pablo Páramo¹; Andrea Burbano²

Citar artículo como: Páramo, P. y Burbano, A. (2022). Espacio público desolado. *Educación y Ciudad*, 42, 93-108. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2685>

Fecha de recepción: 28 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 30 de diciembre de 2021

Resumen

El presente artículo recoge la experiencia de las transformaciones en algunas prácticas sociales en los espacios públicos urbanos, durante el periodo de confinamiento a que fueron sometidos los ciudadanos en Bogotá, resultado de las medidas adoptadas por los gobiernos para evitar la propagación del COVID-19. Después de considerarse el espacio público como un escenario de expresiones democráticas para la reivindicación de movimientos sociales, socialización, la recreación y el deporte, se encuentra ahora desolado. Se advierte de las transformaciones a que pueda llevar el efecto del aislamiento, aún después de controlarse la pandemia si no se recupera la confianza en volver a salir a la calle.

Palabras clave: espacio público; COVID-19; espacio público desolado; expresiones democráticas; vida en público; confinamiento social.

Abstract

This article presents the direct experience of transformations observed in urban public spaces during the period of lockdown in which citizens from different cities of the world were constrained as a measure adopted by governments to prevent the spread of COVID-19. After considering the public space, a setting of democratic expressions for the revindication of social movements, demonstrations of political tension, exhibitions of artistic expression and the fulfillment of human needs such as socialization, recreation and sport, it is now desolate. It warns of the long-term changes that the effect of isolation may have on how we use public spaces in our social lives in the future, even once the pandemic has been contained.

Keywords: public space; COVID-19; desolate public space; democratic expressions; public life; social confinement.

Resumo

Este artigo reúne a experiência direta das transformações observadas em algumas práticas sociais nos espaços públicos urbanos durante o período de confinamento a que foram submetidos os cidadãos de Bogotá, a partir das medidas tomadas pelos governos para evitar a propagação da Covid-19. Depois de considerar o espaço público um cenário de expressões democráticas para a reivindicação dos movimentos sociais, demonstração de tensões políticas, exibição de expressões artísticas e satisfação de necessidades humanas como socialização, recreação e esporte, agora está desolado. Avisa das transformações que o efeito do isolamento, mesmo após o controle da pandemia, caso não se recupere a confiança em voltar às ruas.

Palavras-chave: espaço público; COVID-19; espaço público desolado; expressões democráticas; vida em público; confinamento social

Introducción

El espacio público urbano ha sido a lo largo del tiempo escenario de actividades culturales, deportivas, religiosas, sociales, políticas y de experiencias individuales, y en consecuencia, objeto de investigación desde perspectivas antropológicas –(Hall, 1973; Low, 2005; 2006), psicológicas (Carr, *et al.*, 1992; Páramo, 2007), de género (Burbano, 2016a; 2017; Ortiz, 2007; Sabaté, 1984), sociológicas (Goffman, 1971), arquitectónicas y urbanísticas (Borja, 2013, 2003; Gehl y Svarre, 2013)–, e ideológicas (Irazábal, 2008). De este modo, ha sido escenario de exploración para distintas disciplinas, que se han encargado de visibilizar las necesidades de espacio público de la población en las ciudades donde se concentra principalmente el desarrollo económico, tecnológico y cultural, siempre partiendo de los usos y ocupación que se hace de estos espacios.

Estos estudios han evidenciado que los diversos usos o funciones que la gente le asigna a los espacios públicos varían de ciudad en ciudad, entre culturas y regímenes, pero la desolación que se observa en la época del COVID-19, desde inicios de 2020 es universal (*El Tiempo*, 2020, octubre 16). Nunca, como ahora, el espacio público en la mayor parte de los países se ha encontrado abandonado, con excepción de los toques de queda de los gobiernos autoritarios que

obligan a los ciudadanos a encerrarse, y prohíben su circulación a determinadas horas del día o de la noche, y de las películas de ciencia ficción que muestran las ciudades vacías después de acontecimientos apocalípticos (*Diario AS Colombia*, 2020, octubre 10).

El presente artículo tiene como finalidad caracterizar algunas de las transformaciones sociales que se vienen dando durante el periodo de la pandemia, comunes a todas las ciudades del mundo, pero que para efectos del presente trabajo se centrarán en algunos de los lugares públicos de Bogotá a partir de observaciones etnográficas, desde las cuales se reflexiona acerca del posible impacto del virus en las relaciones sociales y usos de los espacios públicos bajo una “nueva normalidad”.

El COVID-19 y los espacios públicos

En la actualidad, la invisibilidad del potencial del espacio público en la construcción de los procesos sociales es el resultado de la necesidad de responder a un confinamiento de la población. De lugares de encuentro social, de conectividad, escenarios de confrontación de ideas, reivindicación de grupos sociales, de actividad económica, de expresiones culturales o divertimento, los espacios públicos pasaron a ser lugares de miedo al contacto con otras personas, por la posibilidad de contagiarse de una enfermedad que puede ser mortal, el COVID-19 (Lorduy, 2020), o popularmente conocido como coronavirus (Mercardo, 2020).

Al publicarse este artículo no sabemos si el lector lo esté revisando como un pasado que haya superado la pandemia y el aislamiento producido por el

¹ Universidad Pedagógica Nacional. Ph. D. en Psicología, Centro de Graduados de la Universidad de la Ciudad de Nueva York, EE. UU. Correo electrónico: pdeparamo@gmail.com ORCID: [0000-0002-4551-3040](https://orcid.org/0000-0002-4551-3040)

² Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Ph. D. en Estudios Territoriales por la Universidad de Caldas, Colombia. Correo electrónico: arqburbano@gmail.com ORCID: [0000-0003-2037-5603](https://orcid.org/0000-0003-2037-5603)

COVID-19, para regresar a la normalidad, o como un presente en el que lo que mostramos marcó un hito de la transformación de la vida en público dentro de una “nueva normalidad”. Confiamos en que haga parte de la historia de las prácticas sociales situadas en el espacio público (Páramo y Cuervo, 2013), y que pueda servir de testimonio para los que quieran evaluar momentos de crisis de los espacios públicos de las ciudades.

Por causa del COVID-19, la normativa ha estado orientada a la limitación de la movilidad, restringiendo la libre circulación, a la que, en una situación de normalidad, los ciudadanos tienen derecho. Y es en este sentido que se han emitido disposiciones promulgadas por los gobiernos, y adaptadas por las administraciones de los distintos municipios o localidades de los países, las cuales se han orientado a la regulación del comportamiento de las personas para efectos de lograr un aislamiento preventivo y obligatorio, toda vez que se busca disminuir la emergencia sanitaria a propósito del virus (Echelini y Ginarte, 2020). Las limitaciones incluyen, entre otras, la circulación del tránsito de vehículos públicos y privados, con medidas de restricción por número de la matrícula para los vehículos (*Diario AS Colombia*, 2020, octubre 2; revista *Semana*, 2020, octubre 13), y del peatón, a partir de su número de identificación, por su condición de género y con prohibición total para mayores de setenta años (*Diario AS Colombia*, 2020, junio 14). Las restricciones incluyen el acceso a parques, playas, calles y a la concentración de las personas en

este tipo de espacios. Recogemos en este estudio algunos de sus impactos sobre las relaciones sociales en público (*Diario AS Colombia*, 2020, octubre 10).

Metodología

El estudio de las prácticas sociales en los espacios públicos durante la pandemia se llevó a cabo mediante una observación etnográfica, a partir de caminatas, en horas del día y noche, entre semana y fin de semana en la localidad de Suba, de la ciudad de Bogotá (Figura 1). Las caminatas se realizaron por los barrios Cantalejo, Britalia y Colina, que hacen parte de las Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) Pinar, Villa del Prado y Colina, pertenecientes a la localidad de Suba, clasificados por el Departamento de Planeación Nacional en estratos: 3, 4 y 5 respectivamente, durante los días comprendidos entre el primero de agosto al 30 de octubre de 2020, en días alternados entre los dos investigadores, según la restricción se estableciera para hombres o mujeres. Las observaciones se realizaron con registro fotográfico y notas de campo que iban siendo grabadas a medida que se realizaban los desplazamientos. Para complementar la observación de las prácticas sociales observadas y generar una triangulación, se cruzó la información con otras fuentes documentales provenientes de los medios de comunicación, que daban cuenta de la regulación del comportamiento de los ciudadanos impuesta por la Alcaldía de la ciudad durante la época de mayor confinamiento debido al COVID-19.

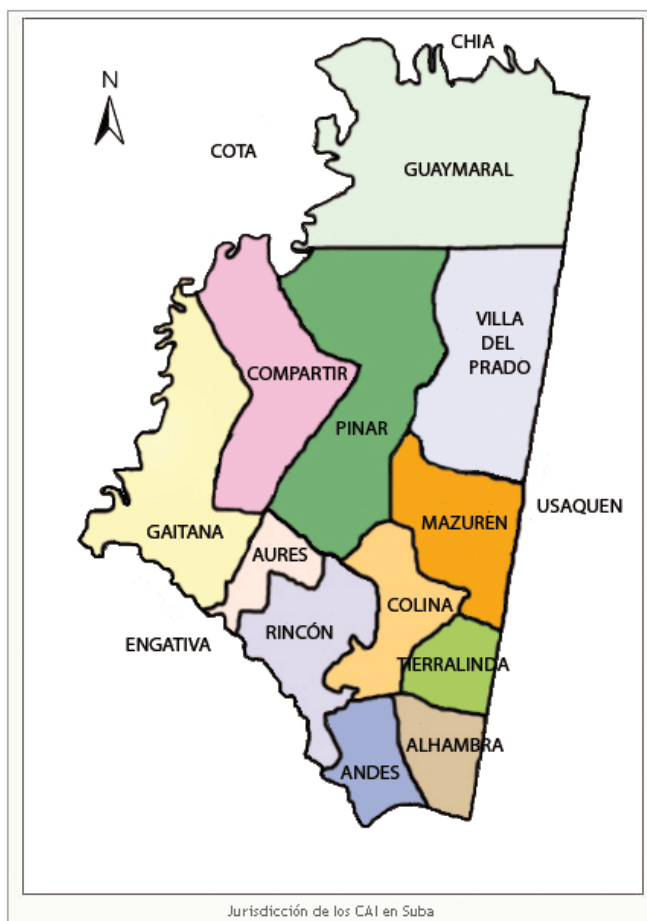


Figura 1. Mapa y Ubicación de la Localidad de Suba, Bogotá

Fuente: Prescolar-Hispano (2020) <http://prescolar-hispano.webnode.com.co/nosotros/>

Resultados

Para llevar a cabo la sistematización y análisis de la información se realizaron matrices de Microsoft Excel®, que permitieron organizar en cinco categorías los distintos aspectos observados en torno a las prácticas sociales en los espacios públicos durante el período de confinamiento explorado. De este modo, las observaciones etnográficas se agruparon en las categorías que se describen y analizan a continuación.

La reconfiguración del espacio

Uno de los aspectos más llamativos durante el periodo en que se realizó el estudio fue observar varias calles limpias y vacías, andenes desocupados, sin transeúntes ni vendedores ambulantes, con excepción de uno que otro domiciliario y algunos individuos con las compras de comida para el día y el paseo de mascotas. Una atmósfera de silencio interrumpida solo por el canto de los pájaros, automóviles quietos como si se hubiera suspendido el tiempo, el pasto crecido en los parques y en los canales de aguas lluvias. La nueva espacialidad resultó intimidante, parecía un primero de enero cuando nadie sale a las calles por el traspaso de fin de año, pero prolongado por varios días. El espacio público suspendido en el tiempo, sin cumplir su función socializadora, económica y de movilidad que tradicionalmente ha cumplido y como escenario para el protagonismo de actores distintos a los tradicionales (*El Tiempo*, 2020, abril 7).



Figura 2. Parque, mujer caminando y mascotas. Nota: presencia de mujer caminando por el espacio público y de mascotas en un parque

Fuente: Andrea Burbano (2020).

La libertad vigilada y los comportamientos urbanos responsables

La administración de la ciudad había hecho un simulacro de confinamiento antes de la propagación del virus, buscando la autorregulación de las personas. Si bien el ejercicio resultó útil en su momento, y sirvió como preámbulo de las medidas que tomaría más adelante el Gobierno Nacional y de la ciudad, para tratar de controlar la expansión del COVID-19, se observaron algunos individuos y grupos de personas caminando por las calles, haciendo uso de sus vehículos, comprando, vendiendo, ya fuera en almacenes o en los espacios públicos, socializando en lugares de trabajo o en parques a distintas horas del día, ya fueran hombres o mujeres, y varios de ellos sin tapabocas, o haciendo mal uso de este.

Seguramente, muchas de las personas salieron de sus casas por fuerza mayor con el fin de solventar sus necesidades económicas, pero también muchos otros lo han hecho de forma irresponsable, irrespetado las reglas que contribuyen a no propagar el virus, evidenciando de esta manera la incredulidad sobre el contagio, o la poca educación que han recibido para seguir reglas, en particular en lo que respecta al aprendizaje colectivo de comportamientos urbanos responsables.

Ante la indisciplina social que se comenzó a observar, el gobierno decidió emitir decretos que establecían sanciones económicas a empresas, o comparendos a

individuos por salir sin motivos justificados, practicar deporte por fuera de un radio particular respecto al lugar de vivienda, no hacer uso de tapabocas, mascarillas o guantes, obligando a mostrar certificados de desplazamiento, y aplicando sanciones económicas a quienes administran lugares que permitieran el ingreso de más de un determinado número de personas, donde no se pudiera guardar una amplia distancia entre las personas. Se administraron comparendos

económicos para aquellos que no mostraron una clara excusa para estar en la calle, ya fuera caminando o conduciendo un vehículo. Se motivó igualmente el quedarse en casa, promoviendo el ejercicio al interior de la vivienda, las actividades familiares y los encuentros virtuales. Con el tiempo, todas estas medidas se fueron relajando en su aplicación y por supuesto en su acatamiento por parte de la ciudadanía.



Figura 3. Parque con personas y mascotas. Nota: personas realizando actividades de paseo y juego a mascotas en un parque

Fuente: Pablo Páramo (2020).

El acceso a los espacios públicos ha sido por excelencia una manifestación de la democracia, donde cualquiera puede tener ingreso a ellos y a manifestarse. Su restricción era considerada una afrenta contra el derecho a movilizarse, a los derechos y las libertades de residencia, circulación y reunión de los que gozan los individuos. Sin embargo, con la pandemia generada

por el COVID-19, todo cambió. Como medidas preventivas de la propagación del virus, se prohibió la libre circulación de las personas por los espacios públicos, y su uso quedó condicionado a que quien saliera debería dar justificaciones estrictas, explicando necesidades de alimentación o cuidados de salud a las autoridades encargadas de regular la movilidad.



Figura 4. Hombre sentado frente a *camping* en un parque. Nota: hombre solo en *camping* en un parque

Fuente: Andrea Burbano (2020).

Cambio de reglas para la interacción social en los espacios públicos

Las distancias sociales se transformaron. Hall había observado que las personas guardan distancias espaciales entre sí, las que resumió a partir de su trabajo *La dimensión oculta* (1973) en: íntimas, personales, sociales y públicas. Este tipo de distancias afirmaba, dependen del sentimiento que experimenta en un momento determinado cada una de las personas respecto de la otra: al mostrarse irritada, enérgica o

amorosa, por mencionar algunas emociones y que se manifiestan principalmente por el tono de voz empleado. Distancias que parecieran tener su origen en el proceso evolutivo de la especie, y que se expresan o se reclaman de diversas maneras, como cuando la persona se ve forzada a entrar en contacto físico con otras en los sistemas de transporte masivo, lo que viola el principio de la distancia íntima,

reservada para las personas con las que mantenemos relaciones afectivas. La distancia personal, mediante la cual el individuo pareciera formar una burbuja protectora que lo separa de los demás. La distancia social, es con la que se busca ver al otro individuo en su totalidad, donde el comportamiento está condicionado culturalmente; por ejemplo, los británicos mantienen una mayor distancia social que los latinos y los árabes. Finalmente, la distancia pública, en la que un individuo puede adoptar una actitud evasiva o defensiva, donde se puede observar mayor cantidad de personas, aunque sin distinguir bien sus rostros.

Aunque Hall hizo ver que estas distancias están asociadas a distintos tipos de actividades y lugares, y que en buena medida pueden estar siendo afectadas por aspectos culturales, parecieron reorganizarse con la pandemia. Con la presencia del virus se

transformaron las normas que regulan las distancias espaciales para la interacción social, los rostros dejaron de ser las señales de reconocimiento al estar cubiertos con tapabocas y gafas, cuando no caretas cubriendo la totalidad, como se evidenció en los distintos recorridos y los encuentros entre personas – ya fuera para preguntar algo a algún desconocido, o con algún amigo–, se caracterizaron por una distancia física amplia. El contacto físico del saludo de mano, el beso en la mejilla, el abrazo, que se observaba antes, pasó a ser con el codo, para luego eliminar del todo la distancia personal y observarse una distancia social de varios metros en los espacios públicos como parques y avenidas, respondiendo al parecer, al estrés o el temor al contagio por el que atraviesa la sociedad en la actualidad, lo que afecta del todo las distancias íntima, personal, social y pública.

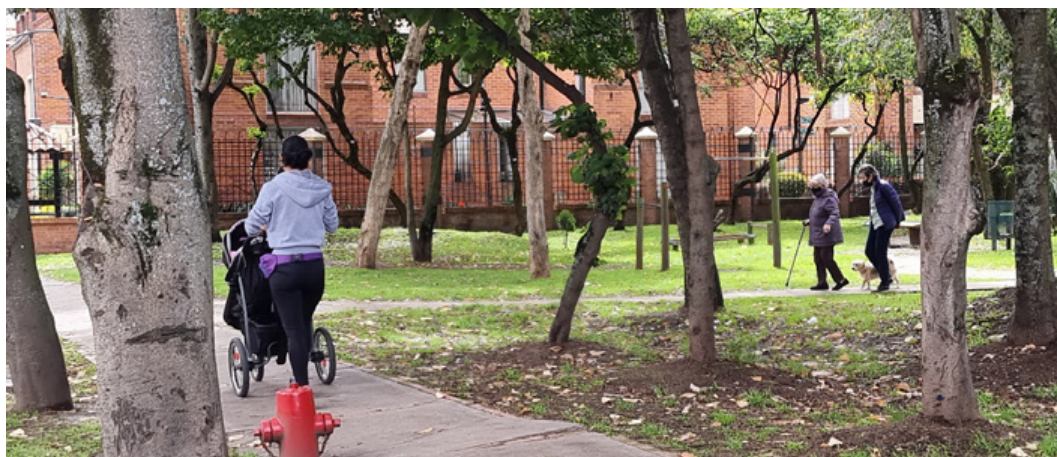


Figura 5. Personas desplazándose por un parque. Nota: mujer transitando por el espacio público con coche de bebé y presencia de personas de la tercera edad caminando en un parque junto a su mascota

Fuente: Andrea Burbano (2020).

El efecto emancipador del espacio público para las mujeres a propósito de las medidas de pico y género en la ciudad

A partir de la necesidad de limitar la presencia de muchas personas en el espacio público, para impedir el contagio, varias ciudades, entre ellas Bogotá, expidieron normas para evitar que la circulación de mujeres y hombres no coincidiera el mismo día al salir a la calle. Mientras que quienes se consideraban transgénero, podían salir a la calle, de acuerdo con el género con el cual se identificaban (*El Tiempo*, 2020, junio 2).

Durante los periodos de observación, en efecto, hubo una reducción en la cantidad de personas en las calles. La condición de hombre o mujer era fácil de

identificar, lo que contribuyó a la regulación por parte de la ciudadanía; las mujeres dirigían su mirada hacia los hombres que veían solos, a manera de censura y viceversa. Aunque por el tipo de metodología empleada no se cuantificó la cantidad de personas por la condición de género en los días de confinamiento para hombres y mujeres, esta distribución constituyó un elemento paisajístico en la ciudad no observado desde los tiempos de la administración del alcalde Mockus, cuando prohibió, en 2001, por una noche la salida de los hombres a la calle. Se observó uno que otro caso de hombres acompañando a mujeres de edad, o mujeres con hombres mayores, y una que otra persona de sexo opuesto con su mascota en algunos de los parques en los días con restricción.



Figura 6. Espacio público desolado. Nota: espacio público sin presencia de personas

Fuente: Andrea Burbano (2020).

Salir a la calle, y hacerlo sin una compañía masculina para las mujeres, se convirtió en manifestación de la configuración del espacio desde el género, situación que remite al análisis desde los planteamientos de la geografía de género (McDowell, 2000), en la medida que se busca contraponer a la expresión del control masculino del espacio público y las visiones unilaterales de comprender el espacio (Burbano, 2016b; 2014). De alguna manera, el hecho de que, a partir de un decreto, se les haya permitido a las mujeres “salir a la calle”, rompe con el control masculino de vigilar la presencia de las mujeres en los espacios públicos, por cuanto no estaban siendo observadas o acosadas por los hombres.

En tiempos de la pandemia el espacio público para muchas mujeres se constituyó en el “afuera”, que les permitió librarse de los abusos a los que han sido sometidas en sus hogares, viendo limitadas sus posibilidades de salir. En consonancia con lo mencionado por Ortiz (2007), se hace necesario propender por el uso igualitario de los espacios públicos para los ciudadanos, de tal forma que la promulgación de un decreto que prohíba el uso mixto del espacio no sea mecanismo que pueda garantizarlo.

Repercusiones sobre la vida social

No se escucharon fiestas, ni música, tampoco se vieron los actores que tradicionalmente han hecho presencia en el espacio público, como los viejos, ausentes por considerarse la población de mayor riesgo de contagio y obligados a observar, en primer lugar, las restricciones de circulación en el espacio público. Ni vendedores ambulantes que debieron soportar las peores consecuencias económicas, tampoco niños en los parques o de la mano de sus padres circulando por las calles. Se escuchó el ladrido de los perros y el canto de los pájaros, que antes se ignoraba o no

se percibía por el entorno ruidoso de la ciudad. Se observaron personas en los balcones de sus apartamentos, o a través de las ventanas haciendo ejercicio o simplemente mirando hacia la calle. En un par de ocasiones se observó a las personas saliendo a sus balcones a aplaudir al personal de salud que se estaba exponiendo al virus tratando de curar a los enfermos y salvar vidas.

Con el paso de los días y el relajamiento en el seguimiento de las regulaciones, los ciudadanos confinados se convirtieron en espectadores de serenatas de algunos músicos que decidieron arriesgarse a salir a la calle para ser escuchados, y de esta manera, alegrar la cotidianidad de las personas y recibir a cambio un pequeño reconocimiento económico. Gracias a su estrategia, los vecinos de los distintos sectores pudieron escuchar desde música clásica hasta popular. La atmósfera musical, proveniente del canto de las aves y de variados grupos musicales, y el ruido mecánico de las máquinas para hacer ejercicio, fueron de los pocos sonidos que se oyeron en las calles. También se escucharon las voces en alto volumen de los venezolanos migrantes, pidiendo ayuda para sus familias.

El cambio que se ha visto en la dinámica reciente de los espacios públicos, y los efectos por la desolación, ha privado de una importante experiencia no solo a quienes se consideran caminantes, sino al común de la población, particularmente a los niños, quienes se ven principalmente afectados en su desarrollo social, de conocer la manera de pensar de las generaciones anteriores y actuales, en suma, de aprender en el espacio público mediante mecanismos como el de la observación a otras personas, para conocer sus costumbres, la forma de circular por la ciudad, la manera de disponer de las basuras, las heces de los perros y de hacer uso apropiado del mobiliario urbano, pero

también de observar el rostro del otro, posibilidad que se ha visto truncada por las reglas que ahora se deben seguir.

Conclusiones

La observación etnográfica llevada a cabo durante el periodo objeto del estudio, lleva a unas reflexiones acerca de la importancia del espacio público urbano, el redireccionamiento de la investigación sobre este tipo de escenarios y el impacto sobre sus usos hacia el futuro.

Frente al cambio notorio de la experiencia que se ha tenido en el espacio público a causa de las medidas adoptadas para prevenir el contagio, aumenta el interés de valorar el espacio público, precisamente porque se percibe que se está perdiendo, y aún más, cuando no se tiene conocimiento del momento en el que se podrá volver a experimentar la vida en público, al menos como lo era en el pasado reciente. Puede pasar lo del pez que solo entiende la importancia del agua cuando está fuera de ella.

La preocupación ya no es porque la vida social se haya desplazado de las calles y plazas a los sociolugares privados (Páramo y Burbano, 2012; Páramo, 2011), como es el caso de los cafés, bares, discotecas, restaurantes, clubes nocturnos, galleras, o centros deportivos, sino ahora al campo virtual poniendo en riesgo la vida en público. Es probable que para muchas personas se convierta en hábito quedarse en casa, donde se ha aprendido a sobrevivir sin tener que salir a la calle; se mantenga el pedir comida a domicilio, hacer ejercicio, el teletrabajo y el estudio virtual, y el tiempo libre se invierte ahora más en videojuegos y en ver televisión con una gran cantidad de ofertas,

con las repercusiones propias del sedentarismo para quienes no practiquen ejercicio en casa.

Entre los beneficios tangenciales de la cuarentena ha estado la reducción de la criminalidad callejera, los atracos a mano armada, el hurto de celulares; sin embargo, en algunos sectores ha aumentado el robo a mujeres durante la restricción de pico y género, al igual que al encontrarse más solos los lugares se hayan facilitado los atracos. Al mirar otros indicadores, se observó mediante indicadores durante el periodo estudiado, la disminución en los accidentes resultado de una movilidad restringida y en consecuencia también una mejor calidad del aire, menor contaminación por ruido, calles más aseadas, mayor número de ciclistas, junto a ello, la ampliación de las ciclo vías en Bogotá, precisamente para evitar la propagación del virus con lo cual se busca la reducción de las aglomeraciones e interacción entre las personas (Organización Mundial de la Salud, 2020); y lo más interesante, la presencia de animales salvajes reclamando espacios como suyos. Este tipo de experiencias deberían servir para valorar el espacio público como escenario para la convivencia.

A futuro, las formas de relación entre las personas se verán filtradas por los tapabocas y las caretas, la atención se pondrá en los ojos, la distancia personal tenderá a desaparecer; los besos, abrazos y saludos de mano disminuirán y prevalecerá la distancia social. Generará desconfianza y censura social el que las personas estornuden o tosan junto a otros. Las nuevas formas de relacionarse con otras personas, en un contexto conformado por una atmósfera de silencio en las calles debido a la desolación durante el confinamiento, desatará el nerviosismo de las personas que pretenden salir a la calle. No obstante,

las principales calles y avenidas seguirán siendo escenarios de confrontaciones políticas e ideológicas.

Los antecedentes de las investigaciones sobre el espacio público llamaron la atención sobre la importancia que tiene en las dinámicas sociales (Licona, 2017; 2007; Jacobs, 1961), el intercambio de ideas (Páramo y Burbano, 2014), el comercio, la construcción de significados (Torres, 2013), la posibilidad de articular la vida urbana (Franck y Stevens, 2007), valiéndose de distintas dimensiones de la vida pública, la manifestación de las diferentes formas de interacción social y la exhibición de prácticas culturales que identifican y cohesionan los grupos culturales (Páramo, 2013; Smolka y Furtado, 2001; Drucker y Gumpert, 1997). No obstante, dada la dinámica actual de la sociedad bajo la sombra del COVID-19, las investigaciones están llamadas a tener en cuenta nuevas variables para reflexionar sobre lo que ocurre en la crisis actual; de esta manera, sumar a las que desde una perspectiva tradicional del espacio público se ha venido desarrollado (Gehl y Svarre, 2013). Las repercusiones en la vida social y salud mental de los habitantes urbanos, por ejemplo, están por analizarse en las investigaciones futuras. Con el encierro no solo se incrementan los temores, la ansiedad, el aburrimiento, la depresión, que han incidido en la violencia contra las mujeres y los niños, sino los aspectos de la vida de las personas en los que los espacios abiertos y de socialización han servido de canalizadores para las tensiones cotidianas.

A partir de la experiencia reciente que muestra efectos en los procesos de socialización en los espacios públicos de las ciudades (*Portafolio*, 2020, octubre 9), dado que se ha restringido la socialización, será necesario incorporar nuevas preguntas de investigación: ¿qué efectos tendrá a mediano y largo plazo el

miedo a una enfermedad por contagio físico, sobre las distintas prácticas sociales que han venido caracterizando la vida en público? ¿Cuáles fueron los efectos sobre la salud mental y la vida familiar resultado del confinamiento? ¿Qué nuevos hábitos se crearon? ¿Cambiará el tipo de contacto entre las personas, se eliminarán los besos, los saludos de mano, la distancia personal, las ventas callejeras, la alimentación en sitios públicos? ¿Qué actividades de las que se desarrollaban en espacios abiertos, como el ejercicio físico y distintos momentos recreativos se quedarán en los hogares?

Como se ha visto por la crisis actual del espacio público, el reto al hacer propuestas para mejorar la experiencia de la vida en público ya no gira únicamente en torno al mérito de aprender a vivir con la diferencia de aquel que pertenece a grupos culturales distintos, es migrante, o corresponde a una condición socioeconómica diferente. El reto en las ciudades del mundo, hoy, incluye recuperar la confianza de volver a salir a la calle, con un cambio de comportamientos que promuevan el cuidado de sí mismo y del otro, y el reconocimiento de la ocupación del espacio público por parte de personas que se han vuelto protagonistas, como es el caso de los migrantes, los vendedores informales, y habitantes de calle, e incluso de las especies animales a las que debemos permitirles recuperar espacios que les hemos arrebatado.

Sin embargo, al terminar este trabajo no estamos seguros del devenir de la sociedad ante la incertidumbre creada por el COVID-19. Con el tiempo, las necesidades económicas apremiaron, la gente de los barrios populares se volcó a las calles reclamando su derecho al trabajo, los contagios y los muertos aumentaron, la desobediencia civil se impuso.

Referencias

- Borja, J. (2013). *Revolución urbana y derechos ciudadanos*. Alianza.
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Alianza.
- Burbano, A. (2017). La experiencia de las mujeres en el espacio público: análisis de las tensiones ocasionadas por la neutralidad del espacio público. En Licona Valencia, E. (Coord.). *Espacio público y conflicto. Experiencias en América Latina* 135-180. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-BUAP.
- Burbano, A. (2016a). Espacio y género. En Cabrera Becerra, V. y Licona Valencia, E. (Coord.). *Para pensar el territorio. Elementos epistémicos y teóricos* 164-190. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-BUAP.
- Burbano, A. (2016b). Modelo territorial para el estudio del espacio público urbano con perspectiva de género: el caso de una ciudad de Latinoamérica contemporánea (Bogotá: 1991-2012). [Tesis doctoral. Universidad de Caldas].
- Burbano, A. (2014). El espacio público urbano situado en la ciudad latinoamericana contemporánea: una aproximación a su estudio desde la perspectiva del género. En E. Licona: *Espacio y espacio público contribuciones para su estudio*. Benemérita Universidad de Puebla-BUAP.
- Carr, S., Francis, M., Rivlin, L. y Stone, A. (1992). *Public Space*. New York, Cambridge University Press.
- Diario AS Colombia*. (2020, junio 14). Coronavirus. Pico y cédula en Bogotá: cómo funciona y durante cuánto tiempo rige. https://colombia.as.com/colombia/2020/06/15/actualidad/1592180661_587080.html
- Diario AS Colombia*. (2020, octubre 10). Coronavirus en Colombia: resumen de noticias del 10 de octubre. https://colombia.as.com/colombia/2020/10/10/actualidad/1602328573_400556.html#menu
- Diario AS Colombia*. (2020, octubre 2). Coronavirus Colombia: ¿Hay cambios en el mes de octubre en el pico y placa en Bogotá? https://colombia.as.com/colombia/2020/10/02/actualidad/1601662453_001171.html
- Drucker, S. y Gumpert, G. (1997). *Voices in the Street*. Cresskill, New Jersey, Hampton Press, Inc.
- El Tiempo*. (2020, abril, 7). Nación. Animales silvestres que ahora pasean por calles del país en cuarentena. <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/animales-silvestres-vistos-en-calles-de-colombia-por-cuarentena-482212>
- El Tiempo*. (2020, octubre 16). Covid-19: reportan 159 muertes nuevas y 8.372 casos más en Colombia. <https://www.eltiempo.com/salud/noticias-coronavirus-colombia-hoy-contagios-muertes-y-recuperados-de-covid-19-el-16-de-octubre-543707>
- El Tiempo*. (2020, junio 2). Cómo aplicará el ‘pico y género’ en Bogotá. <https://www.eltiempo.com/bogota/como-aplicara-el-pico-y-genero-en-bogota-482764>

- Echelini, M. F. y Ginarte, M. L. (2020). Normativa de emergencia COVID-19 y derechos relacionados con la salud. *Revista del Hospital El Cruce*, 26, 1-8.
- Franck, K. A. y Stevens, Q. (2007). *Loose Space*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203799574>
- Goffman, I. (1971). *Relaciones en público*. Alianza Editorial
- Gehl, J. y Svarre, B (2013). *How to Study Public life*. Washington: Island Press. <https://doi.org/10.5822/978-1-61091-525-0>
- Hall, E. T. (1973). *La dimensión oculta: enfoque antropológico del uso del espacio*. Instituto de estudios de administración local.
- Irazábal, C. (2008). Ordinary Places, Extraordinary Events in Latin America. En Irazábal, C. *Ordinary Places Extraordinary Events*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203001219>
- Jacobs, J. (1961). *The death and life of great American cities*. Vintage Books.
- Licona, E. (2017). *Espacio público y conflicto: experiencias en América Latina*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-BUAP.
- Licona, E. (2007). *Habitar y significar la ciudad*. CONACYT y Casa abierta al tiempo.
- Lorduy, J. (2020, 8 de diciembre). No habrá ciclovía nocturna en diciembre según anunció la alcaldesa Claudia López. *Diario La República*. <https://www.la-republica.co/economia/no-habra-ciclovía-nocturna-en-diciembre-anuncio-la-alcaldesa-claudia-lopez-3099341>
- Low, S. (2005). Transformaciones del espacio público en la ciudad latinoamericana: cambios espaciales y prácticas sociales. *Bifurcaciones*, 5, 1-14.
- Low, S. (2006). How Private Interests Take Over Public Space: Zoning, Taxes, and Incorporation of Gated Communities. En Low, S. y Smith, N. *The Politics of Public Space*. Routledge.
- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas*. Editorial Cátedra.
- Mercado, L. (2020, 30 de septiembre). Aislamiento selectivo: ¿qué cambia desde el 1º de octubre? *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/aislamiento-selectivo-que-cambia-y-que-sigue-igual-desde-el-1-de-octubre-540742>
- Organización Mundial de la Salud (2020, octubre 2020). Ciclovías temporales en Bogotá, Colombia. <https://www.who.int/es/news-room/feature-stories/detail/ciclov%C3%ADas-temporales-bogot%C3%A1-colombia>
- Ortiz, A. (2007) Hacia una ciudad no sexista Algunas reflexiones a partir de la geografía humana feminista para la planeación del espacio urbano. *Revista Territorios*, 16-17, 11-28. <https://www.redalyc.org/pdf/357/35701702.pdf>
- Páramo, P. (2013). Comportamiento urbano responsable: las reglas de convivencia en el espacio público. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3), 475-487. <https://doi.org/10.14349/rlp.v45i3.1488>

- Páramo, P. y Burbano, A. (2012). Sociolugares: en el límite entre lo público y lo privado. *Avances en psicología latinoamericana*, 30(2), 272-286. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1574>
- Páramo, P. (2011). *Sociolugares*. Ediciones Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo, P. (2007). *El significado de los lugares públicos para la gente de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Páramo P. y Burbano A. (2014). Los usos y la apropiación del espacio público para el fortalecimiento de la democracia. *Revista de Arquitectura*, 16(1), 6-15. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2014.16.2>
- Páramo, P. y Cuervo, M. (2013). *Historia social situada en el espacio público de Bogotá desde su fundación hasta el siglo XIX*. Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Portafolio. (2020, 9 de octubre). Así se preparan las ciudades para un nuevo pico de coronavirus. <https://www.portafolio.co/tendencias/nuevo-pico-de-coronavirus-en-colombia-asi-se-preparan-las-ciudades-noticias-coronavirus-hoy-9-octubre-2020-545496>
- Revista Semana. (2020, 13 de octubre). Pico y placa en Bogotá: rotación y restricciones del 13 al 19 de octubre. <https://www.semana.com/nacion/articulo/pico-y-placa-en-bogota-rotacion-y-restricciones-del-13-al-19-de-octubre/202054/>
- Sabaté, A. (1984). Mujeres, geografía y feminismo. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, (4). Universidad Complutense.
- Smolka, M. O. y Furtado, F. (2001). *Recuperación de plusvalías en América Latina: alternativas para el desarrollo urbano*. Eure Libros. Pontificia Universidad Católica de Chile, y Lincoln Institute of Land Policy.
- Torres, A. (2013). Territorios urbanos como espacios comunitarios. En Burbano, A. y Páramo, P. *La ciudad habitable: espacio público y sociedad*. Editorial Universidad Piloto de Colombia. 



Niños, niñas y adolescentes involucrados en la movilización social y en las acciones colectivas. Una exploración del caso colombiano (1991-2018)

BOYS, GIRLS, AND ADOLESCENTS INVOLVED IN SOCIAL MOBILIZATION AND COLLECTIVE ACTIONS. AN EXPLORATION OF THE COLOMBIAN CASE (1991-2018)

MENINOS, MENINAS E ADOLESCENTES ENVOLVIDOS EM MOBILIZAÇÃO SOCIAL E AÇÕES COLETIVAS. UMA EXPLORAÇÃO DO CASO COLOMBIANO (1991-2018)

Vladimir Alejandro Ariza Montañez¹;
Diana Marcela Carreño Rondón²; Víctor Manuelle Sánchez Barajas³;
Gineth Katherine Suarez Romero⁴

Citar artículo como: Ariza-Montañez, V. A., Carreño-Rondón, D. M., Sánchez-Barajas, V. M. y Suárez-Romero, G.K. (2022). Niños, niñas y adolescentes involucrados en la movilización social y en las acciones colectivas. Una exploración del caso colombiano (1991-2018). *Educación y Ciudad*, 42, 109-130. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2695>

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2021

Fecha de aprobación: 30 de diciembre de 2021

Resumen

Este artículo presenta algunos resultados de investigación, relacionados con el involucramiento y participación de los Niños, Niñas y Adolescentes (en adelante NNA), en movilizaciones sociales y acciones colectivas (marchas, jornadas de protesta, bloqueos, tomas). Para este estudio, se revisaron noticias de prensa escrita que reportaron acciones colectivas en Colombia, y en las que la participación de los NNA es explícita, entre los años 1991 y 2018. Se presenta el análisis documental realizado, que se valió de la estadística descriptiva para profundizar, en casos que permiten caracterizar las temáticas, las modalidades y los diferentes tipos de participación de los NNA.

Palabras clave: movilización social; acción colectiva; participación de NNA; socialización política; agencia.

Abstract

This article presents some research results related to the involvement and participation of children and adolescents (NNA) in scenarios of social mobilizations and collective actions (marches, protests, blockades, takeovers, among others). For this study, written press news were reviewed, whose records reported collective actions in Colombia and in which the participation of children and adolescents is explicit, during the period 1991-2018. The documentary analysis carried out is presented, which used descriptive statistics to delve in cases that allow characterizing, modalities and different types of participation of children and adolescents.

Keywords: social mobilization; collective action; participation of children and adolescents; political socialization; agency.

Resumo

Este artigo apresenta alguns resultados de pesquisa relacionados ao envolvimento e participação de crianças e adolescentes (NNA) em mobilizações sociais e ações coletivas (marchas, protestos, bloqueios, aquisições, entre outros). Para este estudo, revisamos reportagens escritas da imprensa cujos registros relatavam ações coletivas em Colômbia e nas quais a participação de crianças e adolescentes é explícita, durante o período 1991-2018. A análise documental realizada é apresentada, utilizando estatísticas descritivas para aprofundar em casos particulares que nos permitem caracterizar, modalidades e diferentes tipos de participação de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: mobilização social; ação coletiva; participação de crianças e adolescentes; socialização política; agência.

Introducción

El reconocimiento de la singularidad participativa y capacidad de agencia de los NNA, ha alcanzado un lugar significativo en las discusiones que interesan al campo de los estudios sociales sobre las infancias. En particular, se intenta identificar este tipo de involucramientos *in situ*; es decir, no se detiene a reflexionar sobre la participación –únicamente– desde el aspecto normativo o teórico, sino que se centra en caracterizar las experiencias propiamente dichas.

Para identificar y analizar las formas en las que los NNA han incidido en distintas formas de organización ciudadana, se parte por comprender qué es la participación de los NNA. En primer lugar, la misma se concibe como un derecho fundamental que tienen todos los ciudadanos (Hart, 1993; Lourdes y Liebel, 2011; Martínez, 2014), y que les permite actuar

–deliberadamente–, en la construcción y el devenir de sus contextos sociales inmediatos.

Para el caso que nos atañe, la participación de los NNA es entendida como el derecho fundamental que tienen todos los NNA, en su calidad de personas y de ciudadanos, para incidir en la toma de decisiones que afecten –directa o indirectamente– su desarrollo y calidad de vida (Acosta, Garzón y Pineda, 2004). Al respecto, Martínez (2014) señala:

Ejercer el derecho a la participación, posibilita [...] su reconocimiento [el de los niños y las niñas] como sujetos titulares de derecho, miembros de una comunidad, cuya voz no debe hacer parte de los sonidos del silencio, ni de los alienados políticos, sino que propende hacia el desarrollo de su autonomía como forma de ir construyendo de manera activa su propio desarrollo (p. 22).

De acuerdo con lo anterior, y en relación con la idea que defiende el presente trabajo, es menester comprender a los NNA como personas capaces y completas (Martínez, 2014), que realizan “procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive” (Hart, 1993, p. 5), en virtud de significar y resignificar las realidades sociales que les permean. De esta forma, los NNA son ciudadanos competentes que pueden –y deben– participar activamente en la “construcción de un mundo compartido” (Martínez, 2014, p. 40).

No obstante, el ejercicio participativo de estos actores no siempre es considerado como consciente, crítico-reflexivo o transformador; las representaciones sobre participación de NNA perfilan, generalmente, a un sujeto-objeto niño-a/adolescente pasivo, maleable y fácilmente manipulable a los intereses de *cierto*

¹ Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Sociólogo y magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. vaarizam@udistrital.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0244-9146>

² Docente de Jardín en la Fundación Padre Damián, en modalidad de operario para los Hogares Infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. rondon081@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3802-3307>

³ Estudiante de la licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. vmsanchezb@correo.udistrital.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6969-7895>

⁴ Estudiante de la licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. gksua-rezr@correo.udistrital.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2761-6481>

grupo de adultos que los utilizan en pro de lograr fines particulares⁵.

Frente a esta perspectiva, el concepto de *participación* se aúna al de *agencia* de NNA, convirtiéndose en una categoría indispensable para analizar las distintas formas en las que logra evidenciarse la vinculación de estos actores en el contexto local-nacional. Al respecto, la revisión teórica indica que la agencia implica a un actor social que proyecta, sobre su entorno y cultura, una serie de acciones que le permitirán alcanzar determinado fin; por ejemplo, la transformación de ciertas prácticas sociales.

En este sentido, se comprende por agencia a “la habilidad de las personas para realizar cosas en el mundo” (Ortner, 2009, p. 18); es decir, las personas habitan, modifican y significan sus entornos en procesos cíclicos y perennes, que favorecen la continuidad de la vida social de sí mismos y de otros sujetos. Al respecto, Pávez y Sepúlveda (2019), señalan que el agente “... es portador sapiente de una estructura social que solo existe a través de las prácticas sociales y que se actualiza por medio de ellas” (p. 196). Es decir, la estructura social depende de la praxis del agente, y la praxis del agente –acciones u omisiones ante un hecho determinado– se configura en virtud de la estructura social de la que hace parte.

Participación y agencia de NNA en el contexto latinoamericano

En el contexto latinoamericano, resaltan formas de participación de los NNA, muchas de las cuales no fueron contempladas en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), o que incluso

“desbordan” sus objetivos iniciales; sobre todo, en situaciones en las que el comportamiento de estos actores no estuvo circunscrita a asuntos de su exclusivo interés⁶; sino que, por el contrario, dicha participación respondió a demandas de los cuidadores o de la comunidad a la que los NNA pertenecen.

Al respecto, han surgido análisis de la participación de NNA en los Movimientos de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en Brasil (Soares *et al.*, 2019); de los niños y niñas indígenas dentro del Movimiento Zapatista en Chiapas (Montoya *et al.*, 2018); o de las organizaciones juveniles dentro de las comunidades nasa en Colombia (Alvarado *et al.*, 2012), por citar algunas referencias.

En estas experiencias comunitarias, el involucramiento de NNA se relaciona, por un lado, con formas de “transmisión cultural” (Spindler, 1993); y, por otro lado, con dimensiones políticas, como la defensa del territorio y el reconocimiento de los derechos colectivos, por lo que en ellas “se cultiva la participación y agencia de niñas y niños, no solo como sujetos que aprenden su cultura, sino como agentes que la construyen mediante un proceso en el que pueden reproducir, cuestionar, transformar y crear su realidad” (Montoya *et al.*, 2018, p. 98).

⁶ Por ejemplo el artículo 12 de la CIDN que respalda el derecho de libertad de expresión de NNA, resalta como criterios o condiciones para dicha participación el que su foco sea en temas que los “afecten”, así como se tengan en cuenta criterios etarios y de “madurez”: “Los Estados Parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, *en función de la edad y madurez del niño*” (Unicef, 2006, p. 13). El texto en cursiva es nuestro.

⁵ Para profundizar ver: (Martínez, 2014, pp. 36-37).

También se han reconocido algunas organizaciones de NNA en los países andinos, que han logrado cierta estabilidad en el tiempo, y que son lideradas por ellos mismos, como vehículo para expresar sus propias demandas concernientes a su bienestar y calidad de vida; en este grupo, destaca el movimiento de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores del Sur (NAT'S); estos colectivos buscan reivindicar sus derechos –entre ellos el derecho a trabajar–, acogiendo normas y estructuras organizativas –definidas por ellos mismos–, sin que estas dependan de la injerencia de los adultos. Se trata de una forma particular de involucramiento, del que Liebel (2007) rescata el concepto de *protagonismo infantil*.

Dentro de este grupo de discusiones, nuestra pregunta corresponde a la participación y ejercicio político de los NNA que se involucran en las *movilizaciones* y *acciones colectivas* (en adelante AC: marchas, jornadas de protesta, bloqueos, tomas, entre otras)⁷. En dichos escenarios, la sola presencia de los “menores de edad” resulta transgresora, dado que la percepción general se aboca a que estos sujetos *no tienen edad* para comprender situaciones que comprometen su situación de vida o bienestar; o se consideran susceptibles de ser “manipulados” por los adultos, reproduciendo así el “paradigma del niño o la niña desinformada” (Contreras, G. y Pérez, 2011, p. 815).

Así mismo, la exposición de NNA en estos escenarios se percibe como peligrosa; idea que probablemente

se ha exacerbado a partir de las brutales represiones que ha sufrido la movilización social en el país en los últimos años, y en la que se sitúa a los NNA en un espectro de virtual peligro, al “incitar el desorden público”, o de objeto de cuidado y protección.

Sobre las acciones colectivas

Las AC aquí estudiadas se pueden considerar, precisamente, como formas en que los NNA se congregan en pro de garantizar/ejercer sus derechos –sea de manera directa o indirecta– y de poner en juego su capacidad de *agencia*; sin embargo, estas guardan diferencias significativas con los movimientos sociales de NNA estudiados por Liebel (2007) –como es el caso de los NATS–, de las cuales resaltamos dos: en primer lugar, no todas las *acciones colectivas* logran consolidarse o permanecer en el tiempo, y más bien pueden ser respuestas espontáneas a momentos coyunturales; por ejemplo, el cierre de una institución, la inseguridad, la desaparición de un compañero, etcétera.

En segundo lugar, en las AC en las que se involucran NNA, la organización, la toma de decisiones y los objetivos de los agregados no se encuentran trazados de manera autónoma por ellos y ellas, sino que parten de las relaciones –no siempre simétricas– que mantienen con los adultos. Por ello, no se describe una situación de *protagonismo infantil*, sino que se concibe al NNA como un sujeto y actor social, noción que “alude al papel activo que pueden tener frente a la realidad, así como a la posibilidad de opinar, intervenir y participar en la toma de decisiones que les afectan, sin que equívocamente se les considere como los actores principales en la orquestación del orden social” (Corona y Morfín, 2001, p. 42).

⁷ Retomamos la definición del trabajo del profesor Mauricio Archila y del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP): “Los movimientos sociales [los definimos](#) como acciones colectivas de más de diez personas que enfrentan desigualdades, injusticias, desequilibrios en la sociedad y que tienden a permanecer en el tiempo” (Archila, 2020).

Otras de las características de las AC en las que participan los NNA, son las siguientes:

1. *Son espacios que promueven relaciones intergeneracionales:* comparado a instituciones sociales como la escuela, o espacios formales de participación para NNA –los consejos de niños, por ejemplo–, que los focalizan o dividen por grupos etarios, en las AC no es imprescindible este criterio. En contraste, se promueve la comunicación y el encuentro con los otros –otros niños y niñas, jóvenes, adultos, etcétera–, de tal forma que la organización en torno a la movilización logra disolver las marcadas barreras que separan a ambos grupos etarios (adultos-NNA); esto da pie a que se creen –y movilicen– diferentes relaciones e intercambios de información, de redes y de experiencias institucionales (Bloemraad y Trost, 2008; Smith, 2009).
2. *Se presentan dinámicas de interdependencia:* en gran parte de las AC consultadas, el involucramiento de los NNA no se da de manera aislada. Se identifica en ellas la presencia de adultos (padres, cuidadores, docentes), así como de otros grupos etarios (jóvenes), quienes ofician como organizadores, promotores, colaboradores o participantes de las actividades. Así mismo, se destaca cómo algunas de estas movilizaciones son coordinadas por profesionales de agencias, organizaciones sociales y organismos multilaterales, entre otras, quienes promueven “formas de asociación para que niños, niñas y adolescentes mejoren su situación de vida, con la intención de propiciar que se involucren de manera directa y activa en los problemas que les conciernen” (Corona y Morfín, 2001, p. 45).

3. *Son escenarios en los que tienen lugar prácticas formativas:* aunque los objetivos de las AC no contemplen intenciones educativas o pedagógicas en sí mismas, es claro que, simultáneamente a las demandas y reivindicaciones políticas puestas en juego, también en ellas “los sujetos adquieren competencias, habilidades y saberes, relacionados con la acción colectiva desarrollada por los movimientos mismos” (Bertoli y Barbosa Carrero, 2016, p. 65). Temas como la formación en la organización, la deliberación y la toma de decisiones, junto a su incidencia en la construcción de identidades colectivas y la producción de subjetividades, son parte de ellas (Michi *et al.*, 2012).

4. *Son escenarios de socialización política:* en estos escenarios, los NNA tienen la oportunidad de expresar, advertir, denunciar, reivindicar y demandar temas que comprometen su bienestar y calidad de vida (relacionados con situaciones de inequidad, discriminación, entre otras); además, se reconocen a sí mismos como sujetos de derecho en doble vía: por un lado, desde el conocimiento de sus Derechos Humanos y como NNA a partir de las posibilidades que ofrecen estos escenarios; y por otro lado, porque en la dinámica misma de la movilización y de la protesta estarían ejerciendo derechos asociados a la participación, como la libertad de expresión y de asociación (Fundación Ideas Para la Paz, 2018).

Ahora bien, dentro de las AC el nivel de involucramiento y de exposición de los NNA es muy diverso; al respecto, Rodgers (2015), propone una tipología que contribuye a problematizar y complejizar el involucramiento de NNA en estos escenarios de manifestación. Frente a la simplificación de caracterizar

dichos espacios desde la “manipulación” o del uso de su “imagen”, la autora destaca tres escenarios acordes a la forma en que se desenvuelven los NNA en ellos; aspectos como las motivaciones, los roles otorgados, la relación con el conjunto de actores también presentes, son tomados en cuenta. Cabe advertir, sin embargo, que dichos escenarios pueden solaparse, o cambiar de una figura a otra, dentro del proceso de las AC.

El primer escenario corresponde a los participantes estratégicos. En dicho escenario las características imputadas a la infancia –como la inocencia o vulnerabilidad– son usadas retóricamente para representar una demanda. Sin embargo, esta dinámica no se limita a la imagen, sino que la misma es usada o representada (incorporada) por los mismos NNA, haciendo parte activa de la manifestación. Este involucramiento “abre la puerta para que ellos interpreten, negocien, e incluso potencialmente se movilicen hacia un involucramiento más activo” (Rodgers, 2015, p. 242).

El segundo escenario refiere a los participantes por defecto. En este escenario, los NNA se involucran por “exposición” y con diferentes grados de proximidad a las actividades de manifestación de los adultos (comunidad, familia, profesores, etcétera). Para Rodgers (2015), las motivaciones de los adultos para involucrar a los NNA a dichas actividades pueden variar, pues se identifican casos en los que los adultos reconocen las capacidades de entendimiento y de agencia de los NNA, hasta casos en los que el involucramiento es incidental por temas de convivencia.

El tercer escenario caracteriza a los participantes activos. En este, los NNA que experimentan situaciones de injusticia –opresión, exclusión, discriminación, desigualdad– deciden voluntariamente, participar

de alguna manifestación propia de las AC (Rodgers, 2015, p. 249); así, son conscientes de la situación, los objetivos e incluso “siendo los líderes y fundadores de esos movimientos” (Liebel, 2021, p. 114). En este caso, es posible identificar cómo algunos escenarios pueden solaparse; por ejemplo, la exposición de NNA a actividades y manifestaciones, podría progresar más adelante –aunque no necesariamente– en una participación activa, derivada esta vez de una decisión consciente.

El presente trabajo comprende un ejercicio de exploración y caracterización de los NNA en las AC, buscando reconocer las particularidades de su agencia en estos espacios de participación social, los cuales han sido poco documentados (Pavez Soto y Sepúlveda, 2019, p. 205). Para ello, a partir de distintos registros de prensa escrita en el periodo 1991-2018, se exploran las formas y medios en que los NNA han participado de diferentes acciones colectivas como las protestas, las marchas, los bloqueos, entre otros.

Metodología

Este artículo se constituyó en dos fases. En la primera, se recopilaron, en un repositorio, 353 noticias de 10 diarios de prensa escrita –circulación nacional y regional–, que registran las AC que han tenido lugar en Colombia para el periodo de tiempo 1991-2018, y de las que han participado, activa y explícitamente, NNA en su vinculación. Las noticias fueron seleccionadas a partir de los descriptores como “Niñas, niños y jóvenes”, y “Movilización estudiantil primaria y secundaria”. Las fuentes de información de las que se obtuvieron las noticias fueron, por una parte, el archivo digital de prensa del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP).

Por otra parte, se consultó el Archivo Virtual de los Derechos Humanos, Memoria Histórica y Conflicto Armado, administrado por el Centro Nacional de Memoria Histórica⁸. En este último, la búsqueda de las noticias se realizó con los descriptores “protesta niños”, “marcha niños”, “movimientos sociales niños” y “movilización niños”. De allí, se seleccionaron 38 noticias de prensa. Posteriormente se depuró la base de datos manualmente –por pertinencia temática, duplicación de artículos, etcétera–, arrojando un total de 252 noticias, en las que se registraron 242 AC de las que participaron NNA⁹.

La segunda fase correspondió a la sistematización de la información. En una matriz se registraron las modalidades de protesta –jornada de protesta, marchas, bloqueos, toma de institución, entre otras–, así como los motivos (temáticas) de la movilización (Educación, Paz, Violencia, Convivencia/calidad de vida). Igualmente, tomando en cuenta la propuesta de Rodgers (2015) –anteriormente descrita– se tematizó la participación de NNA de acuerdo al papel otorgado en la movilización a ellos, y a la relación con los adultos –padres, docentes, líderes sociales, etcétera–; la tipología propuesta es: i) Participantes estratégicos, ii) Participantes por defecto, y, iii) Participantes activos.

⁸ Archivo virtual de los derechos humanos, memoria histórica y conflicto armado: http://www.archivodelosddhh.gov.co/saia_release1/ws_client_oim/menu_usuario.php

⁹ Cabe anotar que, seguramente, las AC aquí reportadas sean la “punta de un iceberg”, y que en ningún momento el estudio pretende abarcar la totalidad de ellas. No obstante, consideramos que los registros de prensa nos permiten hacernos a un panorama general del involucramiento de los NNA en estas dinámicas.

A continuación, se presentan los resultados preliminares de la indagación. En la primera parte se realiza un panorama cuantitativo de las movilizaciones de NNA registradas en el periodo 1991-2018, con la idea de hacer visibles las modalidades, temáticas y tipos de participación que tienen lugar en las AC. En la segunda parte se realiza un acercamiento de tipo cualitativo; en ella se identificaron algunas movilizaciones que sirven de estudio de caso y que permiten profundizar sobre el tipo de involucramiento de NNA, su capacidad de agencia y algunas prácticas formativas que se encuentran presentes en ellas.

Resultados

A partir de la revisión de prensa, se han podido identificar 242 AC, presentadas en el periodo 1991-2018. Durante los 27 años de la ventana de observación, se logró establecer un promedio de 8,9 acciones colectivas por año.

Temáticas de acciones colectivas registradas

Las 242 AC que fueron registradas en la prensa, entre 1991 y 2008, fueron agrupadas en las siguientes temáticas: i) Convivencia/calidad de vida/seguridad: se refieren a las acciones en las que se demandaron mejores condiciones de bienestar, tanto para la población como para ellos mismos. ii) Educación: esta categoría agrupa a las exigencias y respuestas en torno a la implementación de políticas, la gestión escolar, la situación docente, infraestructura escolar, entre otras. iii) Paz: se refieren a las manifestaciones, buena parte de ellas institucionales, en las que NNA solicitaron el desescalamiento del conflicto armado o apoyo a virtuales procesos de paz. iv) Trabajo infantil: se refieren a las movilizaciones, también institucionales, en las que se aborda la abolición del trabajo

y la explotación infantil. v) Violencia y protección¹⁰: se refieren a las manifestaciones sobre acciones de violencia e intolerancia: infanticidios, maltrato, secuestros, desapariciones. La Figura 1 presenta los datos agregados de las AC de las que participaron NNA durante el periodo 1991-2018, por temáticas.

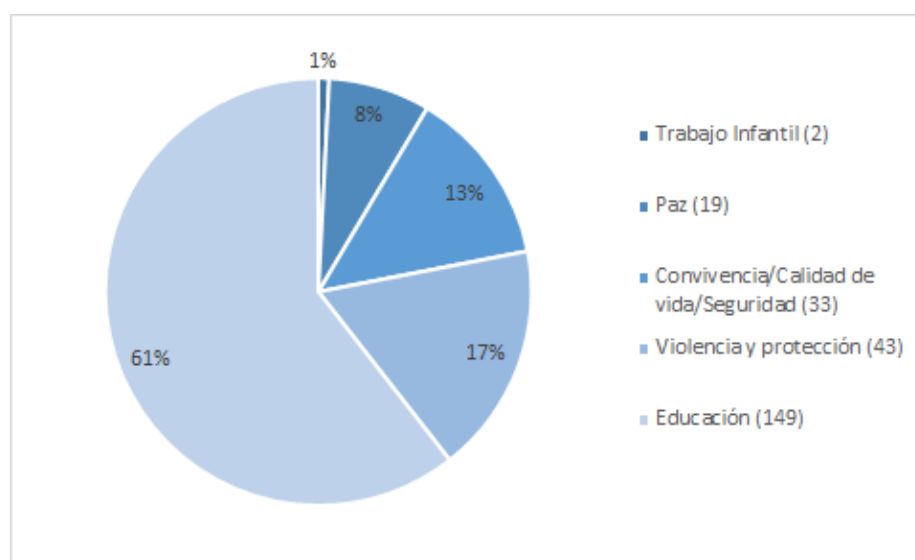


Figura 1. Temáticas de las acciones colectivas registradas en las que se involucran NNA, 1991-2018

Fuente: elaboración propia.

¹⁰ En esta categoría agrupamos las AC en respuesta a las múltiples violencias de las que son víctimas NNA en el país (violencias derivadas de conflicto armado, de la delincuencia común, o violencia intrafamiliar, entre otras).

En este caso, encontramos que del total de 242 AC, más del 60 % (149) se encontraban relacionadas con temas de educación. Ahora bien, al interior de esta categoría, la mayoría de las acciones de los NNA tienen que ver con temas que los afectan en su entorno inmediato, tales como la falta de docentes o de la infraestructura escolar. En segundo lugar, encontramos registradas 43 AC relacionadas con el rechazo y denuncia de los actos en que han sido violentados NNA (17 %). Situación que es acorde con los altos

índices de violencia a los que son expuestos los NNA en el país; en tercer lugar, encontramos temas relacionados con la convivencia, calidad de vida y seguridad (13%). Un 8 % (19) de las AC corresponde a temas asociados a la paz, y finalmente (2 %) encontramos algunas AC relacionados con temas sobre la abolición del trabajo infantil.

La Figura 2 describe las trayectorias de las AC en las que se involucran NNA por año y por tema:

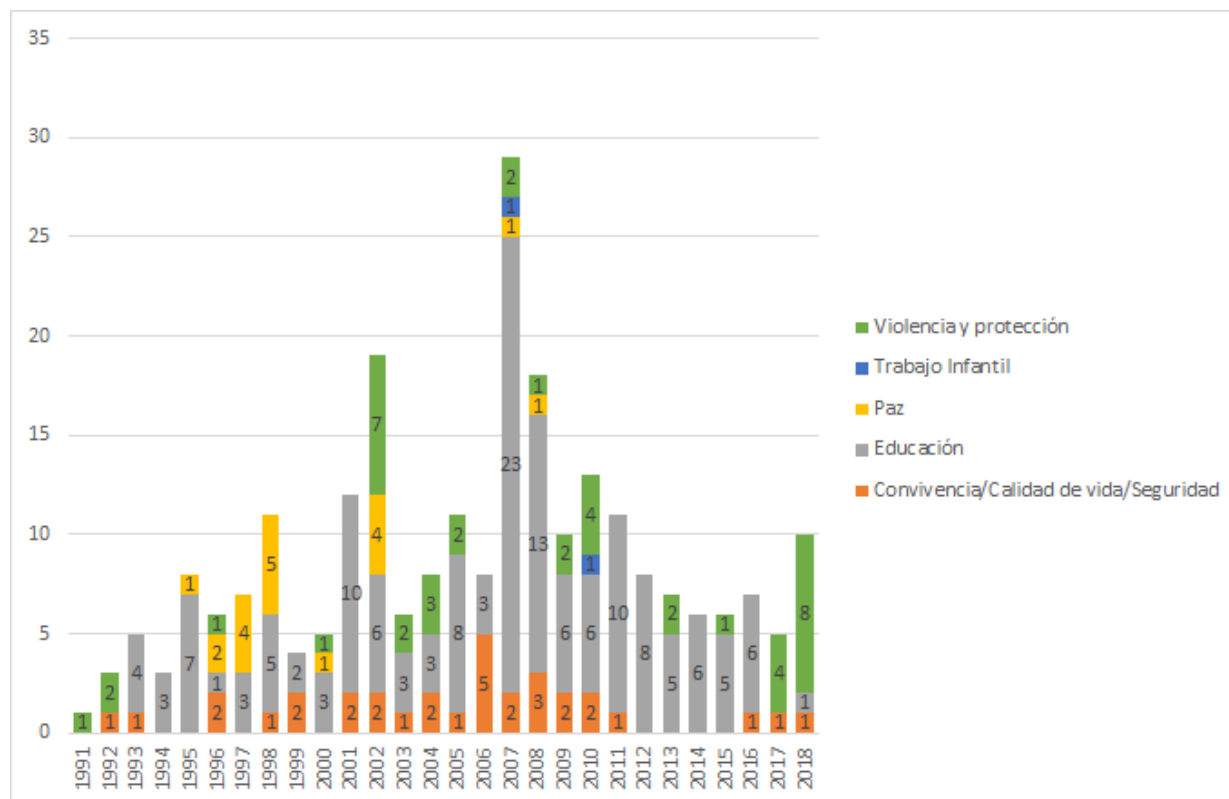


Figura 2. Trayectoria de las acciones colectivas en las que se involucran NNA por año y por tema, 1991-2018

Fuente: elaboración propia.

En un primer periodo (1991-2001) se identifican 65 AC, siendo 1995, 1998 y 2001 los años que reportan mayores registros. De este primer periodo se destacan las movilizaciones en torno a la paz, que tuvieron lugar entre 1995 y 1998, previo a los diálogos de paz entre el gobierno de Andrés Pastrana y las FARC-EP (1999-2002). Buena parte de estas acciones fueron impulsadas directamente por el Estado o por organizaciones de la sociedad civil. Se destaca aquí REDEPAZ, y la iniciativa que realizó, junto a la UNICEF, del Mandato de los niños y las niñas por la Paz, en 1996. Dicha iniciativa congregó más de tres millones de NNA.

En un segundo periodo (2001-2011) se registran 146 AC. En este periodo es donde más se han registrado movilizaciones. Se destacan los años 2007 y 2008 en los que se registran 29 y 18 AC respectivamente, muy por encima del promedio (8,9). Buena parte de las movilizaciones de aquellos dos años fueron respuesta a los proyectos de Ley del Plan de Desarrollo y de Ley de Reforma General de Transferencias del acto legislativo 07, propuestos en el segundo gobierno de Álvaro Uribe (2006-2010), de la cual se reportaron varias movilizaciones a nivel nacional, y que coincide con un cierto renacer del movimiento estudiantil de secundaria (Briceño Santiz, 2014, p. 54).

Por último (2011-2018), vuelve a decrecer el número de AC registradas (58); de este último periodo se destacan las AC relacionadas con temáticas sobre educación, y violencia y la protección, siendo este último año en el que más se registran movilizaciones relacionadas con ese tópico.

Modalidad

De acuerdo a la revisión, agrupamos en 9 modalidades las acciones colectivas en las que se involucran NNA en el periodo (1991-2018) de mayor a menor; a saber: i) Marchas (35%); ii) Manifestación/jornada de protestas/plantón (20%); iii) Bloqueo de vía (15%); iv) Toma de institución educativa (9%); v) Cese de actividades (8%); vi) Iniciativas ciudadanas: pactos, mesas, consultas (5%); vii) Actividades culturales/Jornadas lúdicas (4%); viii) Asamblea/encuentro (3%); ix) Toma de entidades/invasión (1%). En la Figura 3 se desagregan las temáticas de la movilización de acuerdo a estas modalidades. En la temática de educación, las actividades que más reportaron corresponden a marcha (14%), bloqueo de vía (13,2%), manifestación/jornada/plantón (12,4%) y toma de institución educativa (8,3%). En las acciones colectivas relacionadas con violencia y protección, la mayoría de modalidades correspondieron a marcha (11,6%) y jornada de protesta y plantón (4,5%). De manera similar ocurre en la temática convivencia/calidad de vida/seguridad con 3,3% y 2,1% respectivamente.

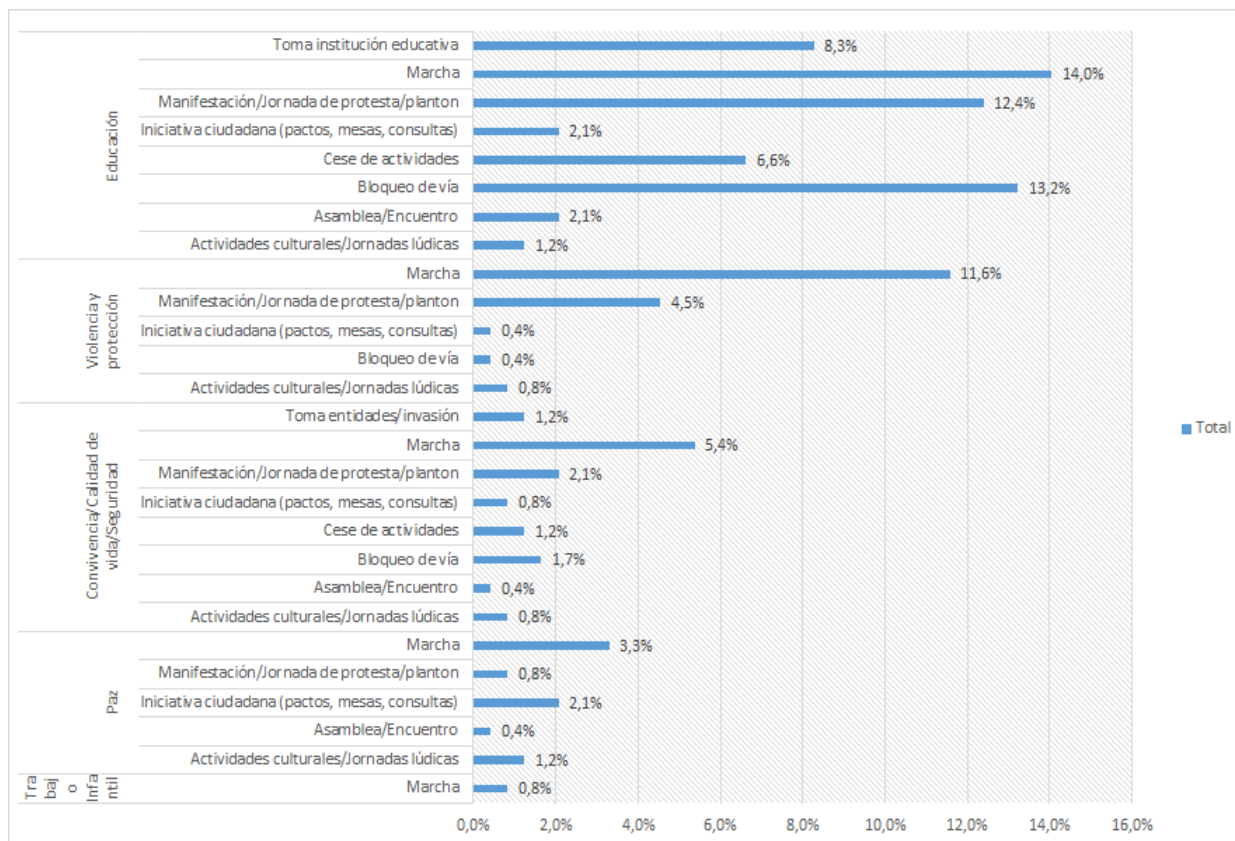


Figura 3. Temas de las acciones colectivas registradas en las que se involucran NNA por modalidad, 1991-2018

Fuente: elaboración propia.

Tipo de participación

De acuerdo a las 242 AC registradas, se evidenció que la intervención por parte de los NNA fue: 39% participación por defecto, con un total de 99 actividades que manifiestan la implicación de esta población en los movimientos sociales. Un 29% participación activa, con 71 acciones donde los NNA fueron

protagonistas y actores sociales competentes en las problemáticas de su contexto. Un 17% participación estratégica, donde se obtuvieron 41 hechos que utilizaban y mostraban a los niños y niñas como símbolo para la simpatía y el llamado de atención a la causa impulsada por los adultos. Y finalmente un 15%

indeterminado, ya que, en 36 de las acciones, no era claro el tipo de involucramiento que tenían los niños, niñas y adolescentes en movilizaciones sociales (Figura 4).

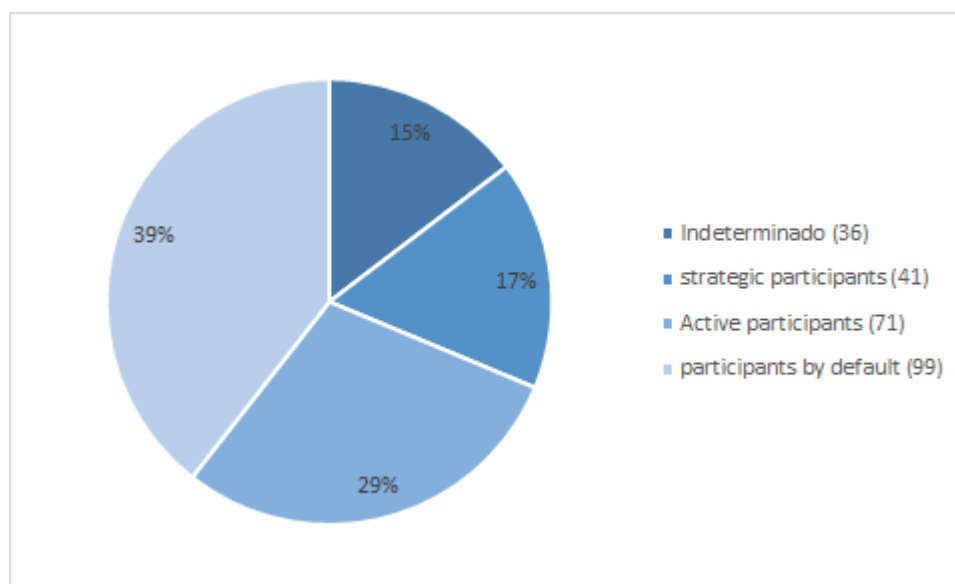


Figura 4. Tipos de participación registradas en las que se involucran NNA, 1991-2018

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, se evidencia el tránsito de un tipo de participación predominante a otra en el período de 1991 a 2018, especialmente desde la participación estratégica a la participación por defecto, y de esta (aunque en menor medida) a la participación activa. Dicha situación podría deberse a varios factores: un mayor reconocimiento de los NNA como sujeto de derechos por parte de la institucionalidad –aunque

restringido a la normatividad–, el cambio de significados, resistencias e implicaciones de los NNA en las sociedades contemporáneas, entre otras. No obstante, no puede omitirse que, en gran parte de la población y en la cotidianidad, aún es exiguu el reconocimiento de los adultos al protagonismo de los NNA (Sarmiento y Ramos, 2019).

Tipos de participación

Participantes estratégicos

Dentro de las AC, el uso de imágenes de niños y niñas ha sido un recurso retórico recurrente por parte de las organizaciones. En particular, se destaca su uso alegórico en temáticas como la paz, la educación y el medio ambiente, donde las imágenes buscan transmitir representaciones de “inocencia”, “vulnerabilidad”, “futuro” o “esperanza”. Se trata de una poderosa estrategia a la que los distintos públicos suelen responder positivamente.

Sin embargo, para Rodgers (2015), solo cuando los NNA directamente se apropian precisamente de estos recursos retóricos, es que podemos hablar de una *participación estratégica*. Para muchos niños y niñas, este espacio es relativamente flexible, y les concede la oportunidad de encuentro y manifestación para su proceso de involucramiento y constitución como sujeto político (2015, p. 244). Se trata así de reconocer este espacio, más allá de la idea de “manipulación”.

Algunos ejemplos al respecto son los brindados por las manifestaciones de paz que tuvieron lugar a mediados y finales de la década del noventa. Se trataban de acciones institucionales –del Estado, ONG’s y organizaciones internacionales– que surgían en respuesta a las confrontaciones y escalonamiento del conflicto armado en Colombia para el periodo. Una de ellas fue la Red Nacional de Iniciativas para la Paz y contra la Guerra (REDEPAZ) quienes en septiembre de 1996 organizaron la Semana por la Paz. Dicha semana estuvo acompañada por varias marchas, presentaciones y actividades lúdicas de las que fueron partícipes NNA. (“Los estudiantes bogotanos celebran la Semana por la Paz”, 1996). Otra actividad

que puede destacarse correspondió a una actividad (maratón) que organizó la Parroquia del Niño Jesús, y de la que se buscaba que participarían niños y jóvenes de diferentes instituciones educativas, privadas y públicas; los concurrentes debían llevar una antorcha (*la antorcha por la paz*) desde el Gimnasio Moderno hasta la parroquia ubicada en el Barrio 20 de Julio. En la noticia se señala:

Los jóvenes deportistas corrieron unidos portando con orgullo la antorcha, se turnaron para cargarla y llegaron al 20 de julio gritando (...) mientras que desde los altoparlantes de la camioneta que los escoltaba explicaban el propósito de esta jornada. No importaba ya si era alumno de uno de los colegios más exclusivos de la ciudad o de una escuela distrital. Todos eran jóvenes estudiantes que compartían un ideal y que esperan que otros sigan su ejemplo (“Maratón colegial por la paz”, 1997).

En esta última, es claro el propósito de la actividad de pensar la “paz” como un asunto que le corresponde a las “nuevas generaciones”. Son ellos los que asumen el compromiso de llevar la paz (“llevar la antorcha”). Pero, además, es significativo el que se buscara juntar a estudiantes de diferentes clases sociales, tal como se resaltó en el artículo.

Otro grupo de manifestaciones que se pueden enmarcar dentro de la participación estratégica, corresponde a las acciones institucionales en rechazo de actos en los que son violentados NNA. Un caso ejemplar corresponde a la marcha “Los niños piden un No Más”, organizada por el comando de Policía de Barranquilla y el Instituto Distrital para la Inversión en Seguridad y Convivencia Ciudadana (IDIS), y realizada el 1° de noviembre de 2006. En dicha marcha se vincularon niños y niñas de jardines infantiles

del barrio El Paraíso, con el fin de “de pedirles a los grandes –como llaman los niños a los que son más altos y fuertes que ellos–, que no los golpeen más, no importan si son sus padres o no, que no los violen ni los secuestren, y solo por una razón, una mayor a su amor por jugar y es que no quieren que sus mamás y papás se pongan tristes” (Torres, J., 2006). En este caso, se trata de un acto de sensibilizar a la población sobre las prácticas de crianza y la importancia del cuidado de las niñas y niños, mensaje que es llevado por los párvulos.

Participantes por defecto

La participación por defecto para los NNA es una experiencia mediante la cual adquieren conciencia del mundo y la realidad política, además de ser una forma de ejercer su postura de manera activa. De acuerdo con Rodgers (2015), este tipo de actuación remite a que los NNA se incorporan a las actividades del movimiento social a través de algún adulto –principalmente un familiar–, quien les instruye y asigna tareas, por lo que la comprensión de estas y la acción política es resultado de una socialización intergeneracional.

Los NNA tienen un rol importante en la construcción y emergencia de los movimientos sociales en los que se asocian de manera voluntaria e intencionada; ellos y ellas se vinculan a las AC para pronunciarse en compañía de sus padres y de las comunidades a las que pertenecen en “pro” de un horizonte específico: educación, violencia, seguridad, convivencia, paz, trabajo infantil, etcétera. Algunos NNA terminan en manifestaciones y reuniones políticas por defecto, a través de la participación de sus padres, maestros u otros adultos, así como pueden también estar expuestos a jergas políticas, estrategias y objetivos

del movimiento, simplemente por proximidad (Rodgers, 2015).

Como primer ejemplo de participación por defecto, podemos mencionar algunas manifestaciones ocurridas en Barranquilla en el primer trimestre de 2008; en estas los padres, docentes y estudiantes de tres instituciones públicas en la ciudad de Barranquilla comenzaron a protestar por causa del detrimento educativo asociado a situaciones de hacinamiento, falta de maestros y baños. Sobre dicha problemática en una nota de prensa de *El Heraldo* se lee:

Un centenar de estudiantes, *en compañía de adultos*, interrumpió ayer durante 4 horas el tráfico de la Avenida Murillo para decirle a la administración distrital que no aguanta ni un minuto más en la ‘casa del terror’ donde reciben sus clases a diario (...) a pocos minutos, un grupo de *padres de familia* de la Institución Educativa Distrital Manuel Elkin Patarroyo cerró con candado la escuela, para también llamar la atención del Distrito: tres maestros deben ingeniárselas para dictarles clases a 452 niños de primaria porque el Distrito no ha enviado al resto de los docentes (Velasquez, 2008).

En ambas acciones registradas, se identifica como son los padres de familia quienes impulsan dichas acciones, haciendo partícipes de ellas a sus hijos. En esta noticia se observa que los NNA hacen el papel de agentes sociales, sin embargo, no se manifiestan por iniciativa propia, siendo evidente que los estudiantes se vinculan a discursos y prácticas que han sido compartidas y/o transferidas por los adultos.

Ahora bien, como segundo ejemplo, teniendo en cuenta que Rodgers (2015) menciona que la participación por defecto es un tipo de participación en

la que los NNA intervienen de manera ecuánime con los adultos, el periódico *El País* en febrero 9 de 2011 en la noticia “Protesta por auxilios escolares”, nos presenta un caso muy parecido al anterior, ocurrido en el Valle del Cauca; en este, los estudiantes de siete veredas de Cali se manifiestan en compañía de sus padres, y cerca de 300 personas más, para exigir una educación de calidad, tal como lo señala este apartado:

Durante el presente semestre de los 5.500 niños que estudian en la zona rural de Cali, solo 3.000 recibirán desayuno escolar. Así mismo, su llegada a los centros educativos se complicaría, ya que el transporte gratuito escolar solo operará por tres meses del calendario escolar. Por esta razón cerca de 300 personas, entre estudiantes y padres de familia de las siete veredas de Cali, realizaron un enorme corazón con naranjas frente al CAM en protesta por los cortes de los subsidios escolares, pidiendo ampliación de auxilios de transporte y desayuno escolar en la zona rural (“Protesta por auxilios escolares”, 2011).

Otro tipo de movilizaciones que merecen especial atención, y en las que es posible identificar dinámicas intergeneracionales, corresponden a las que han tenido como horizonte el rechazo y denuncia de los actos en que han sido víctimas NNA. Temática que, como vimos, es la segunda causa de movilización en la que más se han registrado en la prensa la participación de ellos y ellas y que, sin duda, surgen en respuesta a los altos índices de maltrato, delitos sexuales, abuso y homicidio; hechos que muchas veces han tenido lugar, lamentablemente, en sus entornos más cercanos: hogares, escuela, barrio, etcétera (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2019).

Frente a dicha situación, algunos sectores de la ciudadanía, familias, instituciones escolares, ONG’s,

fundaciones y movimientos sociales en Colombia se han manifestado, en algunos casos siendo parte de dinámicas “espontáneas”, en reacción a eventos específicos frente a la indignación causada por los actos perpetrados. En este sentido, quisiéramos destacar dos AC que hacen parte de este tipo de participación.

La primera corresponde a las movilizaciones y actividades que realizó la comunidad educativa Liceo Hermano Miguel de La Salle, frente al homicidio de Nicolás Neira, joven de 15 años de edad, por parte de miembros del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD), cuando este se integraba a las manifestaciones del Primero de Mayo en el año 2005. En este caso, el escenario de las exequias de la víctima se convirtió también en un lugar de reflexión y de demanda de justicia:

La capilla del colegio, regida por sacerdotes, fue insuficiente para albergar a cerca de 300 personas que llegaron a la misa de despedida, por lo que se tuvo que utilizar el teatro. En el recinto, invadidos de dolor y de tristeza, se leían carteles en las que sus compañeros le rendían homenaje como un gestor de paz, pero también clamaban justicia para que su muerte no quede impune (...) como homenaje póstumo los estudiantes del Liceo Hermano Miguel de La Salle le dedicarán a Nicolás la semana cultural que se celebrará a partir del 16 de mayo próximo (“El último adiós a un pacifista”, 2005).

La segunda AC surgió en respuesta al caso de homicidio de Génesis Rúa Vizcaíno, una niña de 9 años, que se presentó en el municipio de Fundación (Magdalena) en octubre de 2018. Días después del crimen, la comunidad educativa de la que hacía parte la menor, realizó una marcha en la que simultáneamente al acto de solidaridad con la familia, los NNA se manifestaron

exigiendo justicia y protección frente a este tipo de actos. Así se narra en un artículo de *El Herald*o:

El martes, cuando el sol despuntaba, los Rúa Vizcaíno [familia de la víctima] recibieron en su casa un significativo gesto de solidaridad y apoyo: el de los alumnos de la escuela San José. La marcha estudiantil, acompañada de profesores y liderada por el rector William García, partió desde la sede del plantel y llegó a la casa de la pequeña víctima en donde hicieron un minuto de silencio. Allí, al unísono clamaron justicia. Los infantes pidieron respeto por sus vidas y exhortaron a los adultos a protegerlos en vez de lastimarlos. Con pancartas y arengas evidenciaron su tristeza por el dantesco suceso. ‘Las niñas no se tocan, no se violan, no se matan’; ‘Dile no al maltrato infantil’; ‘Ni uno menos, ni uno más’, fueron algunos de los avisos estampados en cartulinas (Igurán, 2018).

Con esto cabe señalar que, en ambas movilizaciones el dolor y el sentimiento de repudio frente a los actos atroces que atentan contra NNA, puede considerarse como un catalizador precisamente de relaciones intergeneracionales –entre adultos y NNA–, así como de la participación y agencia de las generaciones más jóvenes.

En ellas, los NNA son copartícipes de la configuración de *comunidades emocionales*, esto es de “comunidades de sentido y afecto, que enlazan personas y sectores distintos y aun distantes, en las cuales el dolor ocasionado trasciende la indignación y alimenta la organización y la movilización” (Jimeno *et al.*, 2019, p. 34). En este caso se destaca cómo el “dolor”, el “sufrimiento” entre otro tipo de emociones, se convierten en formas que potencian la organización colectiva –independientemente de las edades– y la acción política.

Participantes activos

Los niños, niñas y adolescentes son actores sociopolíticos que se relacionan e interactúan constantemente con su entorno, por ende, un punto importante es el reconocer que son actores reales en los movimientos sociales, capaces de interpretar y reaccionar a las situaciones que día a día viven en su cotidianidad.

Según Rodgers (2015), los NNA que participan activamente, son agentes sociopolíticos que, aunque pueden ser subestimados por otras personas sobre su presencia –especialmente simbólica–, en realidad se involucran en AC siendo ellos protagonistas fundamentales al intervenir y alzar la voz desde sus propias vidas y actuar en consecuencia con a esto. Todo esto sin que sean los “adultos” quienes los organicen y busquen el beneficio de ellos. Por ende, este escrito nace de la necesidad de problematizar la participación real de los NNA en los movimientos sociales en Colombia, más allá de pensar su presencia simplemente como símbolos representativos de dichos movimientos.

De este modo, este último nivel no solo expone o reconoce la participación de los NNA, sino que evidencia cómo ellos asumen sus propias voces y se involucran enérgicamente desde la autonomía, la manifestación, la resistencia y el interés, llegando a construir una identidad de lucha y pensamiento crítico-reflexivo de su entorno. Es esta la construcción de la infancia, un ejercicio donde los niños y las niñas son vistos como actores sociales competentes, que deben ser consultados en las decisiones que les conciernen; desde el ámbito local, nacional e internacional, una participación activa de significado y de significados que deben ser pensados para una construcción verdaderamente social, igualitaria, justa y equitativa.

Un ejemplo de este tipo de participación, que se ha enmarcado como un hito dentro del Movimiento Estudiantil de Secundaria, corresponde al escalamiento de las manifestaciones de las estudiantes del Liceo Femenino de Cundinamarca, y del Colegio Departamental Silveria Espinoza entre agosto y diciembre de 2001 (Garzón, 2012). Frente a la decisión de la Gobernación de Cundinamarca de focalizar los gastos e inversión de ambas instituciones a otras regiones con necesidades del departamento –decisión que a la postre implicaba el cierre de los establecimientos y el traslado de las alumnas a planteles distritales al finalizar el año–, las estudiantes de ambas instituciones comenzaron a avanzar con varias acciones.

Iniciando con una jornada de protesta dentro de la institución, una manifestación dirigida al concejo de la ciudad en la plaza Luis Carlos Galán, un cordón humano en la sede de la Gobernación, la instauración de una acción popular, el bloqueo de vías, la toma de una estación de TransMilenio –actos en las que varias estudiantes y padres de familia fueron agredidos por miembros del ESMAD–, la ocupación y toma del Liceo Femenino por un grupo de estudiantes el 21 de noviembre (“85 años a la basura”, 2001), y del Silveria Espinoza el 26 de noviembre (“Pupitrazos en el Silveria”, 2001).

Estas AC merecen un análisis más minucioso. No obstante, queremos destacar tres elementos. Primero, si bien la toma del Liceo Femenino fue realizada mayoritariamente por estudiantes de grados décimos y once, de manera estratégica en las distintas manifestaciones en público se vinculaban a los y las estudiantes de grados menores. De hecho, la vocera estudiantil, ante los medios de comunicación, fue una niña de 8 años quien apareció en público durante el

episodio de la toma, convirtiéndose en un símbolo de los actos de resistencia:

El gobernador de Cundinamarca, Álvaro Cruz, ha encontrado una formidable adversaria en Ivonne Moreno, una niña de 8 años, convertida en la abanderada de las alumnas del Liceo Femenino y de su lucha por impedir el traslado del colegio (...) La pequeña Ivonne, con un desparpajo poco común para una niña de su edad, se enfrentó esta semana a los micrófonos, las cámaras de televisión y los reporteros de prensa, en una verdadera maratón de entrevistas destinadas a convocar a la opinión pública en favor de la causa de sus compañeras (“A salvar el Liceo”, 2001).

Encontramos aquí cómo las estudiantes apelan precisamente a la “vulnerabilidad” e “inocencia” que se le imputa a los NNA, pero esta vez no para favorecer intereses impuestos por “otros” –instituciones, adultos–, sino en pro de sus propias demandas. Tema que Karen Díaz, otra de las voceras, reiteró al finalizar el episodio de la toma: “Nosotras no salimos conformes (...) salimos a empezar una lucha por medios políticos, que nos llevará a encontrar el poder que la niñez y la adolescencia se merecen” (“Se fueron las estudiantes”, 2001).

Un segundo elemento a tener en cuenta, correspondió a cómo durante el periodo de la toma, las estudiantes crearon distintos vínculos con los habitantes aledaños a la institución. Para ello, durante las manifestaciones y consignas, se recurrió a la historia y a la tradición del colegio –que tenía 85 años en el sector–, y de la presencia de personas que se veían beneficiadas por este –familias, comercios, exalumnas–. De hecho, en uno de los reportajes se destaca este vínculo comunitario creado entre padres de familia, vecinos y exalumnos, por lo que señalaba “la

pelea de las liceístas es ahora una lucha de la comunidad y los vecinos del barrio San José, quienes les han dado agua, alimentos y cobijas” (“La puntilla del gobernador”, 2001).

Por último, como se menciona en los distintos reportajes, aun siendo manifestaciones activas y pacíficas de las estudiantes, en varias de las acciones ellas fueron desalojadas y apartadas directamente por el ESMAD, impidiendo su derecho a manifestar sus inconformidades. Se primó aquí el tema del mantenimiento del “orden público” y del derecho a la movilidad, frente al derecho constitucional de la protesta, acto que fue realizado por las autoridades tradicionales –la Policía– sin discriminar que se trataba de menores de edad (“Atropello policial a estudiantes”, 2001).

Es así como podemos evidenciar, que, aunque los NNA se organicen libre y autónomamente para actuar y mostrar sus inconformidades ante la sociedad, esta no acepta y fomenta dichas acciones; pues aún son vistos como sujetos de cuidado, de protección y de poca madurez, perspectivas que debemos comenzar a modificar en pro de que los NNA puedan acceder a los derechos de reunión, asociación y de libertad de expresión con plenas garantías.

Conclusiones

En este acercamiento se presenta un panorama del involucramiento y participación de NNA en las AC, en la ventana de observación (1991-2018). A través de la revisión de prensa se documentaron las temáticas, modalidades y tipos de participación de las que ellos son protagonistas. Con ello se pudo reconocer que su participación va más allá de ser un “objeto simbólico”, “representativo” o de una presunta “manipulación”;

en contraste, las AC como las acá descritas, permiten evidenciar la importancia de estos escenarios como un espacio que garantiza y promueve el ejercicio de sus derechos de asociación, y de libertad de expresión; pero también se evidencian que son espacios de socialización e integración social, que ayudan a fortalecer su papel como “agentes”. Precisamente, el ejercicio del derecho a la protesta, les ha permitido expresar propuestas, demandas, y denuncias que directamente tienen incidencia no solo sobre su propio bienestar y calidad de vida, sino de la población en general. Así ellos y ellas se han involucrado y movilizad de formas creativas en temas como la educación, la convivencia, la paz, y la violencia.

A pesar de la importancia de estos espacios, es claro que en el desarrollo de los mismos se deben sortear diferentes obstáculos: de una parte, la prevalencia de una mirada punitiva sobre la protesta social en Colombia, en la que el ejercicio de dicho derecho es visto como sinónimo de desorden público, y hace que esta sea un escenario peligroso que, sin duda, disuade a las familias y a los NNA de participar de la protesta. En segundo lugar, el paradigma de protección y prevención que prima en varias instituciones –incluyendo a la familia–, limita el marco de acción de NNA, así como su capacidad de “agencia” para interactuar con los otros.

Los NNA son actores sociopolíticos que interactúan constantemente en el contexto, problematizan, piensan, resignifican los problemas de su comunidad; interactuando, proponiendo y manifestando sus inconformidades, muchas veces en compañía de los adultos, ya sea de forma pasiva, simbólica o activa, pero siempre están actuando, pues es una acción recíproca entre ellos y la comunidad, formándose como ciudadanos activos y autónomos, que cuestionan,


protestan y luchan. Sin embargo, aún en la sociedad Colombiana, perduran ideas conservadoras sobre la infancia, considerada una etapa de inmadurez, incapacidad y protección “similar a la noción de primitivismo con la que se ha pensado a pueblos y culturas no occidentales” (Milstein, 2008, p. 17).

En otras palabras, se mantiene la convicción generalizada respecto a que la política es “cosa de adultos, y no de niños, en tanto estos no cuentan con un pleno desarrollo y carecen de elementos, conocimientos, hábitos y demás facultades que habilitarán a los seres humanos como adultos socializados” (p. 17). Por ende, reconocer a los niños y niñas como participantes activos, significa construir infancia y sociedad en conjunto, donde los adultos y los NNA son agentes que interactúan en el mundo social, para el cambio, el desarrollo y la construcción colectiva.

Referencias

- Alvarado, S. V., Patiño, J. A. y Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 855-869.
- Archila, M. (2020). *La violencia contra el sindicalismo no ha desaparecido* <https://www.cinep.org.co/Home2/component/k2/content/movimientos-sociales.html>
- Bertoli, A. y Barbosa Carrero, A. (2016). *Niños, niñas y jóvenes en movimiento: La configuración de la subjetividad política en la experiencia educativa y de participación política del movimiento gestores de paz*.
- Bloemraad, I. y Trost, C. (2008). It's a family affair: Intergenerational mobilization in the spring 2006 protests. *American Behavioral Scientist*, 52(4), 507-532. <https://doi.org/10.1177/0002764208324604>
- Briceno Santiz, F. R. (2014). *Sistematización de experiencias de la asociación nacional de estudiantes de secundaria entre los años 2008 y 2013 en sus procesos de acción colectiva, protesta social y organización en la ciudad de Bogotá* [Santo Tomas]. <https://repositorio.usta.edu.co/handle/11634/322>
- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- El Espectador*, 7A. “Maratón colegial por la paz”. (1997, septiembre 9).
- El Espectador*. “Los estudiantes bogotanos celebran la Semana por la Paz”. (1996, septiembre 6). 2D.
- El Tiempo*. “El último adiós a un pacifista”. (2005, mayo 9).
- El Tiempo*. “A salvar el Liceo”. (2001, noviembre 25). *El Tiempo*. La puntilla del gobernador. (2001, noviembre 24).
- El Tiempo*. “Se fueron las estudiantes”. (2001, diciembre 19).
- El Tiempo*, I-14. “Pupitrazos en el Silveria”. (2001, noviembre 27).
- El Herald*. Torres, J. (2006, noviembre 2). “Los niños gritaron ¡No más Violencia!”, 3D.

- El Heraldo*, 6A. Velásquez, T. (2008, febrero 22). “Educación de Barranquilla, Una bomba de tiempo”.
- El Heraldo*. Igrán, A. (2018, octubre 3). «Lo que hizo no tiene perdón»: Padres de Génesis a su asesino.
- Fundación Ideas Para la Paz. (2018). *¿Cómo se rige la protesta pácífica en Colombia?. El ejercicio y la garantía de un derecho fundamental*. Fundación Ideas para la Paz. https://ideaspaz.org/media/website/FIP_potesta_social_mj.pdf
- Garzón Ariza, A. (2012). *Memoria del movimiento estudiantil en el Liceo Femenino de Cundinamarca*. Ediciones Libre-Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.scribd.com/document/116825396/Memoria-del-Movimiento-Estudiantil-en-el-Liceo-Femenino-de-Cundinamarca>
- Gonzalo Contreras, C. y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: Niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 811-825.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. *De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti*, 4.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2019). *Forensis 2018. Datos para la vida*. <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/386932/Forensis+2018.pdf>
- Jimeno, M., Varela, D. y Castilllo, Angela. (2019). Violencia, comunidades emocionales y acción política en Colombia. En *Comunidades emocionales: resistiendo a las violencias en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. *Participación infantil y juvenil en América Latina*, 113-145.
- Liebel, M. (2021). Rodgers, D. (2020). Children in Social Movements Rethinking Agency, Mobilization, and Rights. London and New York: Routledge. *Sociedad e Infancias*, 5(1), 113-114. <https://doi.org/10.5209/soci.73058>
- Lourdes, M. y Liebel, M. (2011). Ciudadanía y derechos de participación de los niños. *Universidad Pontificia Comillas*, 1.
- Martínez, E. (2014). *Representaciones sociales de la participación de los niños y las niñas en Colombia: Ideales o realidades*. [Universidad de Manizales]. <http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/1730/INVESTIGACION%20REPRESENTACIONES%20PARTICIPACION%20VF%20Elizabeth%20Martinez%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Michi, N., Di Matteo, J. y Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías Revista de Educación*, 1(1), 22-41.
- Milstein, D. (2008). Niños y niñas que enseñan: El grito de justicia. *Medio ambiente y urbanización*, 69(1), 5-20.
- Montoya, A. R., Corona, Y. y Nuñez, K. (2018). La participación política de la niñez zapatista en Chiapas. Enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena. *Sociedad e Infancias*, 2, 79-101. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59455>

- Ortner, S. (2009). Resistencia densa: Muerte y construcción cultural de agencia en el montañismo himalayano. *Papeles de trabajo: La revista electrónica del IDAES*, 3(5), 8.
- Pavez Soto, I. y Sepúlveda, K. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Revista Sociedad e infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Protesta por auxilios escolares*. (2011, septiembre 2). 4A.
- Rodgers, D. M. (2015). Children as social movement participants. En *Sociological studies of children and youth*. Emerald Group Publishing Limited.
- Sarmiento Salinas, A. M. y Ramos Buriticá, X. A. (2019). *Más que un asunto de niños: Experiencias de lectura, escritura y oralidad para el reconocimiento de la subjetividad política de los niños y niñas del grado 4º del Colegio Julio Garavito Armero Sede A* [Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23686>
- Smith, A.-M. (2009). The children of Loxicha: Participation beyond the UNCRC rhetoric. *Children, politics and communication: Participation at the margins*, 49-68. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgw89.9>
- Soares, M. C., Diniz, L., Accardo, F. y Bizzotto, L. M. (2019). El protagonismo infantil en los movimientos sociales contemporáneos en Brasil. *Sociedad e infancias*, 3, 43-63.
- Spindler, G. D. (1993). La transmisión de la cultura. En *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, 205-242. Trotta.
- Unicef y others. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Voz. “85 años a la basura”. (2001, noviembre 28).
- Voz, 10. “Atropello policial a estudiantes”. (2001, octubre 24). 



La UPZ¹ La Flora: relatos de historias y memorias

LA UPZ LA FLORA: TALES OF STORIES AND MEMORIES

A UPZ LA FLORA: RELATOS DE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

Leonardo Devia Góngora²

Citar artículo como: Devia-Góngora, L. (2022). La UPZ: La Flora: relatos de historias y memorias. *Educación y Ciudad*, 42, 131-146. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2698>

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 30 de diciembre de 2021

Resumen

“La UPZ La Flora: relatos de historias y memorias”, hace parte de una apuesta pedagógica mediante la cual se busca tejer la historia local de este territorio. Historia en la que, a través de las voces de los abuelos, padres de familia, estudiantes, líderes y lideresas sociales, el Colegio San Cayetano, IED, da cuenta de los caminos de lucha y esperanza que familias enteras labraron por la apropiación de este espacio y la dignificación de sus formas de vida. Por lo tanto, esta experiencia se nutre de la concepción de la escuela como un lugar de aprendizaje, fortalecimiento y transformación pedagógica, en el que historia y memoria confluyen dentro de la comunidad educativa, como herramientas para la construcción de múltiples futuros.

Palabras clave: UPZ La Flora; territorio; historia; memoria; luchas sociales.

Abstract

La UPZ La Flora stories and memories, is part of a pedagogical bet through which it seeks to weave the local history of this territory. In which through the voices of grandparents, parents, students, leaders and social leaders, the school San Cayetano, IED, gives an account of the paths of struggle and hope that entire families carved for the appropriation of this territory and the dignity of their ways of life. Therefore, this experience is nourished by the conception of the school as a space for learning, strengthening and pedagogical transformation, in which history and memory converge, within the educational community as tools for the construction of multiple futures.

Keywords: UPZ La Flora; territory; history; memory; social struggles.

Resumo

A UPZ La Flora relatos de histórias e memórias, faz parte de uma aposta pedagógica mediante a qual busca-se tecer a história local deste território. Na qual, através das vozes dos avós, pais de família, estudantes e lideranças sociais, o Colégio San Cayetano, IED, da conta dos caminhos de luta que famílias inteiras construíram pela apropriação deste território e a dignificação das suas formas de vida. Pelo tanto, esta experiência se enriquece da concepção da escola como um espaço de aprendizagem, fortalecimento e transformação pedagógica, no qual história é memória confluem, dentro da comunidade educativa como ferramentas para a construção de múltiplos futuros.

Palavras-chave: UPZ La Flora; território; história; memória; lutas sociais.

Introducción

La escuela ha venido escribiendo páginas que dan cuenta de la educación como una construcción colectiva de sentidos, que dista de la concepción del espacio escolar como una institución de sometimiento, donde a través de métodos y rutinas se busca el control minucioso de las operaciones del cuerpo y de los individuos (Foucault, 2003). En dichas páginas se empiezan a trazar experiencias pedagógicas, como las que se presentan a continuación, inspiradas en la figura del ángel propuesta por Walter Benjamin, aquel que viendo al pasado escruta entre los escombros de aquellas historias para apartarlas de las brumas en que han sido sepultadas, para transformarlas en chispas de esperanza (Echavarría, 2005).

Precisamente, el objetivo de las líneas que aquí se desglosan, es resaltar la importancia de la escuela para tejer historias locales como herramientas de reconstrucción de las memorias de las comunidades educativas, en las que se reconocen sus luchas, sus significados y el sentido mismo de la educación. A continuación, se presentará cómo desde el Colegio San Cayetano, IED, se le apuesta al reconocimiento de la UPZ La Flora³ (lugar en el que se encuentra

ubicado), como un espacio en el cual confluyen los elementos anteriormente citados, y también como un territorio de múltiples posibilidades para una escuela que busca reconstruir derroteros comunes con las comunidades a las cuales se debe.

La UPZ La Flora: historia de sus inicios

Porfiados, los recuerdos se niegan a permanecer en el pasado y emergen dentro de una necesidad presente de reencontrar los silencios impuestos, y los olvidos generalizados –desde un evidente interés de dominio–; tercetos de callar en la falaz armonía del presente, se asoman los relatos de hombres y mujeres que, desde diversos grupos sociales, participan crítica y reflexivamente en la elaboración de la historia

(Galeano, 2008).

Una escuela que le apunte a la transformación social mediante el fomento de prácticas pedagógicas, democráticas y de interacción con la comunidad, necesita reconocer el territorio en el que se encuentra. Es decir, su configuración histórica, pues a través de este telón de fondo se pueden dibujar proyectos directamente relacionados con su contexto. Es por esto que a continuación se compartirá una pequeña reconstrucción histórica de la UPZ La Flora, la cual ha sido posible gracias al potencial de las fuentes orales

San Cristóbal, puesto que, por disposición del Consejo de Bogotá, mediante el decreto 190 de ese año, pasó a ser parte de la localidad de Usme. Así mismo, en su mayoría los estudiantes de la institución provienen de todos estos barrios.

¹ Unidades de Planeamiento Zonal.

² Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente en la Institución Educativa Pública, IED, San Cayetano de la ciudad de Bogotá; candidato de la maestría en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4573-5951>. Correo electrónico: leonidasdego@hotmail.com

³ Esta Unidad de Planeación Zonal (UPZ) está compuesta por los siguientes barrios: La Flora, Tihuaque, San Pedro, Juan José Rondón, Villa Diana, Arrayanes, Villa Rosita, Las Violetas. Hasta el año 2004 perteneció a la localidad de

reconstruidas por los estudiantes de la institución, gracias a las memorias de sus padres, y de sus abuelos.

Debe señalarse que los aportes de las fuentes orales, en cualquier proceso de investigación, conducen a facilitar la comprensión de la subjetividad de la

experiencia humana. La historia oral es una estructura abierta y flexible, que, como acto comunicativo facilita el registro de lo vivido, pero también de lo no escrito, toda vez que los silencios, lo implícito, lo invisible, constituyen incógnitas esenciales en esta herramienta metodológica (González, 1997).



Fotografía 1: panorámica del sector norte de la UPZ La Flora, desde el piedemonte del cerro Cruz Verde

Fuente: Leonardo Devia Góngora, 2021.



Fotografía 2: imagen detallada del Colegio San Cayetano, IED

Fuente: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=425789763758128, 2021

La historia de la UPZ La Flora, de la localidad de Usme, guarda elementos comunes con los procesos de configuración de los barrios que se extendieron a lo largo y ancho de los cerros surorientales de la ciudad de Bogotá, a partir de procesos organizativos de los movimientos sociales conocidos como cívicos (Archila, 2004). Dichos movimientos sociales reivindicaban el derecho a la vivienda, el acceso a los

servicios públicos, y en última instancia, el derecho a la ciudad, en forma paralela al comienzo del proceso de expansión de Bogotá hacia el sur, producto de la inclusión de miles de hectáreas de urbanización a medida que fueron anexándose –a lo que se convertiría en el Distrito Especial de Bogotá– los otrora municipios de Bosa, Fontibón, Engativá, Suba, Usaquén y Usme en el año de 1954 (Galarza, 2011).

A este hecho se sumó el recrudecimiento de la Violencia de la década de los años cincuenta y sesenta en Colombia, que desencadenaría el desplazamiento hacia las zonas periféricas de la ciudad de miles de familias campesinas, provenientes de los departamentos de Boyacá, Cundinamarca y Santander, generándose así ocupaciones espontáneas de predios que poco a poco fueron dando lugar a barrios como La Victoria y Diana Turbay. Para el caso de la UPZ La Flora, sus primeros habitantes recordarían que el proceso de poblamiento y expansión urbana se dio a principios de la década de los ochenta.

En 1985 mis abuelos, Humberto Cotrina y María Teresa Tunarozza llegaron a Tihuaque que en ese entonces no tenía nombre el barrio, al lugar que llegaron, a simple vista parecían fincas o montes por las zonas verdes gigantes. Uno de los habitantes más conocidos es don Chaves, uno de sus primeros habitantes que desde entonces se ha dedicado a la agricultura y a la venta de leche de cantina, actualmente habita la vereda Los Soches. Él recibía a las familias que llegaban de lugares como Santander, Boyacá y pueblitos cercanos, las cuales eran golpeadas por el frío y las fuertes lluvias (David Cotrina, estudiante de grado noveno. Habitante barrio Tihuaque, 2021).

Por su parte Yiveth Umaña Cruz señala que:

Mis bisabuelos María Guerrero y Alberto Cruz fueron de los primeros fundadores del barrio (San Pedro). Era una zona rural donde existían muchas fincas y hacía mucho frío, no se contaba con servicios públicos. Cuando ellos llegaron, solo existían cuatro casitas hechas con piedras que traían de las montañas. Este territorio solo era un potrero enorme, se conocía como la entrada a Villavicencio ya que quedaba muy lejos de la ciudad y se decía que Bogotá era solo hasta

la entrada de lo que hoy conocemos como el barrio 20 de Julio. Entonces compraron un lote en el año de 1980 en treinta mil pesos, con una extensión de 40 por 12 metros, lo que les permitió sembrar para, arveja, cebolla, cilantro. Allí también criaron vacas, cerdos y pollos (Estudiante grado noveno, 2021).

De esta manera, se fueron poblando los distintos sectores de la UPZ, caracterizada por la heterogeneidad, que se puede ver reflejada en las distintas identidades que allí se han tejido y en las que coexisten prácticas rurales y urbanas.

A los relatos anteriormente citados debe agregarse que los primeros habitantes de la UPZ abrieron caminos mediante la adquisición de predios para cimentar no solo sus viviendas, sino una vida nueva, donde el trabajo y la organización comunitaria se convertirían en puntas de lanza para transformar y hacerle frente a las dificultades de un espacio geográfico un tanto hostil e inhóspito.

Como se testimonia a continuación:

Mis padres llegaron al barrio en 1985, ellos cuentan que el barrio parecía el Páramo de Sumapaz había muchos frailejones, abundante plantas, había un riachuelo muy grande. A lo lejos se podía divisar el Nevado del Ruiz, todas las mañanas, tipo seis. Dicen mis abuelos que nosotros somos muy afortunados de vivir acá donde se respira aire libre no contaminado. Acá pareciera que estuviéramos en el campo se siente el olor de la fauna y la flora. (Eduar Macías, estudiante grado noveno C, 2021).

Estas condiciones biofísicas del territorio poco a poco empezaron a ser apropiadas y transformadas por sus pobladores a través de luchas y procesos organizativos

para la consecución de los servicios públicos básicos, como se podrá constatar en el siguiente apartado.

La UPZ la flora: sus reivindicaciones y sus luchas

En esta montaña se construirán palacios.

Palacios de amor, palacios de ensueños

Y se verán correr mil príncipes con la cara sucia y el pelo suelto.

Acariciando flores, amanojando sueños. Y

cuando al fin me tenga que morir.

Pues la muerte me venza en franco duelo. No

partiré, pues aquí está mi porvenir.

Aquí está mi gente... ¡Aquí está mi cielo!

(Bruno Silva, 1999).

Se ha reseñado de manera general el proceso de poblamiento del territorio que en la actualidad hace parte del borde urbano rural, cobijado por los cerros surorientales. Pues bien, desde ese periodo histórico se puede dar cuenta del trabajo emprendido por estas comunidades en la búsqueda de condiciones dignas de vida, las cuales se documentarán a continuación, acudiendo a los puentes que se tejen entre la historia y la memoria.

Para Ricoeur, la historia y la memoria son dos formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes, pero emparentadas.

La historia aspira a la veracidad, mientras que la memoria pretende la fidelidad. La historia basa su pretensión de veracidad en su función crítica sostenida en tres niveles: documental, explicativo e interpretativo. La memoria, por su parte, se afana en recuperar

celosamente las experiencias de los testigos, en las historias mínimas, próximas y vitales, en reconocer su carácter único e irremplazable (Ricoeur, 2004).

Una de las primeras formas organizativas de las familias que se asentaron en la UPZ La Flora fue la autogestión, esta se convirtió en referente de encuentro social y comunitario, mediante el cual se generó la apropiación del territorio para solucionar necesidades apremiantes como el acceso al agua, al sistema de alcantarillado, al servicio de luz y la apertura de vías de comunicación.

Sobre este particular la señora Aracelia Bolaños⁴ recuerda que:

Para el alcantarillado, nos uníamos por cuadradas, unos ponían la tubería, otros el trabajo, que era el día domingo, unos daban el almuerzo y los otros los materiales restantes, el cemento, la arena. La escuela empezó con un saloncito pequeño, estudiaban de diez a quince niños, el centro de salud lo hicimos, lo empezamos nosotros lo inauguré yo con mi esposo, hicimos una recolecta de ladrillo, ahí empezaron a llegar los médicos después de que pasamos un informe a la Secretaría de Salud directamente, ahí nos atendían. Todos nos uníamos, es que eso es lo que no hay hoy en día, uno jala para aquí y el otro jala para allá, en ese tiempo yo le decía a usted vamos a hacer tal cosa y se hacía (Entrevista, 21 de julio 2021).

⁴ Aracely fue testigo del proceso de poblamiento del barrio La Flora, desde su arribo a finales de la década de 1970. Actualmente reside en el territorio.



Fotografía 3: Andrés Felipe Zambrano es estudiante de grado noveno D. En la foto aparece su abuelito, Olegario Zambrano, y vecinos del barrio Londres en la década de los ochenta

Fuente: archivo de la familia Zambrano Sáenz.

Una de las características biofísicas de la UPZ La Flora por su ubicación espacial, que oscila entre los 2.700 y 3.100 metros sobre el nivel del mar, es la abundante pluviosidad ya que gran parte de su territorio se encuentra rodeado por áreas protegidas como el Parque Natural Entre Nubes y el piedemonte del Páramo de

Cruz Verde, en los cerros orientales (Sánchez, 2019). Esto a su vez hace de este territorio un área con abundantes nacederos de agua, donde se forman quebradas como la Chiguaza y Yomasa.

Sobre este aspecto Clara Cerinza una de las fundadoras del sector de Las Violetas recuerda lo siguiente:

A principios del 82 yo llegué por aquí, no había mucho, había tres casitas, la de don Ignacio, la de don Pedro, la de doña Concepción Espejo, no teníamos sino agua, bendito Dios, por eso me enamoré de acá, por el agua, por el espacio, el agua la tenemos todavía de acá de arriba, fuente natural y las teníamos en alberquitas en todas las cuadras había una alberca, una pila, ¿se acuerda lo que era una pila?, y de ahí la cogíamos hacia las casas, del nacedero (Entrevista, 2021).

De tal manera que, la consecución e instalación de las mangueras y la construcción de tanques fue otro de los objetivos de la organización comunitaria que en principio se abasteció de la quebrada Yomasa, conocida comúnmente como “La Alemana”, porque en sus riberas se ubicó una planta de producción de cerveza que tenía este nombre. De igual modo, este afluente se convirtió en un hito para los habitantes del territorio, todavía son muy recordadas las jornadas de lavado de ropa, para el que las primeras pobladoras con sus hijos, al despuntar el alba se daban cita para servirse del vital líquido.



Fotografía 4: panorámica de Las Violetas

Fuente: Leonardo Devia Góngora, 2021.



Fotografía 5: acueducto veredal, sector Las Violetas

Fuente: Leonardo Devia Góngora, 2021.

Tal es así, que para 1998 las comunidades de los barrios Juan José Rondón⁵, Villa Rosita, Villa Diana, San Pedro, Arrayanes y Tihuaque, agrupados en la Cooperativa de Barrios Altos de Usme (COOPBAUS), con el apoyo del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad de los Andes (CIDER), organizaron el Festival del Agua⁶, que contó con una nutrida

agenda cultural –reinado interbarrial, muestras artísticas– y deportiva, cuyo objetivo era la obtención de recursos y visibilizar la necesidad de la instalación del servicio de agua y alcantarillado (*El Tiempo*, 1998).

Uno de los primeros servicios públicos que también sería gestionado por la comunidad a través de las Juntas de Acción Comunal fue el de la luz; sobre esta labor Clara Cerinza, rememora:

Para alumbrar era la vela porque aquí no había luz, esa fue la primer meta, radicamos una carta en la 68 cerca del diario *El Espectador* hacia abajo, donde quedaba un potrero por detrás del terminal allá quedaba una bodega de Codensa. Entonces allí un ingeniero me dijo que tenía un par de postes, los tengo para un barrio pero no tengo la cuadrilla de obreros para que los instale, ustedes se encargan de abrir los huecos de dos metros con veinte centímetros. Después me dio las indicaciones sobre un plano del barrio y por

⁵ Para un análisis, más detallado de la fundación de este barrio y la labor de las comunidades religiosas, en cabeza del padre Saturnino Sepúlveda, revisar: *Coomiquelina y Juan José Rondón: obras evangelizadoras de las religiosas adoradoras*, de Andrés Olivos Lombana. Bogotá: Editorial Lecat, 2016.

⁶ Para una reseña detallada del Festival del Agua –el cual tuvo su primera edición en 1996– y de los procesos organizativos que se tejieron alrededor de este, se puede consultar el trabajo de Santiago González Torres, que lleva por título: *La lucha por el agua en Tiguaque, 1984-2001: organización colectiva, Festival del Agua y reinados al suroriente de Bogotá*.

eso fue que llegaron los postes y después de un mes y medio el servicio del alumbrado.

Otra de las dificultades con las que se enfrentaban las familias era la del servicio del transporte, porque durante varias décadas –hasta el año 2002– la principal arteria de la UPZ, conocida como la Avenida de los Cerros, era paso obligado de camiones, vehículos y buses intermunicipales cuyo principal destino eran los Llanos Orientales. Esta situación obligaba a que sus habitantes soportaran trayectos de una hora y cuarenta minutos a pie, hasta barrios vecinos como la Victoria y Libertadores para acceder al servicio de transporte público; solamente hasta finales de la década de los ochenta se legalizaron las primeras rutas.

Ahora bien, como se ha mostrado, los liderazgos individuales y las gestiones ante las entidades gubernamentales como la Empresa de Acueducto y Alcantarillado, y la de Energía (CODENSA), se convirtieron en un factor condicionante para la configuración de los distintos sectores de la UPZ. En medio de este panorama, las comunidades fueron constituyendo grupos diferentes a las Juntas de Acción Comunal, que empezaban a estar al vaivén de la voluntad de las entidades del poder central –es decir, de la Alcaldía de Bogotá–, para agruparse en organizaciones diferentes, cuyos derroteros fueron la solución por cuenta propia de servicios básicos o de servicios sociales como la cultura, la recreación y la formación educativa (Torres, 1994).

Sobre estos aspectos y sobre la inclusión de nuevas problemáticas en la agenda y reivindicación de los movimientos sociales de este territorio, como la conservación del medio ambiente se tratará a continuación.

La UPZ La Flora: de las preocupaciones comunitarias a la ampliación de una agenda social y ambiental

Los habitantes de la UPZ fueron transformando el lugar y adaptándose a las características biofísicas de este espacio geográfico en un proceso de autoconstrucción de sus lugares habitacionales y de los barrios, mediante un proceso en el que se fueron apropiando del terreno. De esta manera paulatina fueron forjando un territorio que se ha convertido en un lugar de encuentro, de cruce de palabras y cargado de significados, en el que se han inscrito las resistencias y los deseos de mujeres y hombres que han construido permanentemente esta historia.

Para la década de los noventa las necesidades de la comunidad continuaban siendo las de mejoras a sus viviendas, apoyo a construcción de obras públicas y comunales y resolución de problemas de transporte, entre otras. Debe tenerse en cuenta que algunos sectores de la UPZ, como Villa Rosita, Tiguaque, Londres y Las Violetas, constantemente tropezaron con el condicionante geofísico de encontrarse por encima de los 2.600 metros sobre el nivel del mar en zonas de reserva forestal, lo que en palabras de las entidades gubernamentales imposibilitaba la ejecución de cualquier proyecto de inversión social.

Sin embargo, después de la segunda mitad de los años noventa, la ciudad de Bogotá tuvo en su administración alcaldías que enfatizaron su gestión en promover reformas de desarrollo urbano, como característica de la globalización económica; en este sentido se incluyó la inversión de recursos en zonas históricamente

marginales. Este hecho haría posible la articulación de los barrios del suroriente de la ciudad y de la UPZ La Flora, al resto de la ciudad, pero sin desligarse de su origen y condición de marginalidad (Quimbayo, 2011, p. 70).

Así es como surge en el año de 1997, durante la administración de Antanas Mockus, el Proyecto de Mejoramiento Integral de Barrios SUR con Bogotá, después llamado Sur con Convivencia, que se extendió hasta las administraciones de Enrique Peñalosa y Luis Eduardo Garzón, y en el que se contó con la participación de entidades como la Caja de la Vivienda Popular, el Banco Mundial y un Fondo Especial, creado en Alemania para fomentar iniciativas de paz y prevención de conflictos Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW).

Para el año 2004 el proyecto de mejoramiento de barrios se fusionó con el Proyecto SUR con Bogotá, teniendo en cuenta que este último proponía un mejoramiento físico y social mediante la ejecución de grandes obras de infraestructura y equipamientos urbanos, de manera más minuciosa y más próxima a las comunidades, en un territorio compuesto por 41 barrios, y apostaba más decididamente a la participación de las comunidades y al fortalecimiento de sus estructuras organizativas (Romero, 2013).

Vale la pena señalar lo anterior se da en un contexto en el que las comunidades organizadas logran sacar adelante el Proyecto del Parque Ecológico Entre Nubes⁷, en el que venían convergiendo desde finales

de la década de los ochenta organizaciones sociales como el Programa de Educación para adultos del Sur oriente (PEPASO), el Comité de Educación y Salud (CEYS), y que se agruparon en el Comité de Planeación Interlocal (CNP). Es así que en el año de 1997 mediante el acuerdo 2 del Consejo de Bogotá se establece la delimitación del parque, y posteriormente, en el año 2000, mediante el decreto 619, se incorporó el Parque al Plan de Ordenamiento Territorial (POT), donde quedó definido como Parque Ecológico Distrital de Montaña.

Sobre este particular Luis Alberto García advierte lo siguiente:

Había un proyecto que se llama Sur con Convivencia: eran unos recursos que venían de Alemania y cofinanciados por la Alcaldía mayor de Bogotá, entonces se hizo un proceso bastante grande, y tenía impacto en lo ambiental, en lo social y en la infraestructura, tenía tres ejes de trabajo, entonces nosotros en lo ambiental participamos porque queríamos convertir eso en un gran parque metropolitano, porque eran más de 700 hectáreas que tenía el parque..., logramos hacer unos proyectos, unas inversiones a través de la Secretaría de Ambiente, se hizo reforestación y se han hecho senderos ecológicos (Entrevista, 2021).

El citado Proyecto Sur con Bogotá también fue un espacio aprovechado por las comunidades para obtener recursos para las instituciones educativas, Clara

⁷ El Parque Entre Nubes es uno de los límites de los bordes occidentales de la UPZ La Flora. Para mayor información sobre su proceso de creación y la incidencia de las distintas

organizaciones sociales, se puede consultar el trabajo de Germán Quimbayo: *Naturaleza construida en el Parque Entre Nubes. Conservación y movimientos sociales en el suroriente de Bogotá*. (Bogotá: Universidad de los Andes, 2011).

Cerinza, lideresa social de Las Violetas precisa que en la década de los ochenta había:

Cinco profesores en la mañana, venían en la flota La Macarena. Cuando llegó la directora Fany Mora, en los noventa me hice muy amiga de ella. Nosotras nos ayudábamos mucho. Me decía Clara, necesitamos profesores, necesitamos un salón, entonces, íbamos allá a la Secretaría de Educación en la calle 26, en ese tiempo ahí era la aglomeración de profesores pidiendo



Fotografía 6: Antigua estructura de la Escuela Las Violetas

Fuente: Lourdes Oliveros, años ochenta.

Bajo esta coyuntura –la de la ejecución del Proyecto SUR con Convivencia–, se lograron canalizar los recursos para la construcción del Colegio San Cayetano, IED, al igual que un jardín infantil y el parque que llevan el mismo nombre. Todo esto bajo la mirada y la participación atenta de la comunidad. Así lo recuerda Luis García, líder local, quien resalta que ese nuevo escenario que se abrió entrando el nuevo

puestos. Luego gestionamos lo del bachillerato, yo me preguntaba, los niños terminan hasta quinto de primaria y el bachillerato, ¿qué?, es que en ese tiempo existía la Escuela La Flora (Provincia de Quebec), San Camilo y Las Violetas, eran las tres, no eran más. Hasta que con la construcción del Colegio Gabriel García Márquez en el año de 2009 se logró pasar la escuela (La de Las Violetas) al sector de Villa Diana, ya con bachillerato incluido.



Fotografía 7: Escuela Provincia de Quebec

Fuente: Leonardo Devia Góngora, 2021.

milenio, corresponde a una mirada a través de la cual se buscó elevar la calidad de vida de las comunidades ofertando posibilidades y espacios para que los habitantes de la UPZ La Flora materializaran sus derechos civiles políticos y culturales.

Lo anterior pone de manifiesto la interpretación práctica que han hecho los líderes y algunos habitantes de

este territorio, para los que el derecho a la vivienda, al espacio público, a la preservación del medio ambiente, y del patrimonio supone la igualdad política-jurídica de todos los residentes y el acceso universal, tanto a los bienes y servicios de interés general, como a la participación en la elaboración y gestión de políticas públicas (Borja, 2013).

Tal es el caso de la mesa territorial que se ha venido consolidando hace más de una década con la participación activa de los líderes y lideresas del territorio, cuyo objetivo principal ha sido trazar una agenda local que impulse el desarrollo social integral, planificando la transformación del territorio desde sus necesidades. Entendiendo que si bien poseen una historia común y unas problemáticas compartidas, la identificación de la heterogeneidad de la UPZ les permite hacer frente a los conflictos sociales y ambientales (Mesa Territorial, 2009).

Actualmente continúan estando presentes los asentamientos humanos con condiciones difíciles de empleo, vivienda y problemas de movilidad, al igual que existen sectores con una baja inversión social por encontrarse dentro o cerca de la denominada zona de reserva forestal, situación que se evidencia como un obstáculo para implementar proyectos de inversión social.

Bajo y dentro de este contexto, político, social y ambiental, hace presencia la escuela como una institución que se ha forjado a partir de la lucha de hombres y mujeres que ven en ella un espacio para reeditar experiencias pasadas, y en donde la historia y la memoria siguen tejiendo luchas de sueños y esperanzas.

La historia y la memoria como espacios de posibilidad pedagógica

“La UPZ La Flora: relatos de historias y memorias”, es una apuesta pedagógica que se ha nutrido de una concepción de la escuela como un espacio de investigación y de construcción colectiva de sentido, en cuanto a través de ejercicios de indagación, propios de la historia oral, los estudiantes fueron construyendo relatos testimoniales que poco a poco se han ido convirtiendo en fuentes orales, a partir de las cuales se ha rescatado la experiencia y el rostro de hombres y mujeres de la comunidad que han dado cuenta de sus luchas, sentires y horizontes de vida.

Estos relatos de historias y memorias se han cimentado en lo que bien se podría denominar “una pedagogía del testimonio⁸”, que se ha fijado como derrotero hacer posible una apertura de las Ciencias Sociales escolares hacia su “escenario natural”, es decir, la historia familiar, los problemas del contexto y las necesidades de la comunidad, puesto que desde de allí se puede ir recuperando y poniendo en discusión el carácter político que tiene la historia.

De otra parte, la experiencia aquí presentada se ha cimentado –como ya se ha venido señalando– en la historia oral (entrevistas orales) como un recurso pedagógico con el que se ha empezado a tejer redes

⁸ Para profundizar sobre este particular se puede consultar la siguiente ponencia.: Ortega, Piedad (2017). Las narrativas testimoniales una puesta reflexiva desde la didáctica. En Castro, F. y Cárdenas, U. (2018). *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Colectivo de Historia Oral.

entre el escenario escolar y las comunidades. Ahora bien, dentro de los retos de la experiencia escolar aquí expuestos, todos tienen como un primer propósito dar la cara al futuro, ellos se pueden circunscribir en el objetivo de seguirle apostando a las historias de vida, que constituyen un encuentro entre el estudiante con su realidad y con su contexto, en la medida en que ellas develan las expectativas, los sueños y la “esencia” misma de sus vidas.

Un segundo objetivo se encuentra relacionado con cómo desde ejercicios de reconstrucción histórica, teniendo como punto de referencia la memoria, el estudiante no solo reconoce la UPZ, su barrio, sino que asume un rol activo convirtiéndose en su propio historiador, donde a través de esa pedagogía del testimonio (Ortega, 2018, p. 44) logra develar lo que ha transcurrido callado, silenciado por la imposición de una historia en la que muchos se han negado a participar o de la que han sido excluidos.

Es por todo esto, que este primer ejercicio (experiencia) hace parte de un trabajo de largo plazo, que busca articular la historia oral y la investigación en la escuela como un camino de posibilidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales, activando la participación de jóvenes, de niñas y de niños, en la que las fuentes orales se convierten en una herramienta para mantener viva la memoria, que dicho sea de paso, es uno de los patrimonios característicos de la humanidad como especie, y que en espacios como la escuela convoca a provocarla y mantenerla viva.

Referencias

- Archila, M. (2004). *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia, 1958-1990*. ICANH/CINEP.
- Borja, J. (2013). *Revolución urbana y derechos ciudadanos*. Alianza Editorial.
- Castro, F. (2004). *Historia oral: historias de vida e historias barriales*. Colectivo de Historia Oral.
- Castro, F. y Cárdenas, U. (2018). *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión*. Universidad Pedagógica Nacional-Colectivo de Historia Oral.
- Echavarría, B. (2005). *La mirada del ángel: En torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamin*. Ediciones Era.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- Galarza, M. (2011). *Historia institucional, de la Alcaldía mayor de Bogotá* (Tomo II). Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Galeano, E. (2008). *Memorias y desmemorias*. Ministerio de Educación de la Nación.
- González, L. (1997). *Otra invitación a la microhistoria*. Fondo de Cultura Económica.
- González, S. (2016). *Lucha por el agua en Tiguaque, 1984-2001: organización colectiva, Festival del Agua y reinados al suroriente de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia.

- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Ediciones Península.
- Lombana, A. (2016). *Coomiquelina y Juan José Rondón: obras evangelizadoras de las religiosas adoratrices*. Editorial Lecat.
- Mesa Territorial UPZ La Flora. (2009). *Agenda de Desarrollo Territorial*. IDPAC.
- Quimbayo, G. (2011). *Naturaleza construida en el "Parque Entre Nubes". Conservación y movimientos sociales en el suroriente de Bogotá*. Universidad de los Andes.
- Red Social Vía Oriente. (2008). *Recuperando la historia de nuestro territorio*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Ricoeur, P. (2004). *La historia, la memoria, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Romero, C. (2013). El Proyecto Sur con Bogotá, una estrategia de inclusión territorial y social. *Bitácora Urbano Territorial*, 23(2). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/40200>
- Sánchez, A. (2019). Propuesta de educación ambiental para la gestión del territorio: "Hilando fino para tejer redes de proyectos ambientales en la UPZ La Flora y el Agroparque Los Soches" Localidad de Usme - Estudio de caso-. [Tesis de Maestría en Gestión Ambiental, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/42977>
- Silva, B. (1999) Los barrios altos de Usme. En *Bogotá, historia común*. Acción Comunal Distrital.
- Diario *El Tiempo*. (15 de noviembre de 1998). *El puente en Usme es para el agua*. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-823886>
- Torres, A. (1994). *La ciudad en la sombra. Barrios y luchas populares en Bogotá 1950-1977*. CINEP.
- Wilches-Chaux, G. (2006). *Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental*. Panamericana
- Zambrano, F. (2007). *Historia de Bogotá. Siglo XX* (volumen 3). Villegas Editores.

Fuentes de testimonios y entrevistas

- Aracely Bolaños. Entrevista semiestructurada, realizada el 21 de julio de 2021.
- Clara Cerinza. Entrevista semiestructurada, realizada el 30 de septiembre de 2021.
- Humberto Cotrina. Entrevista informal, 2021. Elaborada por José David Cotrina Arara, estudiante de grado noveno C.
- Luis Alberto García. Entrevista informal, realizada el 9 de septiembre de 2021.
- María Guerrero. Entrevista informal, 2021. Elaborada por Yiveth Natalia Umaña Cruz, estudiante grado noveno A.

Eduardo Macías. Entrevista informal, 2021. Elaborada por Eduar David Macías Zúñiga, estudiante de grado noveno D.

Andrés Camilo Duarte Correal, estudiante grado noveno A, 2021. 





PEPA: Pedagogías del Paro. Estrategias didácticas para el abordaje de la movilización social en la educación básica primaria

PEPA: PEDAGOGIES OF UNEMPLOYMENT. DIDACTIC STRATEGIES FOR APPROACHING SOCIAL MOBILIZATION IN BASIC PRIMARY EDUCATION

PEPA: PEDAGOGIAS DO DESEMPREGO. ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA ABORDAR A MOBILIZAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Jonathan Caro Parrado¹; Kelly Yojana Pulido Patiño²;
Luis Enrique Yáñez Godoy³**

Citar artículo como: Caro-Parrado, J., Pulido-Patiño, K. y Yáñez-Godoy, L. E. (2022). PEPA: Pedagogías del Paro. Estrategias didácticas para el abordaje de la movilización social en la educación básica primaria. *Educación y Ciudad*, 42, 147-166. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2717>

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2021

Fecha de aprobación: 30 de diciembre de 2021

Resumen

En este artículo se presenta la experiencia de participación política del colegio IED, Juana Escobar, en la movilización social generada por el estallido social y económico de Colombia (2019-2021) a partir de la estrategia PEPA: Pedagogías del paro. Esta fue implementada específicamente en básica primaria, desde la perspectiva de tres maestros que construyeron activamente procesos pedagógicos en su práctica educativa dentro y fuera del aula, que permiten la resignificación de su rol docente al lograr la articulación curricular, construcción activa de ciudadanía, participación política, reflexividad y sentido crítico con sus estudiantes y comunidad educativa.

Palabras clave: pedagogías del paro; práctica pedagógica; movilización social; ciudadanía; formación política.

Abstract

This article addresses the experience of political participation of the IED Juana Escobar school in the social mobilization generated by the social outbreak of Colombia (2019-2021) based on the PEPA strategy: Pedagogies of the social strike. This was implemented specifically in primary school, from the perspective of three teachers who actively built pedagogical processes in their educational practice inside and outside the classroom, which allow the resignification of their teaching role by achieving curricular articulation, active construction of citizenship, political participation, reflectivity and critical sense with their students and educational community.

Keywords: pedagogies of unemployment; pedagogical practice; social mobilization; citizenship; political training.

Resumo

Este artigo aborda a experiência de participação política da escola IED Juana Escobar na mobilização social gerada pela eclosão social da Colômbia (2019-2021) a partir da estratégia PEPA: Pedagogias do desemprego. Este foi implementado especificamente no ensino básico, na perspectiva de três professores que construíram ativamente processos pedagógicos na sua prática educativa dentro e fora da sala de aula, que permitem a resignificação do seu papel docente através da concretização da articulação curricular, construção ativa da cidadania, participação política, reflexividade e senso crítico com seus alunos e comunidade educacional.

Palavras-chave: pedagogias do desemprego; prática pedagógica; mobilização social; cidadania; formação política.

Introducción

Cuando la Juana para la montaña se mueve

En estas nuevas realidades traídas por la *sindemia*⁴ y con el inicio del paro nacional, en nuestra IED

¹ Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Estudios sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de básica primaria, IED Juana Escobar, Bogotá. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-8633-1008>. Correo electrónico: jonathancp77@hotmail.com

² Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; candidata a magíster en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de básica primaria, IED Juana Escobar, Bogotá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2168-6956>. Correo electrónico: kellytos.yoyis@gmail.com

³ Licenciado en Educación Básica Primaria con énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria CEN-DA. Docente de básica primaria, IED Juana Escobar, Bogotá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6033-5214>. Correo electrónico: mentepublicapopular@gmail.com

⁴ Murguía (2021) plantea la categoría de *sindemia* como un concepto que intenta abordar los fenómenos sociales que se están viviendo actualmente y que no se pueden reducir al término de *pandemia*, pues no solamente se está propagando un único virus, sino que hay simultaneidad de enfermedades y variables, que mezcladas con problemáticas políticas y culturales traen consecuencias devastadoras en poblaciones donde factores socioeconómicos y políticos, reproducen la pobreza y la inequidad, además no son ajenos a los orígenes de estas enfermedades. Para apoyar estas afirmaciones cita a Gravlee quien sostiene: “los principios de la teoría *sindémica* conducen a considerar cómo las estructuras políticas y económicas producen inequidades de largo aliento que modelan la distribución de los riesgos y los recursos relacionados con la salud. La distribución desigual, a su vez, produce concentraciones que conducen a que epidemias superpuestas tengan efectos

Juana Escobar surge todo un reto pedagógico que nos llevó a preguntarnos, ¿cómo participar activamente de la movilización social sin distanciarnos de nuestros estudiantes? En este sentido, el paro de actividades no significó estancamiento, sino la oportunidad de detenernos reflexivamente sobre nosotros mismos, sobre las y los otros en las sociedades neoliberales en que vivimos. Al parar para avanzar, los docentes que apoyamos el paro nacional, entendimos que parar no era detenerse y que debíamos buscar aprendizajes enfocados a la reflexión y toma de posición frente al despertar social, que desde ese momento no ha dejado de manifestarse. Por esto creamos la PEPA: pedagogías del paro.

La PEPA es una estrategia que relaciona la malla curricular, los insumos pedagógicos de la estrategia Aprende en Casa y la coyuntura política determinada con el paro nacional de 2021. En este artículo compartiremos tres estrategias pedagógicas que hicieron parte de la PEPA, entendida esta como una apuesta colectiva que reflexiona desde los diferentes actores sobre

sinérgicos debido a las interacciones biológicas y sociales (2020: 2 p. 19).

Continuando con esta perspectiva: “La teoría *sindémica* integra dos conceptos: la concentración de las enfermedades y su interacción. La primera se refiere a la ocurrencia simultánea de múltiples epidemias, como resultado de condiciones políticas, económicas y sociales. La interacción refiere a las maneras en que la superposición de diversas epidemias exagera malos resultados en salud, atribuibles a las condiciones sociales inequitativas (Gravlee, 2020-1-2)” (2021, p. 19). En este sentido, la inequidad no solo se ve afectada por la expansión de nuevos virus, sino que se ve agravada por los intereses políticos que hay detrás de las pandemias, el manejo de estas, el acceso y manipulación del derecho a la salud y las condiciones de vulnerabilidad preexistentes.

la importancia de leer de forma crítica los contextos dentro de los cuales nos movemos. El objetivo de este texto es exponer la experiencia pedagógica de la estrategia PEPA, desarrollada en la institución en la básica primaria, como un ejercicio de reflexividad y de lectura crítica, desde las y los maestros junto con la comunidad educativa.

La integración de algunos de los docentes de las diferentes sedes y jornadas facilitó compartir información y estrategias pedagógicas, que además apuntaron a otra preocupación: ¿cómo explicar a los niños y niñas de primaria lo que estaban viviendo de una manera clara y permitir que desde su ámbito familiar pudieran participar y ejercer su actividad política? A continuación, vamos a hablar de las tres experiencias: *Desde mi ventana*, *Diarios de campo de una apuesta curricular*, e *Infancias críticas y empoderadas en busca de sentidos*.

En este orden, queremos exponer las tres estrategias que realizamos. En un primer momento describiremos la propuesta “Desde mi ventana” en ciclo I. Posteriormente, presentaremos las intervenciones a la malla curricular para la enseñanza del paro en los ciclos II y III, en conversación con los lineamientos curriculares. En el tercer momento, expondremos la estrategia comunicativa gestada en la institución, y la importancia de sistematizar las memorias de nuestra participación en la movilización social de 2021. Como cierre, presentaremos una serie de reflexiones producto de nuestra intervención pedagógica.

Paideia en pandemia...

Durante los días extraños en que se juntaron la pandemia, el despertar social y la nueva normalidad real, un docente propuso un ejercicio en una de las guías

pedagógicas que el colegio donde labora hacía llegar a los estudiantes como parte de las estrategias educativas de emergencia durante la pandemia; dicha actividad proponía a los estudiantes observar desde las ventanas de sus casas, reflexionar sobre la realidad que veían, y expresarse de alguna forma al respecto; y quizás, también ver lo que el docente veía desde su propia ventana: cómo, poco a poco todo paraba para despertar y avanzar por un bien común.

Posiblemente, al principio este docente no entendía muy bien qué pasaba; tanta información en la televisión le pudo confundir y hacerle sentir temor en las noches ante tanto ruido, humo, explosiones; ver cómo, poco a poco los barrios se transformaban en campos de batalla, y preguntarse desde su rol docente: ¿cómo hacer de este fenómeno social una herramienta pedagógica?

Es muy factible que el docente recibió una ayuda motivada por el mismo despertar social, y que entonces ocurriera algo maravilloso: llegó una carta escrita por algún estudiante al colegio en el que trabaja, en la que se hacía un sentido llamado a todos los docentes con un mensaje contundente: “Hoy, *más que nunca*, ustedes profesores tienen que ser nuestra fuerza e inspiración para nosotros, los jóvenes, en un país tan torcido y corrupto”. Esto suscitó un llamado a actuar en nosotros, un sentir al que denominamos Pedagogías del paro, o PEPA, para entender por qué paramos; ¡para avanzar!

El ejercicio de la ventana como vitrina de la familia, de la cuadra y del barrio, permitió representar una idea como forma de manifestación ante el despertar social motivado por el paro nacional, al exponerla en forma llamativa y libre; y al construir los mensajes que se querían compartir y allí exponer, estos objetos

cotidianos, las ventanas, se transformaron en escenarios públicos de manifestación política.

La cuadra se constituyó en un territorio en el que se empleó la creatividad utilizando diversas herramientas y apoyos, como dibujos, recortes de revistas, colores, témperas, hojas de plantas, palos, etcétera, y permitió a los niños y niñas ver la realidad en el proceso de convertir sus reflexiones en expresiones artísticas cargadas de un contenido profundo desde sus propios sentires:

(...) al observar por mi ventana vi algunas manifestaciones, trapos rojos, ollas comunitarias, humo, uniformes y gente mucha gente, hablé con mi familia y concluimos que apoyamos el paro social porque la salud, educación y alimentación son derechos, no lujos, elaboré un pequeño cartel y lo pegué en mi ventana, así participo pacíficamente de esto, que poco a poco voy entendiendo. (Gabriel, comunicación personal, abril de 2021).

Dentro de las diferentes estrategias que se articularon en la PEPA transformamos el discurso, construyendo mediante un lenguaje sencillo de figuras literarias y diversas narrativas, formas de narrar la coyuntura política, como se observa en la Figura 1.

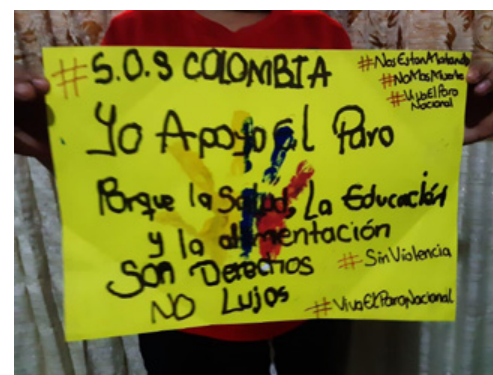


Figura 1. Cartel elaborado por Ángel Gabriel Roa (7 Años) de grado 201 Estrategia desde mi ventana

¿Y entonces por qué paran los profes?: porque en el país en que vivimos, Colombia, desafortunadamente

nuestros gobernantes gastan el dinero de todos nosotros en cosas innecesarias que nos hacen daño. Por eso es por lo que en tu familia y en la mía a veces no hay trabajo, ni podemos ir al médico, ni regresar al colegio en las condiciones que tú y yo merecemos y así recibir y dar una educación digna y de calidad (Profesor Enrique, comunicación a estudiantes, abril de 2021).

En los días de paro nuestro contacto con las familias fue para la “PEPA DIARIA”, para la pedagogía del paro; entendiendo que era y es el momento de ser realmente transformadores de la realidad: parar para reflexionar, sentar un precedente y hacer entender que prima la exigencia de la vida, de nuestros derechos y de la dignidad; si algo debimos haber aprendido como sociedad es en el creer y confiar en el docente, en su autonomía, en su criterio, en su búsqueda como profesional de la educación.

Estrategias pedagógicas y articulación curricular: la clave de la incidencia

Desde los otros grados de primaria, la estrategia PEPA fue un poco más allá al integrar aprendizajes de la coyuntura social con los contenidos curriculares en los encuentros virtuales, con los y las estudiantes. Las clases se convirtieron en espacios de construcción dialógica, en los que la práctica docente trascendió la tradicionalidad para innovar desde el pensar el currículo de una forma viva, planear las clases y los núcleos temáticos del plan de estudios en articulación con los nuevos fenómenos de movilización social y colectividad, que ahora hacían parte de la cotidianidad de nuestros niños, niñas y familias. Este proceso pedagógico fue de la mano de la capacidad creadora de maestros y maestras, que empezaron a

diseñar su práctica pedagógica y creación de materiales para los encuentros, asambleas de PEPA, y difusión a la comunidad.

Diarios de campo de una apuesta curricular en el ciclo 2

Ante la necesidad de seguir atendiendo a los niños mediante las sesiones virtuales, y pensando en construir insumos pedagógicos que pudieran intervenir el contexto (Hall, 2014), decidimos averiguar por las causas que llevaron a que la gente de los barrios se movilizara contra el gobierno de turno, pero ¿cómo hacerlo con los niños y niñas de ciclo 2?, ¿qué estrategias podrían ser útiles, y más, en contextos tan polarizados, políticamente hablando?

El primer desafío fue lograr integrar los temas del “paro” a la malla curricular; algo complicado teniendo en cuenta la rigidez y literalidad con la que se toman los contenidos, sumado lo anterior a la resistencia a trabajar sobre este tipo de temas por parte de algunos docentes, quienes los asumen como impertinentes, y en algunos casos, propensos al adoctrinamiento⁵. La

⁵ Este ha sido un discurso que ha venido ganando terreno en el escenario público, y el debate frente a la educación pública en nuestro país. Desde algunos sectores de derecha, se ha señalado a los docentes como “adoctrinadores”, por lo que es común encontrar señalamientos que apuntan a los y las maestras del sistema público como auxiliares de grupos “narco terroristas”, con ánimo de estigmatizar cualquier tipo de manifestación política en contra del gobierno. Incluso, desde el Congreso se han presentado proyectos de ley que buscan “restringir la libertad de cátedra”, tal como lo propusieron los congresistas Edwar Rodríguez y Alejandro Corrales, los dos, adscritos al Partido Centro Democrático; de hecho, esta colectividad política ha sido

respuesta ante este desafío fue el jugar con nuestra malla desde una doble apuesta: la primera consistía en cumplir con los objetivos propuestos en cada área, y la segunda, implicó abordar el paro en conversación con las habilidades propias de las competencias comunicativas, ciudadanas y matemáticas que se plantean para este ciclo.

A partir del anterior esquema se puede observar en la tabla 1 la relación entre el plan de estudios –que se basa en los lineamientos curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)– y las temáticas que se abordaron durante la coyuntura política y social que estábamos viviendo. Además, algo a destacar fue la posibilidad de negociar con la política educativa, que más allá de ser una imposición o una camisa de fuerza, fue un insumo que hizo posible la “curricularización” y escenificación en el aula de temas que, para posturas ortodoxas, no deben hacer parte del plan de estudios.

Para sustentar esta apuesta didáctica, y en cierto modo “indisciplinar”, fue importante revisar los contenidos de las diferentes apuestas curriculares que se han dado en los últimos años en nuestro país, con el objetivo de formar una caja de herramientas que permitiera a los y las estudiantes y cuidadores identificar, problematizar y asumir una postura frente al paro desde distintas estrategias plasmadas en los contenidos escolares.

ferviente opositora de las movilizaciones sociales, y en especial del movimiento sindical del magisterio.

Este primer momento permitió transversalizar el escenario político desde la transposición didáctica⁶; en este ejercicio de traducción estábamos nosotros. A propósito de los cien años de Freire y su invitación a tomar postura frente a la injusticia, sentimos que, con esta modesta apuesta curricular nos desmarcamos un poco de esa lógica propia de la escuela primaria en la que prima el contenido y no el contexto, y que busca la pasividad del sujeto estudiante ante el “poderoso” discurso del maestro. Para este caso y esta apuesta, la comunicación de reflexividades (Guber, 2015), y de subjetividades fue vital, ya que eran los niños y niñas, quienes a partir de su cotidianidad les daban vida y dinamismo a las sesiones.

⁶ Nos referimos a la transposición didáctica, como el proceso en el cual el(la) maestra de escuela adapta conocimientos propios de contextos disciplinares en un saber que puede ser más cercano a los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se construyen en la escuela. A raíz de esto, es que jugamos con la metáfora de la traducción, en donde nosotros asumimos el rol de traductores.

Tabla 1. Adaptación curricular PEPA para ciclo 2

Asignatura	Contenido de malla oficial	Contenidos temáticos PEPA	Objetivo de aprendizaje	Estándar/lineamiento o DBA acorde con PEPA	Competencias
Lengua castellana	Combinaciones con sílabas trabadas (pr, pl, cr, fr, fl, tr, tl, br, bl)	Crear y crecer en democracia (Cr) Problemas plurales (pr-pl)	Identifica fonéticamente los sonidos de las combinaciones de un texto	Procesos culturales y estéticos asociados a la ética de la comunicación. Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes.	<p>Ciudadanas:</p> <p>Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre las normas para el logro de metas comunes y las cumpla.</p> <p>Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos en mi salón.</p> <p>Comunicativas:</p> <p>Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.</p> <p>Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa.</p>
Matemáticas	Problemas con sumas y restas con rango numérico hasta 999.	El IVA y la canasta familiar.	Identifica y descompone números de centenas. Realiza operaciones de adición y sustracción con y sin reagrupación para solucionar situaciones problemáticas, aplicando el cálculo mental.	Interpreta, propone y resuelve problemas aditivos (de composición, transformación y relación) que involucren la cantidad en una colección, la medida de magnitudes (longitud, peso, capacidad y duración de eventos) y problemas multiplicativos sencillos.	
Biología	Reconocimiento de las plantas	El cuidado de las plantas	Identifica y explica las características y cambios que suceden en los seres vivos.	Comprende la relación entre las características físicas de las plantas y animales con los ambientes donde viven, teniendo en cuenta sus necesidades básicas (luz, agua, aire, suelo, nutrientes, desplazamiento y protección)	
Ciencias sociales	La vida en comunidad	El pueblo Misak ¿Qué es la minga?	¿Qué es una comunidad? ¿Cómo se participa en la comunidad?	Reconoce la noción de cambio a partir de las transformaciones que ha vivido en los últimos años a nivel personal, de su familia y del entorno barrial, veredal o del lugar donde vive. Identifica las acciones que generan discriminación en su entorno y sabe a quién acudir para pedir ayuda y protección.	
Ética	Deberes y derechos del niño	¿Qué son los derechos humanos?	Distingue los derechos y compromisos de cada uno de los miembros de la familia, colegio y de su comunidad	Reconoce de sí mismo, de sus compañeros y de sus familiares aquellas cualidades que le ayudan a estar mejor entre los demás.	

Fuente: elaboración propia.

Escenificación del currículo de PEPA

En un segundo momento, logramos construir una serie de sesiones en donde cada uno de los ejes temáticos contó con la elaboración de un material digital que procuraba partir de un tema propio de la movilización, fue así como en el área de matemáticas se realizó un trabajo a partir del detonante de la movilización: La reforma tributaria y su implicación en la canasta familiar.



Figura 2. Material para clase de Matemáticas, grado segundo



Figura 3. Portada de clase de Matemáticas, grado segundo

A partir de estas problemáticas, los niños y niñas tuvieron la posibilidad de relacionar contextos, que, en apariencia, eran lejanos con su propia cotidianidad. Así mismo, poner en marcha esta estrategia didáctica dejó ver la transversalidad de las competencias comunicativas y ciudadanas en la construcción del saber escolar que ronda un aula de clase en la escuela primaria.

Sumado a lo anterior, la colaboración de las madres de familia fue fundamental, logramos involucrar a los/las cuidadoras, quienes en cada sesión tuvieron la oportunidad de contar su experiencia o sentar su posición frente a la falta de oportunidades; la carestía de los productos básicos; la pauperización de su situación económica a causa de la pandemia, y la necesidad de la protesta como mecanismo para construir un futuro mejor, y lejos de las limitaciones a las que estas familias se ven abocadas día a día.

PR Y PL

Problemas plurales

En Colombia tenemos muchos problemas, y decimos que son plurales porque son muchas las problemáticas con las que tienen que vivir las familias. Por ejemplo, la escasez de alimentos en ciertas zonas del país se dan gracias a una política que prefiere expropiar la tierra a los pequeños campesinos, para dársela a los grandes propietarios y hacendados.

Otro problema es el de los trabajos, muchos jóvenes salen de estudiar y no tienen oportunidad de presentarse a pruebas laborales. No hay una política de primer empleo

¿QUÉ PROBLEMAS EXISTEN PARA LOS JOVENES?

Figura 4. Parte del material de una de las clases de lengua castellana

Mientras el niño y la niña fortalecen sus habilidades fonéticas e identifican palabras con sílabas trabadas, podían leer, conocer e interpretar los problemas y los desafíos que presentan las comunidades a lo largo del país, plantear soluciones, lejos de miradas “adul-tocéntricas” que hablan desde y por los niños, niñas y adolescentes.



Figura 5. Material construido para la clase de Ciencias Sociales

Otro elemento para destacar fue el acercamiento a los diálogos interculturales desde la cotidianidad de las comunidades indígenas del norte de Cauca, cuya acción colectiva ha dejado ver la importancia del trabajo colectivo con una agenda política definida, pero también de la participación de los niños en los diferentes procesos de construcción comunitaria. Con esto, nuestro/as estudiantes conocieron la importancia de construir ciudadanía desde la infancia.



Figura 6. Fragmento del material usado en clase de Ciencias Sociales



Figura 7. Parte del material construido para una clase de Ciencias Sociales



Figura 8. Material construido para Ética



Figura 9. Material para clase de Biología

Todo esto, como comunidad educativa, nos llevó a reflexionar sobre la importancia de los derechos humanos desde su perspectiva política, puesto que su conocimiento y apropiación nos permite “Crear y crecer todos y todas en democracia”, con el objetivo de construir sociedades democráticas basadas en la apropiación y adecuado uso de la ciudadanía y de los recursos naturales como bien común.

En busca de horizontes de sentido en ciclo 3...

Para el ciclo III, esta apuesta se materializó en la elaboración de un módulo pedagógico por bimestre,

material pedagógico y didáctico que permitió mantener el diálogo y la creación tanto con nuestros estudiantes virtuales como remotos de grado quinto, y lograr una continuidad hasta finalizar el año escolar incluso en la presencialidad. Cada semana los acontecimientos del paro se entretrejan con el abordaje de los contenidos a partir de la continua búsqueda de sentido e interpretación intersubjetiva de la realidad.

El sentido crítico, la ciudadanía y agencia de nuestros niños y niñas se posibilitó desde la acción política de posicionarme en el mundo Freire (1997), en la búsqueda de construcción de memoria histórica y participación política en los encuentros pedagógicos, curriculares y extracurriculares.

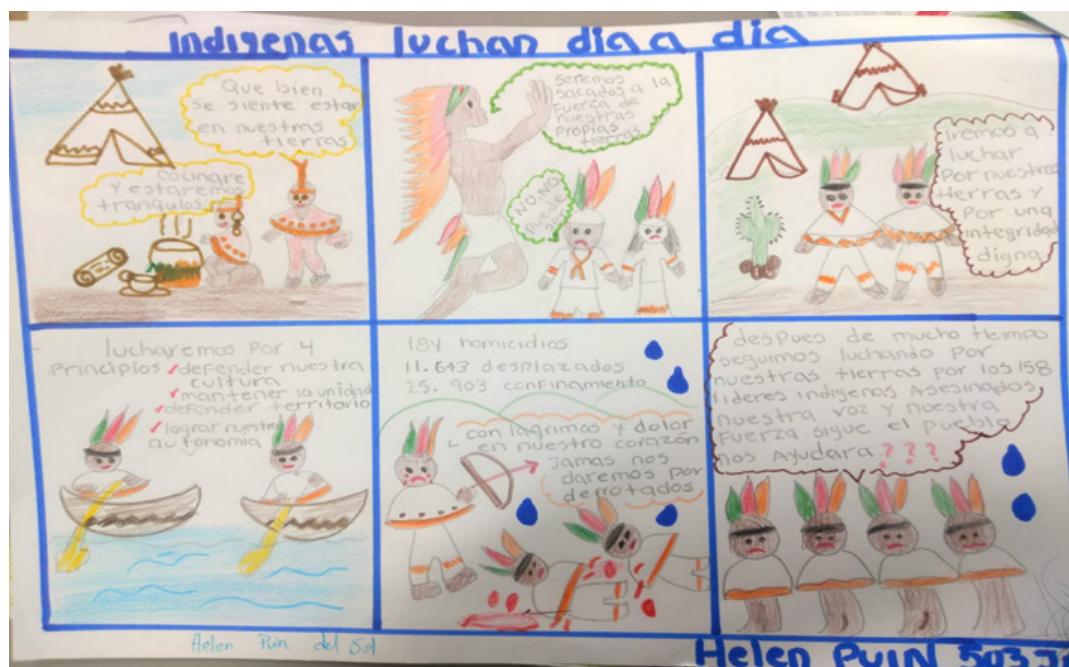


Figura 10. Historieta, Movilización Indígena, elaborada por una estudiante de quinto grado

Trabajar con niños y niñas desde las ciencias sociales es un reto pedagógico: esto implica trabajar para que ellos y ellas se puedan reconocer a sí mismos como sujetos políticos. Sujetos que reflexionan, problematizan y pueden intervenir sus contextos en aras de construir sociedades más justas y con mayor equidad, tal como lo evidencia Juliana Monsalve, estudiante de quinto grado:

Lo que cuentan en los canales, más que todo de Caracol y RCN, no siempre es verdad; no cuentan lo que está pasando, porque de pronto eso afecta al gobierno o hasta al mismo presidente, por eso lo ocultan, de pronto en algunos canales se escucha lo que es verdad, pero en RCN y Caracol solo echan chatarra (Encuentro virtual integrado con Sociales y Religión, 10 de julio 2021).

El sentido crítico se evidenció también en sus escritos:

El valor de la paz



El valor de la paz es un sueño de todos los habitantes de Colombia y del mundo, siempre los señores del Senado, ellos hablan y hablan y prometen y no hacen nada, ellos solo saben decir mentiras y mentiras,



nuestros padres trabajan duro, los señores del Senado solo quieren llenarse de plata (Jhon Felipe Acosta Batanero, 12 años, abril 12 de 2019).

Además, las creaciones y participaciones de nuestros estudiantes nos interpelan y llevan a replantear los estereotipos adulto-céntricos, que se reproducen hacia ellos y ellas de manera cotidiana; incluso, su reflexividad y sentido crítico, acompañado de su curiosidad, los ubica en una posición de ventaja sobre muchos adultos que prefieren simplemente asumir la indiferencia. Es necesario romper estas concepciones de incapacidad que recaen sobre nuestras infancias para su reconocimiento como sujetos de derechos y criterios políticos.

En la siguiente tabla se resumen los núcleos temáticos por periodo de Ciencias Sociales integrado con Religión, que condujeron a hilar esta continua búsqueda de sentidos con nuestras infancias, en el abordaje de la movilización social como estallido social, la participación política en comunidad, nuestras realidades colombianas e historia inmediata; esto se articuló a su vez con el proyecto de ciclo 3 institucional, Metamorfosis y los núcleos temáticos por ciclo Ciencias Sociales SED (2015) (Tabla 2).

Tabla 2. Adaptación curricular PEPA para ciclo 3

Módulo pedagógico	Núcleos temáticos. Ciclo 3	Núcleos temáticos articulados al plan de estudios
<p>METAMORFOSIS: "Un momento para la reflexión y el cambio". Módulo integrado ciencias sociales y religión: <u>"Mi cultura: territorio y memoria"</u></p> 	<p>Territorio y territorialidad</p>	<p style="text-align: center;">I Bimestre</p> <p>1. Núcleos temáticos Ciencias Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de identidad cultural y respeto por la diversidad • Territorio y memorias • Memorias sociales en mi ciudad • Memorias familiares en mi localidad • Memorias personales en mi barrio y UPZ <p>2. Núcleos temáticos Religión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memorias religiosas en mi familia • Celebraciones y rituales
<p>METAMORFOSIS: "Un momento para la reflexión y el cambio". Módulo integrado ciencias sociales y religión: <u>"Mis orígenes americanos y colombianos"</u></p> 	<p>Memoria histórica de los pueblos</p>	<p style="text-align: center;">II Bimestre</p> <p>1. Núcleos temáticos Ciencias Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Población de América • Pueblos prehispánicos colombianos • Etnias en Colombia y respeto por la diversidad • La minga indígena • Familias lingüísticas de Colombia • La resistencia de los misak y sus manifestaciones reivindicativas <p>2. Núcleos temáticos Religión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conquista y Colonia, basadas en la imposición de la religión, la lengua y la fe • Religiones monoteístas: el cristianismo, Conquista y resistencias indígenas.

Módulo pedagógico	Núcleos temáticos. Ciclo 3	Núcleos temáticos articulados al plan de estudios
<p>METAMORFOSIS: "Un momento para la reflexión y el cambio". Módulo integrado ciencias sociales y religión: <u>"LOS INDÍGENAS DE MI TIERRA ANTEPASADOS Y PRESENTE"</u></p> 	III Bimestre	
	<p>Identidades y culturas en la diversidad</p>	<p>1. Núcleos temáticos Ciencias Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herencia cultural de los grupos indígenas prehispanicos • Religiones politeístas. Religiones indígenas • Etnias existentes en el territorio colombiano y sus problemáticas • Movimiento indígena, asesinato de líderes • Problemáticas ambientales y uso responsable de recursos naturales • Megaproyectos y su relación con las problemáticas socio ambientales en los territorios campesinos e indígenas <p>2. Núcleos temáticos Religión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descolonización • Cosmovisiones Occidente y el resto • Cuerpo y religión • Cosmovisión indígena
<p>METAMORFOSIS: "Un momento para la reflexión y el cambio". Módulo integrado ciencias sociales y religión: <u>"ME COMPROMETO CON MI PAÍS Y EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE"</u></p> 	IV Bimestre	
	<p>Normatividad y derechos humanos, entre la paz y la guerra</p>	<p>1. Núcleos temáticos Ciencias Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hechos recientes en la historia de Colombia: neoliberalismo y corrupción • Procesos sociales en la actualidad del país • Problemáticas sociales de Colombia y su relación con los paros: desplazamiento, falsos positivos, acuerdo de paz y asesinato de líderes sociales • Movimientos sociales en Colombia • Estallido social • Problemáticas ambientales en el territorio colombiano: uso responsable de recursos naturales. <i>Fracking</i>, deforestación, etcétera. <p>2. Núcleos temáticos Religión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cosmovisiones indígenas • Concepciones de cuerpo, naturaleza y mujer. • Cómo me relaciono consigo mismo, el otro y mi entorno desde mi cosmovisión occidental. • Sentido crítico hacia el consumismo, los medios y las redes sociales.

Fuente: elaboración propia.

Rescatar y divulgar las memorias de la movilización social en la escuela

Por otra parte, la capacidad creadora se evidenció en el diseño de productos audiovisuales, comunicativos, narrativos y gráficos que se recogieron digitalmente en los *blogs* y boletines informativos de la Estrategia PEPA. Estos permitieron sistematizar el

material didáctico y las reflexiones de la comunidad educativa, para llegar cientos de familias y compartir los esfuerzos e impactos logrados conjuntamente. Se hicieron visibles las formas de relacionarnos con nuestros estudiantes y las metodologías de enseñanza, aportando a la construcción colaborativa de aprendizajes y se pudo visibilizar la manera en que nuestros/as estudiantes desplegaron su actividad política desde su infancia.

Tabla 3. Blogs de la estrategia virtual comunicativa PEPA

BOLETINES PEPA			
Entrega	Fecha	Tema	Link
1	6 de mayo	¿Por qué paramos?	https://paronacionalescobarista2021.blogspot.com/2021/05/por-que-paramos.html
2	10 de mayo	¿Por qué seguimos en paro?	https://paronacionalescobarista2021.blogspot.com/2021/05/pepa-pedagogia-del-paro-boletin-10-de.html
3	18 de mayo	¿Cómo van las negociaciones del paro?	https://paronacionalescobarista2021.blogspot.com/2021/05/pepa-pedagogia-del-paro-boletin-18-de.html
4	28 de mayo	¡UN MES DE LUCHA!	https://paronacionalescobarista2021.blogspot.com/2021/05/pepa-pedagogia-del-paro-boletin-28-de.html
5	4 de junio	Situación de derechos humanos en Colombia	https://paronacionalescobarista2021.blogspot.com/2021/06/pepa-pedagogia-del-paro-boletin-4-de.html
6	11 de junio	Nunca olvidaremos a nuestros estudiantes caídos	https://paronacionalescobarista2021.blogspot.com/2021/06/pepa-pedagogia-del-paro-boletin-11-de.html

Fuente: elaboración propia.

La difusión del *blog* resultó fundamental para presentar a nuestras familias una cara diferente del paro a la que mostraban los medios, permitiendo el acceso a información desde una comunicación alternativa, y permitir reivindicar el derecho a la protesta. Se puso de presente que, desde la manifestación pacífica, las

producciones artísticas, musicales, teatrales, etcétera, la pedagogía en la escuela, la construcción de territorio y tejido social se hace historia viva, y en este proceso, la comunidad escobarista estaba haciendo parte de ella.

Sistematizar esta experiencia, tanto de manera digital, o escrita –como en el presente artículo, en los textos, poesías, pancartas y otros soportes creados–, con nuestros estudiantes constituyó una construcción histórica y una introspección pedagógica sobre la práctica educativa, en la medida en que se compartía y reflexionaba en torno a las memorias sociales vivenciadas, tanto en el país como a nivel de territorio local, barrial y escolar. El hecho de generar procesos de reflexión sobre lo que somos, sobre nuestro pasado y las transformaciones que queremos para el presente, al igual que pensarnos en prospectiva, es el horizonte que desde la práctica pedagógica de PEPA buscamos. Nunca antes se ha necesitado con tanta urgencia en Colombia fortalecernos como sujetos consientes de nuestra historia, y participantes activos de su construcción. Forjar nuestra identidad como grupos sociales en inequidad y resistencia es un primer paso para esa transformación, que rescata

las memorias como esos propósitos de “No olvido” y no “Repetición”.

En este proceso, el 10 de mayo se materializó el poder de la movilización en la escuela: miembros de la comunidad educativa escobarista nos congregamos en un encuentro comunitario. Realizamos una toma artística en los alrededores del colegio, donde al compás de la resistencia pacífica escobarista, el territorio del barrio San Rafael sur oriental de la localidad cuarta, se convirtió en escuela por medio del arte para vida:

La Juana se para y la montaña se mueve, con este mensaje que maestros y estudiantes plasmamos en muros y canciones, recordamos que el camino a la transformación de nuestra sociedad aún es largo, que sigue estando en mano de todos/as, y se forja desde el acto más transgresor y revolucionario: la educación.



Figura 11. Foto del mural realizado por la comunidad educativa escobarista

A modo de cierre: reflexionar desde la práctica docente en la primaria

Entre varios interrogantes que nos planteamos, nos inquietaban la manera en que muchos maestros continuaban impartiendo sus clases fingiendo normalidad. Ante esa situación nuestra postura fue sencilla: los maestros y las instituciones no podemos seguir jugando a la indiferencia y la “imparcialidad”, pues las realidades de las y los estudiantes nos desbordan y llegan con ellos y ellas a nuestra aula de clase.

Desde nuestro rol de docentes se trata de un deber ético en el que la esperanza para que nuestros estudiantes no permitan que estas situaciones de violencia se repitan, debemos fortalecer la construcción de subjetividades autónomas, y asumir una posición ética entre el ser y el hacer. Sin duda, el maestro debe asumirse como sujeto en el mundo y generar aprendizajes para que los estudiantes logren ese proceso: “como presencia consciente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo” (Freire, 1997, p. 20).

Asumir una posición ética como sujetos con historicidad, implica reflexionar de manera crítica sobre la realidad de la sociedad de la hacemos parte; debemos mantener una actitud emancipadora en donde el compromiso por la construcción de un mundo sin opresiones respetando las múltiples formas de habitar y ser en el mundo sea una línea de pensamiento y acción.

Para nuestro caso, es imposible ser pasivos ante la magnitud de la acción colectiva. “No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión,

de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos” (Freire, 1997, p. 19). Y es esta continua búsqueda de horizontes de sentido, la que nos cuestiona y nos lleva a revitalizar el currículo, e intentar cumplir uno de los fines de la educación: promover la metacognición en nuestros estudiantes desde su historicidad.


Sumado a lo anterior, esta apuesta nos deja el desafío de construir currículos orgánicos y, sobre todo, el de potenciar las habilidades en los niños y niñas. Ellas y ellos, fueron fundamentales para darle vida a esta propuesta. Así mismo, destacamos que, a través de la interculturalidad, la formación ciudadana y política, la apropiación y el desarrollo de habilidades socioemocionales, la escuela contribuye en una buena medida a la creación de otros mundos y múltiples formas de vida posibles, lejanas de la mercantilización de la vida, la guerra y la exclusión propias del neoliberalismo.

Además, esta experiencia pedagógica nos permitió entender que la búsqueda de formas de innovación en la práctica pedagógica es posible, al dinamizar los contenidos, lineamientos y metodologías que normalmente cimientan la educación, brindándole un sentido de aprendizaje significativo al aterrizar el quehacer docente y el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes en las problemáticas sociopolíticas de nuestro país.

Finalmente, PEPA permitió evidenciar las reflexiones de los y las niñas de primaria desde saberes construidos en sus vivencias personales y familiares, reconociendo el papel primordial que juegan en su contexto. Se trata de lograr que ellos y ellas se hagan conscientes de su capacidad de manejo y participación en la

coyuntura social que estamos viviendo, comprendiendo que no son sujetos pasivos; por tanto, deben ser escuchados y la escuela debe generar los espacios y procesos pedagógicos donde puedan incidir; la escuela debe constituirse en un espacio abierto que propicie la construcción de territorio en comunidad, que trascienda los muros institucionales y la reproducción de la tradicionalidad.

Referencias

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica*. Siglo XXI Editores.
- Hall, S. (2014). *Sin garantías. Trayectorias y problematizaciones en estudios culturales*. Universidad del Cauca.
- Guber, R. (2015). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Murguía Lores, A. (2021). Epidemiología, ciencias sociales y pandemia. *Espacio Abierto*, 30(2), 10-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12267447001>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2002). *Lineamientos curriculares en ciencias sociales*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje Lenguaje*. https://wccopre.s3.amazonaws.com/Derechos_Basicos_de_Aprendizaje_Ciencias.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje Ciencias Sociales*. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Sociales.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje Matemáticas*. https://wccopre.s3.amazonaws.com/Derechos_Basicos_de_Aprendizaje_Matematicas_1.pdf
- Secretaría de Educación del Distrito. (2015). *Reorganización curricular por ciclos: ruta para la consolidación de planes de estudio, en el marco para el currículo para la excelencia académica y la formación integral*. file:///C:/Users/ESTUDIANTE/Downloads/libro_reorganizacion_curricular.pdf 




Currículo y educación ciudadana en Colombia, su pasado, devenir y didactización

CURRICULUM AND CITIZEN EDUCATION IN COLOMBIA,
HIS PAST, BECOMING AND DIDACTIZATION

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO CIDADÃ NA COLÔMBIA,
SEU PASSADO, TORNOU-SE E DIDACTIZAÇÃO

Carlos Fernando Trejos-García¹



Citar artículo como: Trejos-García, C.F. (2022). Currículo y educación ciudadana en Colombia, su pasado, devenir y didactización. *Educación y Ciudad*, 42, 167-180. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2686>

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2021

Fecha de aprobación: 30 de diciembre de 2021

Resumen

El presente artículo tiene como propósito reflexionar sobre la curricularización de la educación ciudadana en Colombia. Abarca tres momentos: el primero es una mirada retrospectiva, desde la época republicana, observando las propuestas gubernamentales. El segundo es una crítica a su enfoque. El tercer momento, es el aporte de la didáctica disciplinar de las ciencias sociales a través de diferentes pensamientos, para una formación ciudadana contextualizada y pertinente.

Palabras clave: educación ciudadana; didáctica de las ciencias sociales; currículo; democracia.

Abstract

The present article have as purpose to reflect on the curricularization of citizen education in Colombia. It presents three moments: the first is a retrospective look, from the republican period, observing the government proposals. The second is a critique of his approach. The third moment is the contribution of the disciplinary didactics of the social sciences through different thoughts, for a contextualized and pertinent citizen training.

Keywords: citizen education; didactics of social sciences; curriculum; democracy.

Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a curricularização da educação para a cidadania na Colômbia. Apresenta três momentos: o primeiro é um olhar retrospectivo, da era republicana, observando as propostas do governo. O segundo é uma crítica de sua abordagem. O terceiro momento é a contribuição da didática disciplinar das ciências sociais por meio de diferentes reflexões, para uma formação cidadã contextualizada e pertinente.

Palavras-chave: educação para a cidadania; didática das ciências sociais; currículo; democracia.

Introducción

La curricularización de la Educación Ciudadana (en adelante EC) en Colombia tiene un extenso recorrido a lo largo de la historia republicana; al respecto, existe una amplia bibliografía que reúne normas, orientaciones y lineamientos emitidos por parte del Estado. A la par, también las editoriales colombianas se han encargado de reproducir los lineamientos gubernamentales referentes al tema. Sin embargo, no es un asunto acabado el de la divulgación; por lo tanto, resulta pertinente reflexionar sobre la EC en contextos escolares. Los retos de la ciudadanía del siglo pasado no son los mismos para la de hoy, las sociedades tienen sus propias dinámicas. Para reflexionar sobre la EC en Colombia, es necesario dar una mirada retrospectiva, buscando comprender su devenir y proyección, que permita la construcción de un currículo adecuado, desde al cual se aborde la complejidad del entramado político y sociocultural.

Cambios y continuidades en la curricularización ciudadana

La EC se remonta al proceso post-independentista de comienzos del siglo XIX, donde la ciudadanía fue orientada por los preceptos de la Iglesia Católica, institución encargada de la educación en la naciente República. Su enfoque, claramente resaltaba los valores cristianos católicos. En este siglo, con la Constitución de Rionegro en 1863, la Iglesia pierde su papel protagónico en la política nacional, al ser desplazada

por las ideas liberales y utilitaristas de la época. Sin embargo, en el año de 1886 con la llamada Regeneración, la Iglesia recupera su papel, asumiendo nuevamente su rol influyente en la educación nacional.

Entrado el siglo XX, con el ascenso del liberalismo al poder, en la llamada República Liberal (1930-1946), se inicia la curricularización de la EC, y se establece la enseñanza de la educación cívica, que fomenta una educación basada en las virtudes de la justicia, la solidaridad, el amor a la patria y la lealtad a Dios y al Estado, dentro del ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes, claramente con una óptica religiosa ligada al Clero (Mesa, 2008).

Durante el gobierno del Frente Nacional se crearon los decretos 1710 de 1963 y el 080 de 1974, normas que reglamentaron la educación en cívica, urbanidad, democracia, convivencia y tolerancia, ahora ligada al área de estudios sociales. Finalizando el siglo XX, en la década de los ochenta se plantea la formación cívico-social y se crea la asignatura de educación para la democracia, paz y vida social. Con el decreto 900 de 1984, se incorpora en primaria, al área de estudios sociales; en secundaria, a la asignatura de historia, y en la media vocacional, al área de comportamiento y salud. Es de resaltar que se crea una asignatura propia para los estudios democráticos. De manera paralela a estos desarrollos, en 1988 se realizaron las primeras elecciones populares de alcaldes y gobernadores, marcando un hito en la política nacional, y la dinámica educativa señalada anteriormente, continúa hasta la última década del siglo XX, donde se inicia una nueva etapa en la EC, impulsada por la nueva Constitución de 1991.

Con la Constitución de 1991 termina la centralización educativa y se da un nuevo enfoque, elevando

¹ Magíster en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Institución Educativa El Retiro, Pereira, Risaralda. Correo electrónico: ctrejosgarcia@gmail.com

la educación a derecho fundamental, gratuito y obligatorio hasta los quince años. Se plantea el estudio de la Constitución y la educación cívica en todos los niveles escolares, normativa que queda consagrada en el artículo 41 de la Carta Magna. En esta década se crea la Ley General de Educación, o Ley 115, que establece en sus fines la formación en derechos humanos y principios democráticos. Sus objetivos propenden por el fomento de las prácticas democráticas, la participación y la organización ciudadana.

Se reglamentan aspectos de la Ley General de Educación, se crea el decreto 1860, que establece la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa en el desarrollo institucional: padres de familia, docentes; y en especial, se incluye la participación estudiantil, por medio de personeros(as), consejos estudiantiles y un consejo directivo. Esto en concordancia con el mandato constitucional de democracia participativa, estableciendo mecanismos y derechos para su desarrollo.

Dentro del plan de estudios obligatorios esta reforma no crea un área o asignatura para la enseñanza de la ciudadanía; sus contenidos son delegados al área de las ciencias sociales, por medio de la enseñanza de la historia, geografía, Constitución política y democracia. Dentro de las transformaciones del país, se elaboran documentos para orientar la EC. Entre ellos se pueden destacar los lineamientos curriculares en Constitución política y democracia, ciencias sociales, ética y valores.

En el año de 1998, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), presenta los lineamientos curriculares para la Constitución política y la democracia, creando un enfoque de conocimiento de la Constitución, la democracia y la instrucción cívica, entendida como

EC, proponiendo tres tópicos de formación: la subjetividad democrática; una cultura política democrática y el conocimiento básico de las instituciones (lineamientos curriculares, 1998). En ese mismo año, se establecen los lineamientos del área de ética y valores, planteando la acción política como una filosofía de vida. En estos lineamientos se encuentran ámbitos como la formación ciudadana y el fortalecimiento de las subjetividades democráticas. Se recomienda su curricularización con el área de ciencias sociales en su componente ciudadano (Lineamientos para ética y valores, 1998).

Cuatro años después, el MEN presenta los lineamientos en otras áreas de la educación, entre ellos los de las ciencias sociales, en un documento que propone diferentes enfoques teóricos en el campo social, y desarrollando desde la disciplina pedagógica las mallas curriculares y competencias, a través de ejes generadores, pregunta problematizadora y ámbitos conceptuales. Se distinguen competencias como las cognitivas, procedimentales, interpersonales e intrapersonales. El objetivo principal en estos lineamientos es el de formar ciudadanos críticos y democráticos frente a los problemas y sus posibles soluciones. Estos lineamientos buscan superar el enfoque reproductivo e informativo de datos (Lineamientos para ciencias sociales, 2002).

Siguiendo el hilo de la política nacional, en el año 2004 salen a la luz pública los estándares básicos en ciencias, incluyendo las ciencias sociales y las competencias ciudadanas. La construcción de estos estándares contó con la participación de múltiples instituciones y asociaciones académicas, tanto públicas como privadas. Los estándares en ciencias sociales presentan tres ejes articuladores: las relaciones de la historia con la cultura, las relaciones espaciales y

las relaciones ético-políticas. Su componente para la formación ciudadana lo encontramos en el eje ético político, donde se desarrollan contenidos históricos de la política nacional (Estándares básicos de competencias en ciencias sociales, 2006).

En esa lógica curricular, las competencias ciudadanas orientan lo que debe aprender y saber hacer un estudiante; estas se desarrollan en tres grupos: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Con estos ejes, se busca el desarrollo de competencias como la comunicativa, cognitiva, y las emocionales e integradoras; dichas competencias ciudadanas pretenden fomentar el desarrollo moral, contando con los derechos humanos como eje articulador (Estándares básicos de competencias ciudadanas, 2006).

Dentro de ese periodo la Ley General de Educación es modificada y se crea la asignatura de urbanidad y cívica mediante la Ley 1013 de 2006, estableciendo de manera obligatoria para todos los niveles escolares la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la urbanidad y los valores humanos.

Aunque el propósito de esta Ley 1003 no es abordar la evaluación en EC, es importante resaltar que, en el año 2009, y posteriormente en 2016, la nación participa en pruebas internacionales de gran relevancia, como la prueba de la Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Esta agencia, a través de su proyecto de Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS), indagó sobre las percepciones, actitudes y contenidos de la educación cívica y ciudadana en jóvenes de octavo grado –con un promedio de edad de catorce años–, abriendo un espacio importante para el país

en este tipo de pruebas. Un informe sugiere la evaluación constante como respuesta a la participación democrática y cívica². Se debe considerar este tipo de evaluación, pues permite un análisis crítico y la elaboración de posibles planteamientos en la curricularización y didactización de la EC.

Iniciada la segunda década del presente siglo –producto del plan decenal de educación 2006-2010, en la llamada Revolución Educativa del MEN–, se desarrolla el programa de educación para el ejercicio de los derechos humanos, conocido como Eduderecho. De este plan, el 42 por ciento de los participantes sugirieron la educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía, tomando como referentes los estándares de las competencias ciudadanas. Dentro de la propuesta se plantearon tres dimensiones del sujeto de derechos: sujeto social, sujeto político y el ser social e histórico, reconociendo algunas dimensiones para la formación en derechos relacionados con la educación ciudadana. Cabe señalar que el enfoque tuvo una segunda fase –a cargo del nuevo Gobierno Nacional (2010)– que promovió la transversalización de los Eduderechos a través de los proyectos pedagógicos institucionales.

En esta época el MEN presenta las orientaciones pedagógicas para filosofía en la educación media, trazando enfoques importantes en EC, donde orienta la reflexión política que se puede hacer a las múltiples formas de gobierno; incluye en sus componentes la dignidad y los derechos humanos. Estas orientaciones

² Para ampliación, se sugiere ver el informe Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS 2016), informe nacional para Colombia 2017. Ministerio de Educación Nacional.

presentan su propia didáctica, y asumen la pregunta problematizadora como estrategia para los aprendizajes (Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media, 2010).

Por estos años se hace presente el fenómeno del *bullying* o matoneo escolar, y como consecuencia se emite la Ley 1620. El objetivo de la norma es la formación de ciudadanos activos, que aporten para la construcción de una sociedad democrática, la formación en derechos humanos, la prevención y mitigación de la violencia escolar. Esta norma sugiere las competencias ciudadanas como eje para contrarrestar este tipo de violencia, con un enfoque psicológico; no obstante, olvida aspectos importantes en materia educativa, como el político y social para la convivencia.

Durante las negociaciones del gobierno del presidente Juan Manuel Santos y las FARC-EP, se aprueba la Ley 1732 o Cátedra de la Paz, reglamentada por el Gobierno Nacional con el decreto 1038. Esta normatividad da un giro en torno al conflicto político y armado que vive el país, aprobando las negociaciones, la reconciliación y la cultura de la paz, en oposición a la solución violenta de los conflictos. El decreto toma normas constitucionales, como los artículos 22 y 41, y leyes como la 1620, para soportar su ejecución. Se establecen dos ejes: cultura y educación para la paz y desarrollo sostenible. Se amplía a áreas como las ciencias naturales y la educación ambiental, la educación ética y valores humanos.

Continuando con el desarrollo político y social de la nación, se crean los Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA), transformando el currículo en las instituciones educativas; en estos DBA encontramos los de ciencias sociales, tematizando los conflictos sociales, políticos y armados que ha vivido la nación y

sus negociaciones, proponiendo en sus contenidos la enseñanza negociada y concertada de los conflictos.

En esa misma línea política –acuerdos Gobierno y FARC-EP– que lleva el país, se crea la Ley 1874, también conocida como Cátedra de Historia Colombiana, reformando la Ley 115 con relación al área de ciencias sociales, en la que la enseñanza de la historia nacional se hace obligatoria y cuyo objetivo es desarrollar el pensamiento crítico, la reflexión y las dinámicas de conflicto y paz vividos por la nación colombiana.

Como se señala al comienzo de este escrito, la curricularización de la EC en Colombia ha tenido un largo devenir en la historia republicana: el Estado traza sus políticas, en cabeza del Gobierno Nacional, lo que, por ende, hace relevante la revisión en su normatividad, lineamientos y guías para su ejecución, análisis crítico y curricularización. Se han dado cambios significativos, direccionando la EC a un enfoque democrático, teniendo en cuenta las subjetividades, los derechos humanos, el desarrollo sostenible y las competencias sociales. El enfoque que plantea es hacia el sostenimiento de una democracia liberal, haciendo pertinente avanzar hacia una educación para la democracia con sentido social, que permita la convivencia con una capacidad deliberativa, y que asuma la discusión y argumentación de ideas como elementos para la transformación social.

La mirada crítica en la EC

Dentro de la bibliografía especializada en EC se encuentran cuestionamientos y aciertos que permiten enriquecer la discusión.

Algunos de los cuestionamientos se dirigen hacia las competencias ciudadanas, claramente entendible,

pues son la “piedra angular” de la política en formación ciudadana en los establecimientos educativos. Observamos en Mesa (2009), que estas competencias no problematizan, sino que indagan por lo que hace el estudiante, pero no evalúan lo que él haría en su comunidad. Así mismo, encontramos en Restrepo (2006), citado por González y Santisteban (2016), quienes afirma que las competencias ciudadanas son agorafóbicas, evaden la discusión pública y no presentan un contenido político.

En este sentido, Cortés y Ramírez (2012), concuerdan en que el modelo de EC en Colombia es cívico, apartado de la realidad nacional, pues no problematiza fenómenos como la exclusión, la guerra, la corrupción o el narcotráfico. Al Estado no le interesa que el ciudadano discuta sobre esas problemáticas, fundamentales en la agenda curricular para la EC.

Las competencias ciudadanas plantean el manejo y control de emociones, el desarrollo moral y la actividad cognitiva como ejes, siendo insuficientes para una ciudadanía democrática. No problematizan en aspectos importantes de la nación. Para la EC es importante la movilización social, la deliberación y problematización de temas que afectan el diario vivir de sectores sociales.

Otro blanco de críticas recae sobre el modelo neoliberal. El trabajo de Peralta (2009), sostiene que el neoliberalismo permea la escuela, profundiza la pobreza y la exclusión. Igualmente, Gallardo (2009), cuestiona la globalización en la escuela, que asume las lógicas de la economía de mercado como la competencia, el individualismo y el consumo. No sorprende que este modelo de desarrollo llegue a la escuela, ella es un elemento dentro de la estructura social y cumple su papel reproductor de lo hegemónico. Como señala

Durkheim (1985), la educación tiene por objeto hacer un ser social, pero el medio social tiende a formar al estudiante a su imagen y semejanza.

De la misma manera, Pinilla (2015), reitera que las lógicas del neoliberalismo llegan a la escuela y niegan la participación, siendo esta un principio fundamental dentro de los procesos socializadores escolares. Contrario al dogma neoliberal de individualismo, es perentorio democratizar la escuela, transformándola en un espacio de encuentro y libre participación.

La investigación de Torres y Reyes (2015), sostiene que las competencias ciudadanas son un aparato neoliberal, afirmando que la EC está enmarcada en la civilidad, más que en la ciudadanía misma. Sustentan que las competencias ciudadanas son un dispositivo de gobierno conducente a formar capital humano, tornándose en un elemento neoliberal. Su investigación devela el carácter ideológico y político de las competencias ciudadanas, enmarcadas en el paradigma del desarrollo dominante.

Es innegable que las lógicas del neoliberalismo se instalan en la educación; subrepticamente se promueven sus dogmas de competencia e individualismo desmedido y unidimensional, que permean el clima y la administración escolar. Este modelo, ha traspasado asuntos exclusivamente económicos, conquistando aspectos socioculturales, e incluyendo a la escuela. Zizek (2016), considera que la ideología neoliberal hegemónica extiende su lógica de competencia de mercado a todas las áreas de la vida social, entre ellas la educación, que se percibe como una inversión realizada por el individuo en su capital individual.

Así mismo, Peralta (2009), sostiene que desde el poder se propone una despolitización, y no se pregunta

por la justicia o la injusticia. La EC debe de indagar sobre las causas y consecuencias de situaciones sociales que permitan al docente visualizar y proponer soluciones. Ante esta situación, Santisteban (2019), considera la importancia de un currículo de ciencias sociales centrado en los problemas sociales y la controversia. Sostiene que problematizar aspectos del mundo social debe ser la columna vertebral de la enseñanza de las ciencias sociales.

Por otra parte, se reconoce un hito importante a partir de la Constitución de 1991, que trajo consigo la Ley General de Educación, al proponer un cambio en materia educativa, y resaltando principios orientadores en ciudadanía, como el Estado social de derecho y la participación democrática (Peralta, 2009), elementos políticos fundamentales para la construcción de una democracia para la convivencia.

Aguilar y Velásquez (2018), identifican varios enfoques en formación ciudadana; como el neoliberal, que responde exclusivamente a las lógicas del mercado, centrado en la competencia y el individualismo. También existe el enfoque crítico transformador, antagonista del neoliberalismo, que propone la justicia social y asume al Estado como eje de la conformación social. Culminando con el decolonial, que hace una crítica a la visión Eurocéntrica u occidentalizada de la ciudadanía. Estos enfoques amplían el espectro, pues sus posturas son susceptibles de análisis y pertinencia para su currículo.

Algunos autores coinciden con el desarrollo del pensamiento crítico en la EC: para Gallardo (2009), es importante formar ciudadanos críticos, con sensibilidad frente a los problemas sociales. En esta lógica, Ripoll M, y Ripoll A. (2016), afirman el valor y la necesidad de la formación de una ciudadanía crítica

y activa; una ciudadanía que cuestione aspectos del mundo social, y comprometida con el actuar para su transformación.

Dentro de la bibliografía en la formación ciudadana se encuentran dos campos de acción formativa; uno de corte minimalista y otro maximalista. El primero opta por el sostenimiento del sistema social existente; es cívico y busca el aprendizaje de contenidos. El segundo pretende la transformación del sistema social a través de la participación, asume el desarrollo de habilidades y actitudes de manera contextualizada (Orellana y Muñoz, 2009). Es evidente que en Colombia prevalece un enfoque minimalista, representado por sus políticas y competencias educativas. A pesar de esto, deben destacarse los avances que se han dado en formación ciudadana, donde docentes y discentes en su autonomía, juegan un papel esencial en la dialéctica que se vive en el aula, siendo agentes socializadores del proceso educativo.

La formación ciudadana presenta diversos enfoques de acuerdo con intereses, con sus variables pedagógicas, didácticas y epistemológicas. Por su complejidad, abarca diferentes disciplinas de las ciencias sociales, de ahí su carácter polisémico. No obstante, debe responder a aspectos históricos, socioculturales, cognitivos y transversales desde el currículo. Debe de ser orientada por una didáctica propia, desde las ciencias sociales, que problematice su campo de acción teniendo en cuenta las variables que se dan en los establecimientos educativos colombianos donde convergen aspectos pluriétnicos y multiculturales, y toda una serie de diversidades presentes en las aulas de la Colombia actual.

La didáctica disciplinar de las ciencias sociales para la ciudadanía

Se asume la didáctica como una disciplina de naturaleza pedagógica, que orienta su praxis a la enseñanza. Está comprometida con el desarrollo de los seres humanos, a través de estrategias y metodologías, que redundan en una enseñanza eficaz, generando aprendizajes (Medina y Salvador, 2009). Desde esta perspectiva, se coincide con Mallart (2009), que la didáctica es una ciencia aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje; responde al qué, cómo, cuándo, dónde y por qué de la enseñanza, y, en consecuencia, del aprendizaje escolarizado.

La didáctica, como señala De Camilloni (2008), se relaciona con los problemas sociales y educativos. Tiene un carácter político y está comprometida con la formación de un tipo de ser humano y sociedad. De esta manera la didáctica como disciplina científica posibilita las transformaciones humanas y sociales. Sostiene De Camilloni, que en su campo de conocimiento tiene dos componentes: general, y específico o disciplinar, propio de cada área de conocimiento. Es así, que la didáctica disciplinar de las ciencias sociales, cumple una labor *sui generis* en la EC.

En ese orden de ideas, la didáctica específica de las ciencias sociales tiene la misión de orientar los fines, objetivos, métodos, estrategias y momentos para la EC. Como resalta Santisteban (2010), la finalidad didáctica de la historia y las ciencias sociales consiste en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la historia y las otras ciencias sociales; sus finalidades o propósitos, contenidos y métodos existen para detectar y explicar sus problemas,

buscarles soluciones, y actuar para mejorar la práctica de enseñanza en las aulas. De esta manera, la didáctica de las ciencias sociales ha de investigar para construir su ser, saber y quehacer, en procura de una educación crítica, reflexiva y transformadora.

Desde esta perspectiva, cabe preguntar: ¿cuáles son los ejes orientadores de la didáctica de las ciencias sociales, para la formación de una ciudadanía capaz de plantear y solucionar problemas en la actualidad? ¿Qué enfoque o enfoques de ciudadanía, son pertinentes para la construcción de una democracia para la convivencia? ¿cómo y por qué ha de orientarse una formación ciudadana, teniendo en cuenta la diversidad y los contextos escolares?

Respondiendo a las preguntas anteriores, la didáctica disciplinar de las ciencias sociales, debe desarrollar una serie de pensamientos y estrategias para una ciudadanía democrática. Una ciudadanía que piense y actúe desde lo político y social. Una ciudadanía para la democracia toma parte en los asuntos que afectan el interés general o el bien común, participa y delibera sobre los asuntos de poder y gobierno; también se involucra en la esfera social, donde los principios que rigen la democracia se vinculan en el tejido social y se practican en la sociedad (Cheresky 2015).

La escuela no es ajena al contexto donde se desarrolla; no es el único medio que instruye y educa, puesto que el mismo contexto y la época tienen suficiente influencia. Los múltiples escenarios donde interactúan los miembros de la comunidad educativa influyen en la educación de los estudiantes, sin importar el nivel de escolaridad que se ofrezca (De Acevedo, 2016). Es así, que la escuela no escapa a la realidad, está influenciada por las fuerzas sociales de la época. Desde

esta perspectiva, la didáctica de las ciencias sociales debe asumir su misión formadora y transformadora.

En consecuencia, Pagés (2009), señala que la formación en ciencias sociales ha de propender por una conciencia democrática basada en valores como la libertad, la igualdad y la solidaridad, asumiendo actitudes solidarias de cooperación y tolerancia. Dentro de los planes, métodos o estrategias de la didáctica en ciencias sociales, es necesario el desarrollo de pensamientos que permitan al discente aprender a reflexionar, a pensar y actuar en sociedad con criterio y autonomía: aspectos básicos para una ciudadanía que propende por una democracia para la convivencia.

Como afirma Santisteban (2004), la formación política es la clave para entender el mundo y actuar en la vida. El pensamiento crítico-creativo hace posible la formación de un sujeto político, que piensa y actúa democráticamente. Esta forma de pensar pretende la revisión de ideas, independiente en la forma y medios que hayan sido difundidas. Pensar críticamente es evaluar las ideas, someterlas a análisis y prueba. La enseñanza del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias sociales para la ciudadanía, no se basa únicamente en generar ideas, sino en revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende y procesa mediante los otros tipos de pensamientos (Muñoz, 2018).

De la misma manera, Pagés (2000), sostiene que la enseñanza de las ciencias sociales vincula el pensamiento crítico en el alumnado, este pensamiento lo prepara para determinar la autenticidad y exactitud de una información o de un saber, idea o experiencia humana. Pensar críticamente conduce al cuestionamiento de fenómenos, plantea soluciones y alternativas que tienen origen en la misma sociedad; ayuda

a indagar por las causas sociales de los problemas, identifica sus orígenes, desmitifica explicaciones y soluciones hegemónicas desde las esferas del poder.

Las investigaciones de Santisteban (2005), aseguran que la capacidad crítica-creadora es esencial en la formación democrática. Pensar críticamente no ha de quedarse en la razón, el discernimiento y la argumentación, incluye la acción; es decir, el saber hacer en determinados contextos. No es suficiente el planteamiento de problemas y su análisis. Pensar críticamente incluye el actuar, la agencia para la solución de problemas (Sánchez y Fernández, 2012). Por ende, pensar críticamente debe estar ligado a la acción creadora.

Siguiendo con estas lógicas, el aprendizaje de la historia permite la comprensión del presente y la construcción del futuro. La conciencia histórica prepara al educando como sujeto social, que construye el futuro colectivamente. El pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, donde la ciencia histórica ayuda a comprender el mundo y a gestionarlo (Santisteban, 2010). La temporalidad posibilita la reflexión sobre el pasado para comprender el presente, y la construcción del futuro con justicia social. Zambrano (1996), afirma que la conciencia histórica es responsabilidad, y que el ser humano viaja a través del tiempo, haciendo que el futuro venga a nuestro encuentro; pero no un encuentro pasivo, este debe forjarse desde la realidad y colectividad.

Se asume la enseñanza de la historia para pensar en el tiempo, desplazarse en él, teniendo conciencia de la temporalidad, donde se relaciona el pasado con el presente para construir el futuro, y evitando visiones fatalistas del mañana. Siguiendo a Pagés (2019), el

presente determina la mirada, tanto del pasado, como la utilización de ese pasado para la construcción del futuro. Esa construcción claramente ha de lograrse con el concurso de actores sociales; por ende, la enseñanza de la historia tiene como propósito formar ciudadanos críticos, responsables y con competencia histórica, indispensable para plantear y solucionar los cambios sociales (Santisteban, 2019).

De igual forma, el pensamiento social se toma como un componente indispensable en la didáctica de la ciencia social para la EC. Se concibe como la forma de desnaturalizar los fenómenos sociales, entendiendo que la pobreza, la violencia, la corrupción, la discriminación, entre otros hechos, no obedecen a situaciones naturales. Por el contrario, desnaturalizar es encontrar el sentido a las acciones humanas, sus orígenes y motivaciones en el mundo social; por consiguiente, los fenómenos sociales se han de observar crítica y rigurosamente, permitiendo explicar y comprender los acontecimientos que se suscitan en la sociedad; de esta manera, la sociedad se aborda como una trama sociohistórica, y no como azares del destino o la fatalidad.

El pensamiento social propicia la convivencia democrática, la participación en la vida social, laboral, política y cultural, para mejorar el mundo donde interactúa el ciudadano (Pagés, 2009). Este pensamiento facilita la construcción de una ciudadanía para la democracia; en esta dirección, la didáctica de las ciencias sociales para la ciudadanía debe propiciar las transformaciones, buscando la desnaturalización de ciertos sectores sociales, sectores que han sido estigmatizados, y sus condiciones sociales naturalizadas (Maturana, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, la didáctica de las ciencias sociales para la EC debe orientar su actividad buscando desequilibrios cognitivos; queriendo decir, que las actividades de enseñanza deben estar orientadas a modificar esquemas de pensamiento en el discente, para nuevamente asimilarlos, acomodarlos y equilibrarlos a los saberes. Pues toda relación nueva en el sentido de Piaget (1985/1990), está integrada en un esquematismo; es decir, una estructura organizacional anterior. Sustentando con Piaget, que el desarrollo del pensamiento no depende del campo actual, sino de toda la historia del sujeto que aprende, en procura de aprendizajes significativos para la vida.

En esa línea, el ideal de la educación no es aprender lo máximo; es, ante todo, aprender a aprender y a desarrollarse después de la escuela (Piaget, 1973). Desde esta óptica, el aprendizaje para una ciudadanía democrática debe ser significativo, teniendo en cuenta los saberes para un andamiaje de interacción académica y social. Por ende, la didáctica ha de desarrollar pensamientos y competencias que se apliquen durante y después de la escuela.

En esa dirección, la metodología didáctica propenderá por aprendizajes cooperativos con una amplia relación docente-discente, y discente-discente, para la construcción del conocimiento. Entendiendo con Serrano (1996), que dicho aprendizaje integra habilidades sociales y contenidos educativos, basado en una visión holística del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la interacción social constituye un componente organizador del aula.

La didáctica de las ciencias sociales para la EC, debe desarrollar pensamientos para una democracia en la convivencia, modelo político y social que debe ser un objetivo a alcanzar. En este sentido, Cortina (2015),

plantea que la democracia es aquella en la que los ciudadanos se forjan una voluntad común, con ánimos de justicia, mediante el diálogo y la amistad cívica. La democracia es un sistema que puede permitir el desarrollo de los planes de vida, y la escuela debe impulsarlos.


Elegir la EC para la democracia es elegir la vida y lo humano como un fin; donde de la justicia, la solidaridad, la autonomía, el reconocimiento y la deliberación, sean el sentir en la interacción social, el *eidós* que guía. Como sustenta Touraine (2015): “la democracia es hoy día el medio político de salvaguardar esta diversidad, de hacer vivir juntos a individuos y grupos cada vez más diferentes los unos a los otros en una sociedad que debe funcionar como una unidad” (p. 176).

A manera de conclusión, la EC en Colombia se ha dado de acuerdo con los acontecimientos políticos, sociales, económicos y culturales. Se marca un hito con la Constitución de 1991. Dentro de las transformaciones que se han dado en materia política y económica, se han elaborado leyes y decretos en educación acordes al modelo de desarrollo neoliberal. Se ha impulsado desde las políticas gubernamentales una formación ciudadana, centrada en las competencias ciudadanas, con un enfoque despolitizado y acrítico de la realidad nacional. Es procedente que los actores educativos elaboren una política concreta en EC, en la que la didáctica de las ciencias sociales sea la orientadora en la construcción de un currículo para la democracia, que supere discusiones de sectores retardatarios y promueva la consolidación de una democracia auténtica, que incluya a múltiples actores sociales y que ponga en la agenda educativa los problemas reales de la sociedad colombiana.

Referencias

- Aguilar Forero N. y Velásquez Niño, A. M. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 937-961.
- Cortina, A. (2015). *¿Para qué sirve realmente... la ética?* Ediciones Paidós.
- Cortés Baquero, C. F. y Ramírez, J. C. (2012). Formación ciudadana en Colombia: una propuesta para la universidad desde la perspectiva teórica de Jürgen Habermas. *Revista de Investigaciones UNAD*, 11(1), 35-47. <https://doi.org/10.22490/25391887.771>.
- Cheresky, I. (2015). *El nuevo rostro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- De Azevedo, F. (2015). *Sociología de la educación*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.
- De Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Ediciones Paidós.
- Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. Ediciones Orbis.
- Gallardo Vázquez, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 16, 119-133. https://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.09
- González, G. y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Revista Educación & Educadores*, 19(1), 89-102. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>

- Mallart, J. (2009). Didáctica: perspectivas, teorías y modelos. En Medina Rivilla, A. y Domínguez Garrido, M. C. (Eds.). *Didáctica: formación básica para profesionales de la educación*, 29-74. Universitas.
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). (Coords.). *Didáctica general*. Pearson Educación.
- Mesa, A. (2009). La formación ciudadana en Colombia. *Uni-Pluriversidad*, 8(3 SUP). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1814>
- Maturana, H. (2011). *La democracia es una obra de arte*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media. Guía No. 14*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf Orientaciones Pedagogicas Filosofia en Educacion Media.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos ética y valores*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos ciencias sociales*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Constitución política y democracia. Lineamientos curriculares*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf6.pdf
- Muñoz, A. (2018). *Enseñar a pensar*. Ediciones de la U.
- Orellana Fonseca, C. E. y Muñoz Labraña, C. (2019). Escuela y formación ciudadana: concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561>
- Peralta Duque, B. del C. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora? *Revista Eleuthera*, 3, 165-178. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585961832007>
- Pagés, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, 32-36. <https://cutt.ly/aPvF8Wa>
- Pagés, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. Emecé editores, S. A.
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Editorial Crítica, S. A.
- Pinilla Díaz, A. (2015). Conflicto escolar y formación ciudadana. Apuntes para una lectura agonística de

- la cotidianidad escolar. *Revista Educación y Ciudad*, 17, 37-52. <https://doi.org/10.36737/01230425.n17.157>
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M. I. y Pérez, D. *La formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* 377-388. Alicante: AUPDCS.
- Santisteban, A. (2010). la formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 1(14), 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Serrano, J. (1996). *El aprendizaje cooperativo. Psicología de la instrucción I. variables y procesos básicos*. Editorial Síntesis, S. A. cap. 5, 217-244.
- Torres Tovar, C. del P. y Reyes Grisales, E. Y. (2016). Subjetivación en la escuela: una mirada crítica al programa de competencias ciudadanas. *Educación y Ciencia*, 18. <https://doi.org/10.19053/01207105.5332>
- Touraine, A. (2015). *¿Qué es la democracia?* Fondo de Cultura Económica.
- Zizek, S. (2016). *Problemas en el paraíso. Del fin de la historia al fin del capitalismo*. Editorial Anagrama.
- Zambrano, M. (1996). *Persona y democracia. La historia sacrificial*. Ediciones Siruela. 



Los movimientos sociales y la educación media: el inicio de una conciencia política

SOCIAL MOVEMENTS AND SECONDARY EDUCATION: THE BEGINNING OF A POLITICAL CONSCIOUSNESS

MOVIMENTOS SOCIAIS E ENSINO MÉDIO: O INÍCIO DE UMA CONSCIÊNCIA POLÍTICA

Fabian Andrey Zarta Rojas¹; Carlos Germán Juliao Vargas²

Citar artículo como: Zarta-Rojas, F. y Juliao-Vargas, C. G. (2022). Los movimientos sociales y la educación media: el inicio de una conciencia política. *Educación y Ciudad*, 42, 181-192. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2666>

Fecha de recepción: 25 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 30 de diciembre de 2021

Resumen

Los movimientos sociales en la escuela han tomado fuerza desde inicios del siglo XXI apoyados en los recursos que las redes sociales permiten hoy en día. Esto no es algo aleatorio ni una simple moda social, sino que es signo del surgimiento de lo que podemos llamar “una nueva conciencia política”, porque las nuevas generaciones se ven interpeladas por los problemas sociales, culturales y económicos que las rodean. La educación, cuando es crítica y popular, como la que generan ciertos movimientos sociales, contribuye a gestar esa conciencia política.

Palabras clave: movimientos sociales; política; resistencias creativas; educación.

Abstract

Social movements at school have gained strength since the beginning of the 21st century supported by the resources that social networks allow today. This is not something random or a simple social fashion but is a sign of the emergence of what we can call “a new political consciousness”, because the new generations are challenged by the social, cultural, and economic problems that surround them. Education, when it is critical and popular, such as that generated by certain social movements, contributes to developing this political consciousness.

Keywords: social movement; politics; creative resistance; education.

Resumo

Os movimentos sociais na escola ganharam força desde o início do século XXI apoiados pelos recursos que as redes sociais permitem hoje. Isso não é algo aleatório ou uma simples moda social, mas é um sinal do surgimento do que podemos chamar de “uma nova consciência política”, porque as novas gerações são desafiadas pelos problemas sociais, culturais e econômicos que as cercam. A educação, quando crítica e popular, como a gerada por certos movimentos sociais, contribui para o desenvolvimento dessa consciência política.

Palavras-chave: movimento social; política; resistência criativa; educação.

Introducción

Con la llegada de la segunda década del siglo XXI y tras haber atravesado por una pandemia, experiencia por la cual las generaciones actuales no habían pasado, muchas cosas que estaban en la agenda cultural y política, o bien se detuvieron o se exacerbaron. Una de las que se puede decir que se desbordó, en las generaciones que convergen en esta época, fue la participación de los jóvenes en marchas, protestas, movimientos sociales, todo lo cual contribuye a la formación de una conciencia política. No queremos decir que las generaciones anteriores no la tuvieran, sino que hoy revive un interés generalizado y creciente hacia los hechos sociopolíticos.

Dentro de esas generaciones con intereses políticos en la era contemporánea, está la de quienes nacieron a finales de los noventa e inicios del nuevo milenio: adolescentes que están cursando o acaban de culminar sus estudios de bachillerato. Si hacemos un paralelo entre las acciones políticas practicadas por las generaciones anteriores y las de ahora, encontraremos que hoy son variadas, adentro y afuera de la escuela, mientras que la única que ejercíamos antes, creyendo que con ello participábamos de lo “democrático”, eran las elecciones del representante de los estudiantes. Hoy, además de elegirlo, nuestros jóvenes participan en el nombramiento de los integrantes del comité

LBGTI, hacen marchas de protesta cuando encuentran alguna injusticia, se suman a las movilizaciones nacionales, participan en los debates de orden local o departamental que afectan sus entornos, o la institución a la que pertenecen, conocen leyes y la Constitución colombiana, cuestiones que en otras épocas eran impensables, ¿por desconocimiento, desinterés o por la represión que existía? Pero, además, se posicionan experiencias educativas que hacen parte de la llamada educación popular, como los preuniversitarios populares o aquellas que se inscriben en la lucha contra las hegemonías buscando construir otras alternativas educativas (Fe y Alegría, por ejemplo).

Le debemos a Paulo Freire (1996), gracias a sus investigaciones y prácticas, nuevas perspectivas sobre la escuela y su funcionamiento; pero, no solo eso, pues sus ideas han permitido el desarrollo de posturas políticas al interior de lo educativo, cuestión que también ha sido debatida durante generaciones, puesto que aún se piensa que el docente no puede inducir a los estudiantes a unirse a esta o aquella postura política. Pero es justo esa cuestión la que Freire cuestiona, ya que no se tiene que pertenecer a un partido político (de derecha, centro o izquierda) para tener una opinión política. Porque la educación nunca es neutral: en ella hay complementariedad entre los proyectos pedagógicos y políticos nacionales. Como afirman Giroux y McLaren refiriéndose a una educación crítica:

El imperativo de este currículum es crear condiciones para el ejercicio del poder y la auto-constitución del estudiante como un sujeto activo política y moralmente. Estamos usando el término ejercicio del poder para referirnos al proceso en el que los estudiantes adquieren los medios para apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata, para ampliar la comprensión de sí mismos,

¹ Comunicólogo, especialista en Literatura, producción de textos e hipertextos de la Pontificia Universidad Bolivariana, magíster en Estudios Sociales y Culturales de la Universidad El Bosque. fzarta@unbosque.edu.co

² Filósofo y pedagogo, magíster en Ciencias Sociales del Institut Catholique de Paris; estudios de maestría en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. cgjuliao@gmail.com

del mundo, y las posibilidades de transformar las presuposiciones, vistas como dadas para siempre, acerca de la forma en que vivimos (1998, pp. 113-114).

La meta es la emancipación de quienes participan en todo acto educativo y, paralelamente, la creación de condiciones de modo que dicha emancipación sea para toda la sociedad. Ello incluye el empoderamiento (tomar el control de las propias vidas de modo personal y colectivo, por parte de las personas y grupos con menos poder) y el ajuste de las condiciones económicas y simbólicas. El fundamento de la acción pedagógica es, por tanto, ético o ideológico, y su efecto es siempre político.

Como lo dice Freire, se trata de aprender a “leer el mundo”. Mediante la reflexión crítica y el diálogo, que promueven muchos movimientos sociales, uno aprende a posicionarse en la propia identidad personal y colectiva, constituyéndose como un verdadero sujeto político. Este proceso de concientización requiere varias relaciones dialécticas interrelacionadas: (a) la que se establece entre el opresor y el oprimido y que solo se supera por medio de la acción emancipadora; (b) la que se da entre el sujeto aprendiz y los objetos de saber en tanto que útiles conceptuales para “leer” el mundo; esta requiere la mediación del proceso de concientización; (c) la que implica al maestro y al sujeto aprendiz y reposa sobre la situación existencial como proceso mediador; y (d) la que se da entre el sujeto aprendiz y el mundo, que es mediatizada por el saber científico (la postura epistemológica).

Ahora bien, para Touraine, “los movimientos sociales son la conducta colectiva organizada de actores luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta. No se deben separar jamás las orientaciones culturales

y el conflicto social” (2006, p. 5). Esta definición es problemática, pero también acertada para precisar los criterios de desarrollo de los movimientos sociales contemporáneos. Es decir, que la gestión de estos dependerá del conflicto social de la época, y como sabemos, Colombia es un país que se ha caracterizado por una historia plagada de conflictos políticos que agravan la calidad de vida de la población. Touraine agrega que las nuevas generaciones responden a dichas condiciones políticas mediante una cultura de conciencia política, que hoy en día aprovecha las ventajas de la tecnología, como las redes sociales y los teléfonos inteligentes.

Entonces concretemos una definición, señalando que “por movimientos sociales entendamos aquellas acciones sociales colectivas permanentes que se oponen a exclusiones, desigualdades e injusticias, que tienden a ser propositivos y se presentan en contextos socio espaciales y temporales específicos” (Archila-Neira, 2006).

Desde estos presupuestos, la formación de la conciencia política y el rol de los movimientos sociales en la educación, en el presente artículo queremos presentar una perspectiva y generar algunos cuestionamientos en el lector sobre la incidencia de estos movimientos en la escuela, revisando su evolución, puesto que la cultura, al componerse de coyunturas, termina por orientar la forma en la que se desarrollan. También, se observará cómo se puede gestar la conciencia política de los estudiantes a través del currículo, sobre todo en ciertas experiencias educativas populares y, por último, aunque no menos importante, señalaremos que el acto de estudiar es un acto político que contribuye a las transformaciones del sentido común y a de las posturas políticas en un país como Colombia.

Los movimientos sociales y la educación media

Lo primero a lo que nos referiremos es recesión económica global de 2008, que significó un reto para muchos de nosotros que nos vimos en aprietos para lograr mantener lo que llamamos “vida”. Después de aquellos años, las grandes industrias y las interacciones entre territorios lograron una especie de despliegue monetario mundial, que hoy conocemos como el neoliberalismo: capitalismo como sistema económico hegemónico. Aun cuando no lo veamos a simple vista, en el trasfondo existe un primer desplazamiento de tipo económico que terminaría por reorganizar la vida social y la vida diaria: “la vida alrededor de lo económico”, sin que hubiera formas de salir de ese círculo. Es que, justamente, el modelo neoliberal pretende asegurar que toda la vida gire sobre su sistema económico (acumulación de capital). Según Della y Diani (2011), para 2010, el planeta estaba un poco más recuperado y la inversión nacional y extranjera lograba traer una especie de tranquilidad para el bolsillo de los individuos, grupos y países. Se fortalecieron varias empresas y comenzaron a emerger con más fuerza las minorías. Los discursos de estas empresas se fueron desarrollando de forma paralela a las teorías sociológicas contemporáneas, dando pie al fortalecimiento de discursos y modos de vivir (discurso feminista, la moda queer y el gusto por lo andrógino).

Lo anterior es un punto clave para entender el desarrollo de los movimientos sociales en las instituciones de educación media. En una investigación desarrollada por Suárez (2007), se indica que la cuestión de la diversidad sexual llevó a que todos los actores de las instituciones educativas tomaran conciencia sobre la

condición política que hay detrás de una orientación sexual; sobre todo cuando surgen los movimientos formados a partir de la unión de familias y víctimas de atrocidades de todo tipo a lo largo y ancho del país. De manera que los movimientos sociales no nacieron sin fundamento teórico-práctico, sino que son el resultado de un sin número de masacres y vulneración de los derechos humanos.

Entre los años 2013 y 2015 asistimos a varias marchas; diversos colectivos y muchos individuos del común asumían liderazgos; a su vez comienzan los asesinatos de líderes sociales, particularmente en lugares donde el Estado no es más que una imagen borrosa de un sistema que existe solo en los medios de comunicación (León *et al.*, 2005). Entre 2016 y 2019 se marca una nueva tendencia: marchas y un carácter político más profundo generado y expandido por las redes sociales; la información es inmediata porque se difunde de extremo a extremo en el territorio y en el planeta.

Para 2019 las organizaciones políticas alternativas y muchas minorías estaban enteramente articuladas y se unían para salir a marchar cuando fuera necesario, con el propósito de hacer valer sus derechos. Las capitales se llenaban de sujetos políticos (en el pleno sentido de la palabra) y después, muchas localidades intermedias y municipios..., una tendencia con el objetivo de luchar por una causa en común y alzar la voz para exigir garantías al gobierno, con la intención de no permitir que se hiciera más daño a la sociedad colombiana con políticas inconsistentes.

Este hecho poco a poco escala a todas las instituciones de la estructura social, incluyendo la escuela. La forma como este sector se expresó, ante las injusticias de la política colombiana, consistía en expresiones

de “resistencias creativas”, parafraseando a Boelens (2011). Los docentes, padres de familia y estudiantes, promoviendo cacerolazos, asistiendo a las movilizaciones con expresiones artísticas, y manifestando sus inconformidades sin miedo, se expresaban (forma de sentirse libres) mediante la activa participación del sector de la educación nunca vista antes.

Para los años 2020 y 2021, en medio de la pandemia, se populariza el “*performance* escolar”, caracterizando esa conciencia política que se iba gestando en las nuevas generaciones. De acuerdo con Pepló (2014), el *performance* consiste en irrumpir en la realidad mediante nuestra praxis, en otras palabras, la forma como actuamos puede ser una manera de expresar nuestro inconformismo. Es esto lo que las instituciones realizan mediante plantones, huelgas, carnavales y otras formas de expresión frente a las violencias del poder.

Los movimientos sociales en la escuela se constituyen como un elemento dinámico gracias a procesos que podrían convertir en realidad las potencialidades de las sociedades modernas. Por eso seguimos valorando los efectos políticos de los movimientos sociales desde los niveles académicos iniciales, y su influjo para gestar una conciencia democrática; por ello insistiremos en las relaciones entre los movimientos sociales y el currículo, y en cómo estudiar (aprender, educar) es un acto político.

Asumir una pedagogía crítica es proponer un nuevo paradigma para el ejercicio profesional del maestro y, sobre todo, lograr que la escuela interiorice lo político de la educación. Y ello porque se trata de fortalecer una actitud crítica frente a las formas de construir conocimiento y los modos como dicho conocimiento se convierte en fuerza social. Una escuela

que desarrolla una pedagogía crítica piensa el proceso educativo como interacción comunicativa; examina, percibe, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad concreta. Concibe la educación como camino para identificar problemas reales y buscar alternativas de solución pertinentes. Usualmente, la educación se ha pensado como algo basado en reglamentos y políticas de turno, donde se pregona el saber instrumental, el conocimiento como respuesta a un problema económico inmediato. Desde otro ángulo, la pedagogía crítica asume el saber en tanto fuente de liberación (Freire, 1989), llevando al sujeto hacia la lectura de la realidad, sobre todo para detectar los problemas culturales y las fragilidades sociales (corrupción política, educación de mala calidad, delincuencia, injusticias, pobreza, entre muchas otras).

En ese contexto educativo crítico, el currículo implica una visión determinada de la sociedad, una idea particular de cultura, unos discursos construidos mediante dispositivos que legitiman ciertas formas de discurso, de experiencias humanas, de interacciones sociales y de modos de razonar (Apple, 1979). El currículo crítico pretende reducir los efectos de la hegemonía ideológica, los procesos del poder intelectual y cultural, a la vez que promover la liberación social (Gramsci, 1974). Si el sujeto se forma para la vida en comunidad, a la par debe saber diferenciar entre lo que es la realidad en la que vive y la realidad aprendida con la cual se puede cotejar. La escuela es así un espacio de crítica que permite cuestionar modelos sociales hegemónicos y presenta otros alternos.

En el contexto de una pedagogía crítica, la estructura curricular implica generar movimientos sociales tales como:

A. *Movimiento cultural*, al desacomodar las estructuras establecidas. Tiene que reinventar estilos de vida y modos de organización y participación. Debe incluir paradigmas para examinar e interpretar la cultura y los imaginarios que preponderan en los colectivos sociales.

B. *Movimiento político*, pues genera reflexión crítica sobre las formas de legislar las conductas sociales, los sistemas educativos y las instituciones socioculturales, incluyendo los sistemas económicos y de comunicación. Debe interpretar las ideologías y discursos subyacentes en el currículo, planes de estudio y contenidos prescritos.

C. *Movimiento educativo*, ya que el ajuste y la conciliación son objeto de análisis. Maestros y estudiantes que intervienen los procesos formativos y didácticos y enuncian categorías alternativas a las prescritas, generan procesos críticos organizacionales y evaluativos.

Un ejemplo de todo ello son los procesos de educación popular que desarrollan Pre Icfes y Preuniversitarios populares en diversas regiones del país, como procesos educativos no formales y alternos al sistema escolar para jóvenes de sectores populares con el propósito de prepararlos, de modo crítico, en los contenidos y competencias requeridos para la prueba Saber 11, o en los exámenes particulares de ingreso a las universidades públicas. Estos programas se inscriben en la tradición pedagógica iniciada por Freire, orientada por valores como la lectura crítica del orden social imperante y el rol integrador de la educación tradicional, la intencionalidad política de promover el cambio, el deseo de fortalecer a sujetos y movimientos subalternos, la decisión de trabajar desde los propios sectores populares usando

metodologías educativas basadas en la participación y el diálogo (Torres, 2011, p. 14). En 2016 existían 42 de estos programas en el país; 24 de ellos en Bogotá, implementados en instituciones comunitarias (colegios, bibliotecas vecinales y centros culturales) de barrios populares. Según Picón y Mariño (2016), entre sus efectos están

(...) la importante influencia social que pueden ejercer este tipo de proyectos, su grado de inserción y potencialidad para la generación de tejido comunitario y el alto grado de autonomía pedagógica y política que pueden alcanzar en su seno, a las que habría que sumar a nivel externo, la amplia acogida de este tipo de convocatorias, en un contexto general de gran demanda y escasa oferta, derivada del alto costo de los cursos preparatorios privados y las insuficiencias de las instituciones públicas (p. 157).

En pocas palabras, en una pedagogía crítica las ideas de currículo, enseñanza y aprendizaje se precisan en unos discursos y acciones sobre la realidad (cómo es y cómo debería ser) y tienen consecuencias reales. El rol de la escuela, sobre todo de la escuela pública, no es solo pensado como un lugar de propagación ideológica y social, sino como un espacio de indagación y de resistencia contrahegemónica. Es lo que muestran alternativos procesos educativos independientes como aquellos vinculados a articulaciones sectoriales como la Coordinadora de Bogotá, o a políticas de nivel nacional como el PDA, Marcha Patriótica y el Congreso de los Pueblos. Y por ello, la escuela se cuestiona siempre por qué, para qué, a quién, cómo, cuándo y dónde enseñar, para que el currículo se convierta en una acción liberadora y concertada, y, por lo tanto, ético política.

Por otra parte, en *La alternativa pedagógica*, Gramsci (1976) hablaba de la educación como dispositivo cultural para mantener el dominio hegemónico de una clase sobre otros grupos sociales. Así podemos considerar que la educación ha sido “herramienta del poder”. En este sentido, destaca cómo los movimientos sociales latinoamericanos plantearon desde siempre una preocupación sobre la idea de educar; entienden los actos de estudiar y educar como algo esencial para los procesos de cambio social y de arraigo cultural al contexto, a la visión, a las praxis, y, en últimas, a una cultura concreta que requiere de una educación particular, diferenciada y alternativa. Un ejemplo de esto es el caso de Fe y Alegría, movimiento de educación popular que nació en Caracas en 1955 (presente hoy en veinte países) para sectores empobrecidos y excluidos, que pretende potenciar el desarrollo personal y la participación sociopolítica de dichos grupos, convencidos de que la justicia social tiene como requisito la justicia educativa.

Freire insiste reiteradamente en que estudiar no es un acto para consumir ideas, sino para crearlas y recrearlas: el estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Así mismo, “alfabetizarse” no es aprender a repetir palabras, sino a decir la propia palabra. Y decir la palabra auténtica, que es unión inquebrantable entre acción y reflexión, es siempre transformar al mundo. Pues todos sabemos algo y todos ignoramos algo; por eso, siempre aprendemos. Y una educación crítica y popular no consiste solo en preocuparse por los pobres como sujetos educativos; sino también por los contenidos, que deben partir de su cultura y sus necesidades; por su propósito, que no puede ser otro que construir una sociedad sin marginación ni exclusión; y por su metodología,

que debe crear dispositivos de diálogo y de participación democrática.

Ahora bien, como ya hemos dicho, Freire establece un lazo entre educación y ciudadanía, al señalar que los problemas educativos no se reducen al campo didáctico o pedagógico, sino que poseen un alto componente político. Lo ideal es que todo proceso educativo esté mediado por la pregunta: *estudiar es preguntar*, pues la pregunta es la expresión de la incertidumbre frente al mundo; es la inquietud que convoca y provoca a la imaginación, a la percepción, a la hipótesis, en una palabra, a subvertir el orden. Freire advierte que hay que cambiar la educación pues generalmente ha sido una educación de respuestas en vez de una de preguntas. La pregunta tiene que ser aquel componente del acto educativo orientado a consolidar nuestro compromiso frente a la injusticia, la desigualdad y la impunidad, que nos permita *aprender a aprender*, es decir, a develar el sentido de lo que estudiamos, que nos dé la posibilidad de vivir con sensatez la compleja tensión entre la autoridad y la libertad; en otras palabras, que asumamos con libertad y responsabilidad el ejercicio de nuestros deberes y derechos:

Estaremos desafiándonos a nosotros mismos a luchar más en favor de la ciudadanía y de su ampliación. Estaremos forjando en nosotros mismos la disciplina intelectual indispensable sin la cual obstaculizamos nuestra formación, así como la no menos necesaria disciplina política, indispensable para la lucha en la invención de la ciudadanía (Freire, 1994, p. 133).

Hablar del estudiar como acto político, implica hablar de ciudadanía, pero como proyecto social inconcluso, es decir de ciudadanía como conciencia crítica de derechos y deberes (civiles, sociales y políticos), y

como práctica o experiencia de la democracia. Desde este enfoque, la formación ciudadana consiste en empoderar al sujeto sobre su realidad, su entorno, su tiempo, su historia y su cultura; empoderamiento que lo vuelve *sujeto histórico, actor y protagonista*, en permanente actitud alerta y de cambio, capaz de transformar su propia realidad y su entorno social, con el convencimiento y la intención de una sociedad más democrática. El ciudadano no nace, el ciudadano se construye en un proceso permanente y dinámico, que requiere de estudio, compromiso, decisión y posición política.

Así como apropiarnos de nuestros cuerpos y nuestras voces, marchando o realizando algún *performance*, es un acto político; así como amar incondicional y solidariamente al otro, al diferente, es también un acto político..., porque esas acciones son actos de rebeldía..., estudiar con conciencia y con actitud crítica es también un acto de rebeldía: el auténtico aprendiz construye el conocimiento como un acto político. La neutralidad no es posible: todo acto (y todo no acto) es político.

A modo de conclusión

Recordemos que los movimientos sociales generan tendencias teóricas. En ese sentido, el desarrollo de una nueva conciencia política desde los primeros años de educación será un punto de partida para nuevas perspectivas multidisciplinarias que permitan comprender y practicar la formación de un sujeto político desde la niñez, como ya lo han afirmado, desde la filosofía, numerosos autores. Pero, desde la episteme educativa este hecho se desarrolla de forma particular, por lo cual habría que hilvanar nuevas líneas de investigación sobre este prometedor vínculo entre los movimientos sociales y la educación.

Lo político es lo que mueve el mundo y lo que siempre lo ha movido. Por eso es importante subrayar que los movimientos sociales están formados por muchos saberes políticos, por diversas experiencias y orientaciones ideológicas. Cuando en Colombia se habla de que no existe un proyecto político es porque no hay un horizonte sobre el cual se edifiquen las políticas públicas, pues estas se promueven al azar, según la necesidad inmediata que presente un territorio. Todo ello nos pasa cuenta de cobro a cada uno, como actores políticos de esa red en la cual vivimos, soñamos, creamos y nos rebelamos.

Recordemos que, según la propuesta habermasiana, los movimientos sociales son portadores de un discurso comunicativo que es universalizable. Ellos contribuyen con acuerdos normativos y fortalecen el Estado de derecho; si sus discursos se institucionalizan, pueden iniciar procesos de cambio del orden político y social a través de proyectos democráticos. Esto ocurre porque los movimientos sociales nacen en el mundo de la vida cotidiana como reacciones (defensivas), frente a formas de colonización impuestas por los sistemas económico y político, que cuestionan las estructuras políticas.

De manera que es deber de los movimientos sociales, y también de las minorías, labrar ese proyecto político tan necesario para el desarrollo de políticas y estrategias acordes con las verdaderas necesidades de un país como Colombia que cada día sufre de precariedades en muchas de sus dimensiones (económica, ambiental, política). De este hecho, que parece sencillo, viene la grandeza de las marchas, proyectos educativos y demás acciones que realizan las organizaciones sociales. Sin ellas nuestra sociedad estaría todavía muy lejos de la democracia real. Por eso hay que seguir en pie de lucha, para garantizar,

al menos en lo mínimo, una vejez digna a nuestros padres y abuelos, como también hilvanar un futuro digno para las generaciones que nos siguen.

Una labor de los movimientos sociales es la de realzar las voces de quienes no siempre son escuchados (como ocurre a veces con los sujetos educativos), defender la búsqueda del mayor bienestar para todos, no optar por apoyar facciones privilegiadas sino por izar la bandera de una educación crítica como prioridad nacional, y así incidir en las políticas públicas y lograr legitimidad en el debate educativo.

La convicción de que una educación crítica permea los proyectos de vida de los sujetos y los derroteros de sus comunidades de pertenencia es una de las razones para impulsar los proyectos educativos. El principal desafío que nos dejan los movimientos sociales es el de superar lo que tradicionalmente hemos entendido por educación, pensar otros principios o matrices educativas; repensar el carácter educativo de dichos movimientos sociales, lo que a su vez implica reconocer lo educativo de todo proceso de lucha y organización colectiva.

Referencias

- Apple, W. (1979). *Ideología y currículum*. Akal. <https://doi.org/10.4324/9780203241219>
- Arcila-Neira, M. A. (2006). Los movimientos sociales y las paradojas de la democracia en Colombia. *Revista Controversia*, (186), 10-32. <https://revista-controversia.com/index.php/controversia/article/view/175>
- Boelens, R. (2011). Luchas y defensas escondidas. Pluralismo legal y cultural como una práctica de resistencia creativa en la gestión local del agua en los Andes. *Anuario de Estudios Americanos*, 68(2), 673-703. <https://doi.org/10.3989/aeamer.2011.v68.i2.554>
- Della Porta, D. y Diani, M. (2011). *Los movimientos sociales*. (Vol. 4). CIS.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum. https://doi.org/10.1007/978-1-349-25349-4_25
- Giroux, H. A. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila.
- Gramsci, A. (1974). *Antología*. Siglo XXI Editores.
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Nova Terra.
- León, O., Burch, S. y Tamayo, E. (2005). *Movimientos sociales y comunicación*. Flacso.
- Peplo, F. F. (2014). *El concepto de performance según Erving Goffman y Judith Butler*. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20161202110720/pdf_1328.pdf
- Picón, P. y Mariño, J. (2016). Pre Icfes y preuniversitarios populares en Colombia. *Revista Aportes (Dimensión Educativa)* (60), 153-175. https://cpeducacionpopularenlucha.files.wordpress.com/2016/12/02110720/pdf_1328.pdf

com/2016/08/los-pre-icfes-y-pre-universitarios-populares-en-colombia-una-mirada-desde-la-experiencia-de-la-coordinadora-de-procesos-de-educacion-popular-cpep-en-lucha1.pdf

Suárez, C. I. G. (2007). Diversidad sexual en la escuela. *Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*.

Torres, A. (2011). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. El Búho.

Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales". *Revista Colombiana de Sociología*, (27), 255-278. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/7982> 





¿Cómo debe ser la educación de Bogotá en los próximos años? Lo que sugiere la Ciudadanía y la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana

HOW SHOULD EDUCATION IN BOGOTÁ BE IN THE COMING YEARS? WHAT THE MISSION OF EDUCATORS AND CITIZEN WISDOM SUGGESTS

COMO DEVE SER A EDUCAÇÃO EM BOGOTÁ NOS PRÓXIMOS ANOS? O QUE SUGERE A MISSÃO DOS EDUCADORES E DA SABEDORIA CIDADÃ

**Edna Cristina Bonilla-Seba¹; Juliana Vernaza-Lotero²;
María Alejandra Castaño-Hernández³**

Citar artículo como: Bonilla-Seba, E., Vernaza-Lotero, J. y Castaño-Hernández, A. (2022). ¿Cómo debe ser la educación de Bogotá en los próximos años? Lo que sugiere la Ciudadanía y la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. *Educación y Ciudad*, 42, 193-210. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2740>

Fecha de recepción: 9 de abril de 2021

Fecha de aprobación: 30 de diciembre de 2021

Resumen

Este artículo tiene como propósito presentar la movilización ciudadana más importante alrededor de la educación en Bogotá, dentro del programa Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana (MESC), implementado por la Secretaría de Educación de Bogotá entre 2020 y 2021. Las recomendaciones presentadas en este artículo son producto de las discusiones que los integrantes del programa realizaron al interior de los ejes temáticos que conformaron la MESC: (i) la masiva consulta ciudadana “Un Millón de Ideas por la Educación de Bogotá”; ii) una estrategia de grupos focales con mesas estamentales de participación; y, iii) la revisión de experiencias pedagógicas de los colegios en Bogotá.

Palabras clave: Movilización ciudadana; MESC; política pública educativa; Bogotá.

Abstract

The purpose of this article is to present the most important citizen mobilization around education in Bogotá, within the program Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana (MESC), implemented by the Secretary of Education of Bogotá between 2020 and 2021. The recommendations presented in this paper are the result of the discussions done by the program members, organized within thematic groups that shaped the MESC: (i) a massive public consultation called “One Million Ideas for The Education of Bogota”; ii) a strategy of focus groups with the city’s educational state participation; and iii) a review of pedagogical experiences from schools around the city.

Keywords: citizen mobilization; MESC; educational public policy; Bogotá.

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a mais importante mobilização cidadã em torno da educação em Bogotá, dentro do programa Missão dos Educadores e Sabedoria Cidadã (MESC), implementado pela Secretaria de Educação de Bogotá entre 2020 e 2021. As recomendações apresentadas neste artigo são o produto das discussões que os membros do programa realizaram dentro dos eixos temáticos que compõem o MESC: (i) a consulta cidadã massiva “Un Millón de Ideas por la Educación de Bogotá”; (ii) uma estratégia de grupos focais com mesas de participação; e, (iii) a revisão de experiências pedagógicas significativas das escolas de Bogotá.

Palavras-chave: mobilização cidadã; MESC; políticas públicas educacionais; Bogotá.

Introducción

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana nace como una iniciativa promovida por la Secretaría de Educación del Distrito con el fin de definir la política pública de educación para el Distrito Capital en el corto, mediano y largo plazo.

Este programa se configuró como una gran deliberación democrática, colectiva y abierta, mediante la cual se consultaron cerca de un millón de ciudadanos, quienes pudieron expresar sus aspiraciones para la educación de Bogotá, junto a miles de docentes y diversos actores de las comunidades educativas y de la ciudadanía. La Misión fue concebida para asegurar que la política educativa en Bogotá surja de una construcción colectiva.

Esta Misión, como su nombre lo indica, estuvo liderada por un grupo destacado de educadores de los colegios públicos distritales y del sector privado. Son ellos los grandes protagonistas de la acción educativa. Su concurso, su rica experiencia, su saber y práctica pedagógica le dieron un norte al programa.

¹ Secretaría de Educación de Bogotá. Doctora en Ciencias Políticas de la Universidad Externado de Colombia. ebonilla@educacionbogota.gov.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3868-0171>

² Secretaría de Educación de Bogotá. Magíster en Administración Pública de la Universidad de Harvard. jvernazal@educacionbogota.gov.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3359-5832>

³ Secretaría de Educación de Bogotá. Magíster en Educación de la Universidad de los Andes. mcastano@educacionbogota.gov.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6352-9954>

El siguiente artículo presenta un recuento de alcance de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana y recoge sus principales recomendaciones.

La importancia de una Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana

Uno de los grandes retos de la política pública social es la dificultad de planear las transformaciones sociales con un horizonte de largo plazo, que trascienda los tiempos rígidos de los periodos de gobierno, y permita alcanzar resultados por todos los distintos actores políticos y estatales, independientemente de la administración pública encargada.

Por esto, el desarrollo de la Misión se llevó a cabo pensando en un horizonte largo de tiempo, organizado en tres momentos estratégicos: i) el período de gobierno del año 2020 al 2024, que tiene como su gran meta construir los fundamentos sólidos para que la nueva generación pueda tener una educación de calidad desde la educación inicial, superando las brechas sociales y económicas para construir una sociedad universalmente incluyente; ii) en el mediano plazo, en el año 2030, cuando se deben alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, avanzando hacia la universalización de la educación básica y media de calidad, logrando acceso creciente a la educación profesional y superior pertinente; y, iii) en el año 2038, cuando Bogotá cumpla 500 años, responder a los desafíos del respeto al medio ambiente y de la construcción de la paz basada en justicia e instituciones sólidas. La Misión no presenta ni sustituye un plan para el sector, sino que plantea una apuesta de evolución de la política educativa para los próximos dieciocho años en Bogotá. En consecuencia, las

recomendaciones que planteó esta Misión le apuntan a transformaciones estructurales del sector y de sus actores, y no responden específicamente a la solución de problemáticas coyunturales.

Adicionalmente, las recomendaciones no solamente involucran al sector educativo formalmente definido, sino que involucran a distintos sectores que tienen competencias e impacto significativo en la vida, el bienestar, la formación y el desarrollo humano de niños, niñas y jóvenes de la ciudad. Son una invitación a pensar la política pública educativa no solo desde adentro del sector, sino involucrando a todos aquellos actores, quienes junto a la Secretaría de Educación hacen parte de la gran comunidad educadora a la que pertenecen nuestros estudiantes.

Finalmente, esta Misión tiene un rasgo particular: haber sido conformada y liderada por educadores. Por primera vez en Colombia, una Misión sobre educación se construye de la mano de los docentes de los colegios oficiales y privados de la ciudad, y no únicamente por expertos investigadores de esta disciplina que se encuentran fuera de las aulas. Esta iniciativa abrió un espacio de participación para los docentes y los invitó a contribuir con sus ideas para proponer la política pública de la ciudad. Su participación fue fundamental, pues enriquecieron el análisis, aportando su valiosa experiencia en el sector en el que día a día enseñan, investigan, publican y, sobre todo, experimentan la educación de primera mano, conviviendo con los estudiantes y sus familias a diario.

La importancia de la Misión radica entonces en su capacidad de reflexionar sobre la educación, en un horizonte de largo plazo, involucrando a todos los posibles actores relevantes para abordar los retos que trae día a día el sistema educativo, y con la contribución

de primera mano de los educadores, quienes mejor conocen y viven la educación en Bogotá.

¿Cómo se desarrolló la Misión?

Se organizó alrededor de seis ejes temáticos, desde los cuales se fueron desarrollando las discusiones y posteriores recomendaciones de política. Estos fueron los grupos:

1. Educación inicial: bases sólidas para la vida.
2. Formación integral para todos los niños, niñas y jóvenes.
3. Transformación pedagógica.
4. Jóvenes y adultos con capacidades: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI.
5. Acceso para todos y todas con énfasis en la ruralidad.
6. Financiación de la educación y mejoramiento de la gestión.

Cada uno de los grupos estuvo conformado por docentes de instituciones oficiales y privadas, rigurosamente seleccionados por la Secretaría de Educación y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), mediante una convocatoria abierta, con criterios de excelencia académica reconocida, experiencia docente y trayectoria investigativa. Las y los docentes trabajaron de la mano con un grupo de académicos especialistas e investigadores, cuyo interés y ejercicio profesional se ha centrado en

la educación desde diferentes disciplinas y actividades profesionales (ver anexo 1).

Estos grupos de profesionales se reunieron durante un año y medio para deliberar y construir las recomendaciones que hoy recoge este artículo. Estos espacios de discusión se complementaron con lugares adicionales, para ampliar la participación de docentes, entes gubernamentales, entes privados y ciudadanía en general.

Los seis grupos de la Misión iniciaron haciendo un ejercicio reflexivo sobre la Bogotá de 2038, en donde los miembros de cada eje temático pudieron discutir sobre la ciudad que imaginaban en dieciocho años, momento en el que Bogotá cumplirá 500 años de fundada.

La Bogotá de 2038 –según los integrantes de la Misión–, será una ciudad con desarrollo humano pleno, universal e incluyente. En esa ciudad, los ciudadanos tendrían satisfechas sus necesidades básicas familiares, económicas, sociales y emocionales.

Bogotá será una ciudad donde se reconozcan y respeten los derechos de las niñas y los niños, y se dé prioridad a las necesidades básicas y fundamentales de la infancia. Además, gozará de un alto nivel educativo, con pleno acceso y disfrute universal a una educación de alta calidad en todos los niveles y durante toda la vida, superando las brechas socioeconómicas por localidad, y entre zonas urbanas y rurales; esta educación permitirá que todos puedan tener una vida digna en la que logren desarrollar su proyecto de vida. La educación será la principal aliada de la igualdad y la equidad, por lo que Bogotá se convertirá en un territorio en el que todas las personas tengan igual oportunidad de acceso y disfrute a

los activos humanos, físicos, financieros, culturales y sociales que les permiten desarrollarse y tener una vida digna y de calidad.

Además, se consolidará una sociedad incluyente, diversa y multicultural, que promueva el respeto y el disfrute a la heterogeneidad, con tolerancia cero a la exclusión y la discriminación social, cerrando las brechas entre niveles socioeconómicos, zonas y grupos tradicionalmente excluidos. Con más educación se podrá consolidar una sociedad creativa, innovadora e integrada a la sociedad global del conocimiento, sensible a las necesidades de los ciudadanos, formados en competencias ciudadanas y en el respeto por el otro. Será una ciudad digital e interconectada, sin brechas digitales entre lo rural y lo urbano, y en donde sus ciudadanos crezcan con competencias informáticas, mediáticas y tecnológicas de la información.

Los ciudadanos podrán vivir en una ciudad inteligente, limpia, sostenible y reverdecida, comprometida con la sostenibilidad ambiental. Será una urbe donde se pueda vivir y respirar tranquilamente, así como movilizarse de forma ágil. En 2038 los bogotanos podrán tener más tiempo para compartir en familia en una ciudad integrada, y gastar menos tiempo en las vías y medios de transporte.

Finalmente, Bogotá será un ejemplo de paz y no violencia, una ciudad donde se resolverán los conflictos de manera pacífica. Su agenda pública estará unida e integrada a su región y al país, con una mirada global, para dar respuesta oportuna a los desafíos del cambio climático y privilegiando una economía creciente y sostenible.

De esta construcción de ciudad partió la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, y desde ahí se

buscó reflexionar sobre el papel de la educación como la principal herramienta para mejorar y avanzar como sociedad. Con un horizonte claro de ciudad, la Misión procedió a discutir sobre cómo la educación nos puede conducir a ese destino. Esta reflexión se realizó en distintos espacios, y con múltiples actores, que se pueden recoger en tres grandes estrategias de consulta a la ciudadanía: i) la consulta de “Un Millón de Ideas por la Educación de Bogotá”, cuyas preguntas fueron dirigidas a estudiantes, docentes, expertos educativos, padres, madres, cuidadores y en general a toda la ciudadanía; ii) la consulta a las mesas estamentales y a la comunidad educativa sobre la educación de la ciudad; y, iii) la revisión de experiencias pedagógicas significativas de las Instituciones Educativas Distritales (IED), de distintas localidades.

Con los insumos de estas tres estrategias, los docentes, investigadores y pensadores de la educación seleccionados en los seis grupos temáticos, pudieron reflexionar y discutir durante intensas jornadas de trabajo, y posteriormente, consolidar el conjunto de recomendaciones que la Misión hoy le presenta a la ciudad.

I. Un Millón de Ideas por la Educación de Bogotá

Dentro de los propósitos de la Misión se estableció recoger la voz de la ciudadanía, con el fin de visibilizar tanto sus problemáticas como las recomendaciones sugeridas para fortalecer la educación de la ciudad. Para ello se implementó la consulta “Un Millón de Ideas por la Educación de Bogotá”, la cual ha sido la consulta y movilización ciudadana más importante alrededor de la educación en Bogotá. Cientos de miles de personas tuvieron la oportunidad de expresar y manifestar sus deseos para la educación de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad. Esta iniciativa

representó un insumo fundamental para el trabajo de la Misión, pues permitió identificar las necesidades de corto, mediano y largo plazo propuestas por la ciudadanía.

La consulta, que se realizó principalmente a través de una plataforma virtual, fue implementada entre octubre de 2020 y junio de 2021. La planeación y desarrollo de la consulta se realizó de la mano de la Universidad Nacional de Colombia quien apoyó a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en su diseño, operación y posterior análisis. La Misión, en alianza con la Universidad Nacional, construyeron un conjunto de preguntas abiertas y cerradas para recoger las expectativas sobre la educación para Bogotá que tienen los diferentes actores.

Las preguntas abiertas tenían como objetivo indagar acerca de las expectativas generales sobre la educación para los ciudadanos en Bogotá. Por otra parte, las preguntas cerradas se construyeron de acuerdo con las agendas de cada uno de los ejes temáticos de la Misión; el conjunto de preguntas cerradas fue trabajado con el grupo de personas que integraban el eje correspondiente.

El análisis de la consulta incluyó 746.688 personas⁴. El 13,64% fueron estudiantes, 84,15% padres, madres y cuidadores, 1,43% docentes, 0,11% directivos docentes, 0,12% administrativos del sector educativo, 0,03% expertos educativos y 0,51% del sector productivo. Pese a que la mayor participación fue la de

⁴ Posterior al análisis al que se refiere este artículo, miles de personas continuaron participando y hacen parte de la base de datos que reposa en la Secretaría de Educación del Distrito.

padres y madres de familia, los números absolutos de participantes en las otras categorías nos permiten sacar conclusiones muy importantes de este ejercicio.

La consulta “Un Millón de Ideas...” ha dejado grandes aprendizajes; especialmente ha permitido identificar y categorizar las tendencias de lo que distintos actores de la ciudadanía esperan para la educación en la ciudad, brindando la oportunidad de conocer sus expectativas y percepciones; de igual forma, permitió escuchar propuestas e identificar obstáculos que impiden que la educación se desarrolle plenamente. Además, ayudó a recoger la diversidad de una sociedad, y reconocer las necesidades y condiciones de los diferentes contextos de la ciudad.

Los resultados de la consulta son contundentes: cerca de un millón de ciudadanos reclamaron una ciudad y una educación con igualdad de condiciones y oportunidades para todas las personas. Gratuita, asequible, equitativa. De alta calidad, mucho más experiencial y aplicada a los contextos propios de los estudiantes. Además, los diversos grupos consideran como prioridades de la educación promover el reconocimiento de la diversidad humana: étnica, cultural, social, sexual y de género. Reclamaron también una educación incluyente, con un claro enfoque heterogéneo, con programas diferenciados para atender poblaciones con dificultades de acceso, y docentes preparados para adaptarse a las necesidades de sus estudiantes.

II. La ruta de la participación: grupos focales con mesas estamentales y a la comunidad educativa

La ruta de participación consistió en el desarrollo de grupos focales con las mesas estamentales del Sistema de Participación Distrital, y con 33 actores estratégicos del sector educativo que representan diferentes

niveles de organización (actores institucionales, organizaciones sociales y actores sociales de base), poder (alto, medio y bajo), y posiciones (afines, diferente, indiferentes y opuestos), con respecto a la educación de la ciudad, cuya identificación se apoyó en la implementación de la técnica del mapeo de actores. Este ejercicio se llevó a cabo entre el mes de agosto de 2020 y el mes de marzo 2021.

Esta estrategia se implementó bajo una metodología participativa en modalidad virtual, a causa de las restricciones dadas por el aislamiento preventivo motivado por la COVID-19, y estuvo orientada a desarrollar un diálogo de saberes y análisis con la ciudadanía, acerca de la educación desde los seis ejes temáticos propuestos por la Misión. A lo largo de 30 sesiones de discusión, los distintos actores compartieron sus reflexiones sobre los problemas que se presentan en los seis ejes temáticos y, expusieron recomendaciones a corto, mediano y largo plazo.

En los diferentes grupos focales fueron recurrentes las recomendaciones que hacen referencia a la necesidad de garantizar mayor presupuesto para infraestructura, y mejorar las condiciones laborales, personales y profesionales de los docentes vinculados al sector público y privado, urbanos, rurales y provisionales.

III. Experiencias educativas de la ciudad, reconocidas nacional e internacionalmente

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, en coordinación con el IDEP, logró identificar y seleccionar experiencias pedagógicas significativas que fueron socializadas y discutidas, como parte del trabajo desarrollado en cada uno de los ejes de la Misión. Las experiencias fueron seleccionadas con base en criterios de reconocimiento y distinciones obtenidas, tanto a nivel distrital, como nacional e internacional.

Todas ellas han tenido un efecto positivo en la formación integral de los estudiantes –desde el preescolar hasta la educación media–, en contextos urbanos o rurales de la ciudad. Se tuvo en cuenta también su incidencia en el currículo y en la construcción de nuevas estrategias pedagógicas

Principales resultados de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana

Las recomendaciones que siguen sintetizan las ideas, opiniones, expectativas y propuestas que la comunidad educativa, la ciudadanía y los integrantes de la Misión discutieron y consolidaron a lo largo de esta construcción colectiva. Agradecemos inmensamente la generosidad a todos quienes integraron la Misión, por la dedicación y esfuerzo para desarrollar este programa exitosamente –a pesar de los tiempos difíciles durante los que transcurrió esta iniciativa–, y consolidar el conjunto de recomendaciones que se exponen a continuación. Estas propuestas son el resultado de más de 300 horas de trabajo a través de 93 sesiones de reflexión y discusión, 15 *webinars*, la participación de 50 invitados externos y 30 funcionarios de la Secretaría de Educación, y el trabajo con 50 experiencias pedagógicas exitosas de los colegios de la ciudad.

La educación inicial y la construcción de bases sólidas para la vida

Para construir una sociedad con igualdad y en paz, es necesario garantizar la educación inicial que debería ser universal e iniciar al menos desde los tres años, priorizando la atención en las diversas zonas rurales de la ciudad. Con educación inicial de alta

calidad, Bogotá podría compensar las desventajas socioeconómicas de las condiciones de nacimiento.

Una educación inicial de calidad debe preocuparse por desarrollar las múltiples capacidades de la población infantil, y sentar las bases para su realización plena y feliz. Debe desarrollarse desde una pedagogía que combine creativamente la formación, el aprendizaje, el afecto y el cuidado fruto de la acción coordinada entre la familia y la institución escolar. Centrada en el juego, las inquietudes, los intereses y la experiencia diaria de los niños y niñas. Para esto se requiere profundizar y consolidar un sistema de formación y evaluación de la calidad propio de la primera infancia, que incluya estándares de desarrollo infantil, formas de relacionarse consigo mismo y con los otros, la promoción del cuidado, la indagación, el juego y el arte, para así lograr un aprendizaje flexible que reconoce los entornos familiares y sociales (Acosta y Gómez, 2021).

Para asegurar que la universalización se logre con calidad, se requiere el compromiso de toda la ciudad. Se necesita trabajar colaborativamente con las universidades para asegurar la formación especializada de docentes en educación inicial, para el trabajo en equipos multidisciplinares. También es fundamental el acompañamiento de las facultades de Educación a los y las docentes, especialmente en el primer año de práctica (Cajiao y Aguilera, 2021). La educación desde el preescolar debe ser integral y continuar durante toda la vida de los ciudadanos.

Transformación de la educación básica y la educación media para garantizar alta calidad, pertinencia y significancia que responda a las necesidades de los nuevos tiempos

La educación básica y media necesitan una urgente renovación en sus contenidos de enseñanza, metodologías y estrategias pedagógicas, a fin de ofrecer una mejor calidad en los currículos educativos y en los procesos formativos de nuestros niños y jóvenes. Para esto, Piñeros y Dimaté (2021), resaltan la importancia del concepto de integralidad en la formación, el cual se define como un proceso continuo, permanente y participativo que apoya el proyecto de vida de los niños, niñas y adolescentes. Debe incluir la formación socioemocional –con enfoque en identidad de género, cultura, y territorialidad, dignidad y derechos, convivencia, participación social y política, tolerancia y resiliencia–, desarrollar actividades formativas sobre el cuerpo, la corporeidad, la actividad física y el deporte. Debe proporcionar formación artística, cultural y estética. Y necesita establecer decididamente actividades que logren un trabajo mancomunado entre ciencias y tecnologías. Toda la formación en Bogotá debe ser integral, pues la integralidad no debe estar sujeta a ningún tipo de jornada, asignatura o currículo.

Adicionalmente, es absolutamente necesario contar con el componente comunitario desde la formación inicial. Dar relevancia a lo ambiental, entendido como la sensibilidad, valoración, respeto y cuidado de lo otro, lo que nos rodea, lo vivo y lo no vivo. La educación ambiental debe ser parte fundamental de la transformación pedagógica de la ciudad y eje de la formación integral (Piñeros y Dimaté, 2021).

El bilingüismo también es una de las necesidades más reclamadas por la ciudadanía. Los estudiantes y sus familias quieren aprender otros idiomas en ambientes bilingües, como una forma de ampliar sus posibilidades de relación universal en la vida académica y laboral.

Por último, se deben aprovechar las experiencias exitosas obtenidas de la estrategia Ciudad Educadora, para aprovechar como espacios educativos el entorno de la ciudad, las áreas naturales, parques, campos de juego, salones comunales, auditorios, universidades, espacios públicos y comerciales.

Los colegios de la ciudad como centros de la transformación e innovación pedagógica

Si bien sabemos que hoy se puede aprender en otros lugares y formas, el colegio es el escenario educativo básico, obligado, orientador e imprescindible del aprendizaje, y el proceso formativo es el principal escenario para la transformación pedagógica y para la materialización del rol de protección de la escuela. En un proceso educativo integral es fundamental el papel de la institución educativa, que debe estar lo más asequible posible a la comunidad y a los estudiantes, inclusive tardes, noches y fines de semana. Todas las jornadas deben ser flexibles, integrales y completas (Cajiao y Aguilera, 2021).

Los colegios deben ofrecer una educación práctica, significativa y contextualizada, que se refleje en cambios sustanciales en las metodologías de enseñanza y en los sistemas de evaluación. Para tal propósito se necesitan clases dinámicas y didácticas, con actividades lúdicas, profesores que orienten los aprendizajes a partir de los intereses, habilidades y problemas sentidos de sus estudiantes. Así se podrá tener una educación didáctica, práctica, personalizada e

interdisciplinar, que permita acceder al conocimiento también a través de proyectos de investigación.

Bogotá espera una educación motivadora y atractiva para los estudiantes y en constante innovación, acorde a las necesidades e intereses individuales, locales, del país y del mundo. Por eso, la educación debe tener en cuenta sus intereses considerando la cultura y los saberes recibidos en la familia por los niños y niñas, ofreciéndoles currículos más flexibles y la reducción de los trabajos escolares en casa.

La transformación pedagógica se debe gestar y realizar en los colegios, y para esto se requiere un equipo docente proactivo con autonomía en la gestión pedagógica. En este proceso, es imprescindible innovar profundamente las estrategias y los métodos de formación de los docentes. En Bogotá se debe dar especial importancia a la formación de los colectivos de maestros, apoyando constantemente las prácticas de investigación en la escuela multidisciplinar con docentes de las instituciones o de un conjunto de ellas. Uno de los retos en este campo es desarrollar una estrategia de formación de los y las maestras, ligada a los programas de transformación de una o varias instituciones.

La transformación pedagógica debe ocuparse también de generar mecanismos de cooperación y aprendizaje mutuos entre el sector privado y el estatal. Es muy importante identificar, reconocer y aprender de las experiencias pedagógicas exitosas, documentarlas, estandarizarlas y expandirlas.

En el campo de la evaluación, es necesario complementar su carácter de seguimiento y control social del aprendizaje, especificando y diseñando las características multidimensionales de los procesos requeridos

para el seguimiento y valoración de la educación integral, y que permiten identificar los factores que es necesario mejorar o enfatizar.

Finalmente, es necesario hacer de la escuela un escenario de inclusión con entornos de aprendizaje adecuados a las diversidades propias de la escuela y la sociedad (Acosta, Londoño y Pérez, 2021).

Mejor infraestructura escolar y tecnológica al servicio de una educación pública de alta calidad

Los estudiantes quieren más y mejor infraestructura; colegios amplios con zonas verdes, huertas y contacto con la naturaleza, mejores salones, con menos estudiantes por aula, con mayor acceso a Internet y a herramientas tecnológicas; material didáctico, bibliotecas, ludotecas, laboratorios, espacios recreativos, deportivos o con fines culturales.

Bogotá necesita seguir avanzando decididamente en sus infraestructuras educativas, pero debe reevaluar la construcción de colegios muy grandes que dificultan la gobernanza de las instituciones educativas, y en donde se evidencian problemas de gestión, convivencia, participación comunitaria y de relaciones con las familias. En el largo plazo se debe considerar la especialización de las instituciones o sedes por niveles educativos, pues cada nivel educativo tiene requerimientos muy particulares en cuanto a recursos, aspectos administrativos y asuntos pedagógicos (López y Bayona-Rodríguez, 2021).

La transformación obligada y necesaria de la educación media y su articulación con la educación superior y el mundo del trabajo

De acuerdo con Maldonado y Rincón (2021), en el nivel de educación media, Bogotá debe contar con

una estrategia para asegurar que todos los egresados de este nivel tengan oportunidad para continuar su formación. La educación media debe transformar sus objetivos y las prácticas pedagógicas para incluir –además del acercamiento con la educación superior–, la orientación socio ocupacional, el trabajo de proyecto de vida y la vinculación con el sector productivo. Los estudiantes desean aprender habilidades para afrontar los desafíos de la vida real, habilidades para la vida familiar, laboral, económica y su proyecto particular de vida. Debe estimularse el desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento lógico, así como la formación en valores éticos y competencias ciudadanas. Es importante reconocer las llamadas habilidades del siglo XXI, o habilidades blandas, tales como la comunicación asertiva, el liderazgo y la escucha, y la inteligencia emocional que les permita el reconocimiento y manejo de sus afectos, resiliencia y habilidades para afrontar las dificultades.

Resulta entonces fundamental, que toda la oferta pública de la ciudad, enfocada en los jóvenes, les brinde más oportunidades de desarrollo de acuerdo con sus propios intereses y realidades sociales, para que puedan ser agentes de su propio desarrollo y el de su entorno. Para esto se debe promover el compromiso de los maestros y maestras, para que apoyen a sus estudiantes en la definición y elaboración de sus proyectos de vida, y orientarlos en el reconocimiento y fortalecimiento de sus propios intereses y talentos. Como condición para lograrlo, se debe revitalizar la relación de la ciudad con los institutos técnicos, tecnológicos, universidades y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), que ofrecen programas de formación media y terciaria: superior y la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH). Esta coordinación institucional debe impulsar una política de movilidad de los estudiantes

entre colegios, para que puedan elegir las oportunidades coherentes con sus proyectos de vida y no solo lo que cada institución, de manera individual, ofrece (Maldonado y Rincón, 2021).

Uno de los grandes resultados que se ha evidenciado en la participación ciudadana –sin duda el más contundente y el de mayor consenso ciudadano–, es el interés porque todos los jóvenes en Bogotá puedan acceder a la educación superior. Padres, madres de familia y estudiantes, priorizaron entre sus necesidades el de la formación universitaria, reconociendo que un título profesional mejora sustancialmente las condiciones de vida propias y familiares, además de contribuir a su realización personal. Los bogotanos reclaman políticas y estrategias para el ingreso a la educación superior gratuita, a través de nuevos cupos universitarios, becas, estímulos y programas de orientación para la escogencia de la educación universitaria o laboral.

Es importante persistir en la coordinación del sector educativo con el sector productivo, el cual debería contribuir a generar más y mejores oportunidades laborales para los recién egresados. Esta articulación también debería fomentar el desarrollo de habilidades empresariales, de emprendimiento e innovación.

La educación en Bogotá rural

Se deben garantizar las trayectorias educativas completas, priorizando la ruralidad. Es necesario enfatizar en la desatendida formación preescolar; flexibilizar y complementar la limitada educación media con énfasis en prácticas pedagógicas adecuadas al contexto rural específico. Se deben crear círculos y comunidades de aprendizaje que fortalezcan los vínculos con las comunidades de base, utilizando las experiencias exitosas reconocidas. Además, se debe contar

con una educación que aporte sentido a las comunidades rurales y sus territorios, que reconozca sus saberes propios y enriquezca la mirada homogénea de la educación. También deben promoverse distintas maneras de acceder y de disfrutar el derecho a la educación, y en esta ruta es necesario realizar un inventario de las barreras que deben removerse para garantizar ese derecho. El sistema educativo debe articularse con otras políticas sociales que se ocupan de derribar las barreras que hay en el acceso a bienes y servicios públicos en la ruralidad (Acosta, Londoño y Pérez, 2021).

La interacción familia y colegio: una nueva relación por construir

El colegio debe entender el contexto de los estudiantes, sus familias y comunidades, y a partir de este plantear sus modelos pedagógicos. A su vez las familias están muy interesadas en participar activamente en los procesos educativos. Es fundamental que las familias quieran hacer parte activa de la comunidad de aprendizaje, y de la toma de decisiones alrededor de la educación de sus hijos.

Los ciudadanos manifiestan que las transformaciones educativas propuestas urgen de cambios en la gestión educativa, que se caractericen por la transparencia en el manejo de recursos y la participación colectiva, con protagonismo de las familias en la toma de decisiones para distribuir el capital educativo (López y Bayona-Rodríguez, 2021).

El mejoramiento de la gestión educativa: un campo obligado de transformación

Es urgente avanzar en el mejoramiento de gestión pública del sector, con miras a fortalecer la autonomía de las instituciones educativas. Se necesita fortalecer y ejercer la autonomía de la comunidad educativa,

especialmente en lo pedagógico. Los colegios de la ciudad deben convertirse en centros de la transformación e innovación pedagógica (Cajiao y Aguilera, 2021). En esta línea, tal como lo plantean López y Bayona-Rodríguez (2021), esto únicamente se logrará al descentralizar y robustecer las Direcciones Locales de Educación, y aumentar la capacidad de gestión y autonomía de las instituciones educativas. La gestión debe ser tan eficiente que le permita a las IED concentrarse en la transformación pedagógica que reclaman sus estudiantes. Adicionalmente, se debe propender a la creación de un único sistema de información de sus procesos y resultados, que se construya a partir de las necesidades de administración de las instituciones educativas, y alimente los requerimientos de información de todas las demás entidades.

Más recursos para la educación: la gran inversión de Bogotá en los próximos años

La asignación de recursos financieros para el sector educativo en la ciudad debe reflejar la prioridad que Bogotá le da a la educación para la construcción de una sociedad renovada. A pesar de los esfuerzos nacionales, aún existe un gran rezago en inversión educativa en Colombia. Bogotá ha hecho esfuerzos importantes por aumentar el gasto en educación con recursos propios: el 41% del gasto en educación se hace con recursos de la ciudad. No obstante, este esfuerzo fiscal de la ciudad todavía está lejos de la educación que necesita, y esto demanda no solo mayores recursos sino también mejoramiento de la gestión y fortalecimiento de las alianzas (López y Bayona-Rodríguez, 2021).

Para alcanzar los grandes propósitos educativos de los próximos años, Bogotá tendrá que seguir incrementando el gasto en educación. Tal como lo indican López y Bayona-Rodríguez (2021), el costo promedio

por estudiante por año debe aumentar de 5,8 millones en 2019 a 8,4 en 2034, similar al gasto promedio de Chile hoy.

Expertos consultados en el eje de financiación y mejoramiento de la gestión, han señalado que en el corto plazo la fuente principal de financiación debe ser endeudamiento. Se recomienda constituir una misión financiera para considerar al menos las siguientes posibilidades: i) conseguir nuevos recursos fiscales; ii) diversificar los impuestos de Bogotá, dado que el 80% de su recaudo proviene del predial y del impuesto de Industria y Comercio, e ICA; y, iii) lograr que se establezca legalmente la obligación para que en los nuevos desarrollos de vivienda se construyan centros educativos.

En conclusión, la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana logró reunir las voces y el querer de cientos de miles de ciudadanos y ciudadanas, quienes expresaron sus expectativas sobre la educación que merecen y necesitan tener. Con este insumo, se logró consolidar –por parte de un grupo de educadores e investigadores expertos en educación–, el conjunto de reflexiones y recomendaciones sintetizadas en este artículo. Haber logrado una construcción con tan alto nivel de participación, representa para Bogotá un derrotero para la política pública de la ciudad. Por otra parte, es una invitación a los educadores y responsables de la educación, a pensar con creatividad y a disponer de su trabajo para seguir avanzando en el objetivo común de ofrecer a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes la educación que se merecen y quieren para ser felices. Educación accesible y de alta calidad; inclusiva, diversa y multicultural; articulada e integrada con la ciudad; pertinente, contextualizada y significativa; innovadora en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs);

integral para el desarrollo humano, la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente.


Agradecimientos

Reconocemos y agradecemos inmensamente el trabajo de Olga Lucía Acosta, Alejandro Acosta, Francisco Cajiao, Cecilia López, Darío Maldonado y Carolina Piñeros, quienes recopilaron el trabajo de los distintos ejes temáticos de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana y fueron autores de los capítulos que desarrollan las conclusiones y recomendaciones que hoy sintetizamos en este artículo. Dichos resultados fueron publicados como capítulos en un documento final de recomendaciones, el cual se encuentra disponible desde agosto 2021 en la página <https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/resultados>.

Además, agradecemos a las universidades que hicieron las secretarías técnicas de las mesas de discusión: Universidad de Los Andes con Hernando Bayona-Rodríguez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Cecilia Rincón, Universidad Externado de Colombia Cecilia Dimaté, Roberta Flaborea Favaro y Gina Caicedo, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá Félix Gómez, Universidad Pedagógica Nacional Alcira Morales y Universidad de La Salle Guillermo Londoño y Libardo Pérez; a todos los autores se agradece y reconoce el trabajo y los aportes que surgieron de su participación, cuyas recomendaciones y conclusiones hoy se recopilan y sintetizan en este texto. Finalmente, se agradece a todos los integrantes de la misión, estudiantes como eje central de la comunidad educativa de Bogotá, rectores y rectoras, maestros y maestras de todos los colegios de la ciudad, investigadores, funcionarios y personal de apoyo, Directores Locales, Pares de Apoyo Pedagógico Territorial y a la Oficina Asesora de Planeación de la

Secretaría, quienes con sus ideas nutrieron las discusiones y aportaron con sus ideas a las conclusiones que hacen hoy posible este texto.

Referencias

- Acosta, A. y Gómez, F. (2021). Educación inicial: bases sólidas para la vida. En Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, 190-238. (Documento sin publicar). Secretaría de Educación del Distrito. <https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/resultados>
- Acosta, O., Londoño, G. y Pérez, L. (2021). Educación para todas y todos: acceso y permanencia con equidad y énfasis en educación rural. En Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, 355-394. (Documento sin publicar). Secretaría de Educación del Distrito. <https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/resultados>
- Cajiao, F. y Aguilera, A. (2021). Transformación Pedagógica. En Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, 273-310. (Documento sin publicar).
- Secretaría de Educación del Distrito. <https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/resultados>
- López, C. y Bayona-Rodríguez, H. (2021). Financiación y mejoramiento de la gestión. En Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, 396-448. (Documento sin publicar). Secretaría de Educación del Distrito. <https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/resultados>
- Maldonado, D. y Rincón, C. (2021). Jóvenes y adultos con capacidades: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI. En Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, 312-353. (Documento sin publicar). Secretaría de Educación del Distrito. <https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/resultados>
- Piñeros, C. y Dimaté, C. (2021). Formación integral para nuestras niñas, niños y jóvenes. En Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, 241-271. (Documento sin publicar). Secretaría de Educación del Distrito. <https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/resultados> 

Anexo 1. Integrantes de los ejes temáticos, coordinadores y universidades que apoyaron las relatorías

EJE TEMÁTICO	NOMBRE
1. EDUCACIÓN INICIAL	Isabel Segovia
	Yolanda Reyes
	Maritza Díaz Barón
	Alejandro Acosta (Coordinador de la mesa)
	Felipe Barrera
	Claudia del Pilar Vélez
	Graciela Fandiño
	Martha Janeth Sanabria Guerrero
	Ana Brizet Ramírez-Cabanzo
	Beatriz Rodríguez Vega
	Mónica Yasmin Cuineme Rodríguez
	Liliana Ortiz Benavides
Relatoría Universidad Javeriana	Decano Félix Gómez
IDEP	Lida Cuellar
	Sindey Bernal

EJE TEMÁTICO	NOMBRE
2. FORMACIÓN INTEGRAL MÁS Y MEJOR TIEMPO PARA LA FORMACIÓN DE NUESTROS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES	María Claudia Parias
	Oscar Sánchez
	Enrique Chau
	Cecilia Baena
	Rafael Molina
	Carlos Miñaña
	Carolina Piñeros (Coordinadora de mesa)
	José Raúl Ruiz
	José Alberto Silva Rivera
	Yeni García
	Alba Nubia Muñoz Montilla
	Hernán Mauricio Rivera Escobar
Relatoría Universidad Externado	Cecilia Dimatè
IDEP	Alexander Rubio Álvarez

EJE TEMÁTICO	NOMBRE
3. TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA	Francisco Cajiao (coordinador de mesa)
	Margarita Peña
	Javier Sáenz
	Julián de Zubiría
	Fabio Jurado
	Andrea Escobar Vilá
	Carlos Buriticá
	Yenny Constanza Marentes Ochoa
	Martha Cecilia Betancur Taborda
	María Lilia Perilla Perilla
	Juan Carlos Ramírez Zapata
	Edna Jeannette Acuña Supelano
Relatoría Universidad Pedagógica	Alcira Aguilera
IDEP	Amanda Cortés Salcedo

EJE TEMÁTICO	NOMBRE
4. JÓVENES Y ADULTOS CON CAPACIDADES: PROYECTO DE VIDA PARA LA CIUDADANÍA, LA INNOVACIÓN Y EL TRABAJO DEL SIGLO XXI	Brigitte Baptiste
	Darío Maldonado (Coordinador de mesa)
	Beethoven Herrera
	Jennifer Pedraza
	Ricardo García
	Juan David Aristizabal
	Oscar Saldarriaga
	Julieth Rincón
	Miguel Edwin Plazas Molina
	Andrés Gómez Barrera
	Cindy Carolina Vásquez Pulido
	Germán Preciado Mora
Relatoría Universidad Distrital	Cecilia Rincón
IDEP	Juan Manuel Ramírez
	Hammes Reineth Garavito Suarez

EJE TEMÁTICO	NOMBRE
5. EDUCACIÓN PARA TODOS Y TODAS: ACCESO Y PERMANENCIA CON EQUIDAD, Y ÉNFASIS EN EDUCACIÓN RURAL	Abel Rodríguez
	Olga Lucía Acosta (Coordinadora de mesa)
	Vicky Colbert
	Javier Serrano
	Marisol Moreno
	Alba Nury Martínez
	Elsa Tovar Cortés
	Hugo Edilberto Florido Mosquera
	Fanny Zambrano
	Lisset Peñuela González
	Ruth Albarracín Barreto
	María Del Carmen Murcia
	Relatoría Universidad. La Salle
	Libardo Pérez
IDEP	Luis Miguel Bermúdez

EJE TEMÁTICO	NOMBRE	
6. FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA GESTIÓN	Cecilia López (Coordinadora de mesa)	
	Luis Piñeros	
	Luis Fernando Mejía	
	Ángel Pérez	
	Cecilia María Vélez	
	Jorge Hernán Cárdenas	
	Jorge Iván Bula Escobar	
	Álvaro Moreno	
	Horacio Álvarez Marinelli	
	Orlando Acosta	
	Erick Ariza D	
	Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes	
	Albenis Cortés Rincón	
	Omar Alonso Méndez Veloza	
	Aída Rivera Franco	
	Relatoría Universidad de Los Andes	Hernando Bayona Rodríguez
	IDEP	Alexander Ballén





Pensamientos pedagógicos sobre el conocimiento desde el “mochileo” en la ciudad

PEDAGOGICAL THOUGHTS ON KNOWLEDGE FROM THE “BACKPACKING” IN THE CITY

REFLEXÕES PEDAGÓGICAS SOBRE O CONHECIMENTO DA “MOCHILA” NA CIDADE

Guillermo Williamson-Castro¹

Citar artículo como: Williamson-Castro, G. (2022). Pensamientos pedagógicos sobre el conocimiento desde el “mochileo” en la ciudad. *Educación y Ciudad*, 42, 211-224. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2712>

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2021

Fecha de aprobación: 30 de diciembre de 2021

Resumen

El debate sobre el conocimiento es tan antiguo como el registro del pensamiento filosófico: su definición, conceptualización, límites y sobre todo el proceso de su creación, producción o desarrollo, y de adquisición para otros. La relación entre mente-cerebro-realidad ha sido una preocupación fundante de las diversas culturas y la filosofía de las ciencias. En el campo de la educación escolar, educación de jóvenes y adultos y educación popular esta es una cuestión primordial en el plano conceptual y práctico de sus pedagogías y didácticas. El texto, fundamentado en viajes del autor, propone a los educadores una actitud pedagógica de conocimiento frente al mundo, a los saberes, a los estudiantes y sus territorios.

Palabras clave: educador; conocimiento; pedagogía; currículum; territorio.

Abstract

The debate on knowledge is as old as is the record of philosophical thought: its definition, conceptualization, limits and above all the process of its creation, production or development, of acquisition for others. The relationship between mind-brain-reality has been a founding concern of various cultures and the philosophy of science. In the field of school education, youth and adult education and popular education this is a fundamental question in the conceptual and practical plane of its pedagogies and didactics. The text, based on the author's trips, proposes to educators a pedagogical attitude of knowledge towards the world, knowledge, students and their territories.

Keywords: educator; knowledge; pedagogy; curriculum; territory.

Resumo

O debate sobre o conhecimento é tão antigo quanto o registro do pensamento filosófico: sua definição, conceitualização, limites e, sobretudo o processo de sua criação, produção ou desenvolvimento, de aquisição para outros. A relação entre mente-cérebro-realidade tem sido uma preocupação fundamental de várias culturas e da filosofia da ciência. No campo da educação escolar, da educação de jovens e adultos e da educação popular esta é uma questão fundamental no plano conceitual e prático de suas pedagogias e didáticas. O texto, a partir das viagens do autor, propõe aos educadores uma atitude pedagógica de conhecimento para o mundo, o conhecimento, os alunos e seus territórios.

Palavras-chave: educador; conhecimento; pedagogia; currículo; território.

*Cantas y cantas
Y tienes una voz acumulada
Tienes una voz con ciertos lados dolorosos
Y ciertos rincones impacientes*

Huidorbo, V., s.f. , *Preludio de esperanza*.

Introducción¹

En educación², el debate sobre el conocimiento es tan antiguo como el registro del pensamiento filosófico educativo: su definición, conceptualización, límites y el proceso de creación, producción o desarrollo para unos, y de adquisición para otros. El tema tiene muchas aristas de contenidos y enfoques de comprensión. La relación mente-cerebro-realidad ha sido una preocupación fundante de las diversas culturas y de la filosofía de las ciencias. En la educación escolar, modalidades de jóvenes y adultos, así como de la educación popular, esta es una cuestión primordial, tanto en el plano sociológico y antropológico de sus fundamentos, como en el práctico de sus pedagogías y didácticas.

Este texto reflexiona desde una primera capa de análisis sobre los procesos de producción y comunicación

¹ Doctor en Educación. Universidad de La Frontera. Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Guillermo.williamson@ufroterra.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5313-342X>

² Este capítulo se inscribe en el marco del Proyecto de Extensión: Programa Kelluwün: Educación, Interculturalidad y Desarrollo (2021). Proyecto EXS21-0016; y del magíster en Educación, ambos de la Universidad de La Frontera, Chile.

Utilizaremos los conceptos generalmente usados de género de un modo inclusivo a toda su diversidad.

de conocimientos en educación, teniendo como objetivo proponer un modo pedagógico particular de aprender y conocer, especialmente pensando en la juventud. Se fundamenta en la sistematización crítica de las experiencias juveniles de viaje del autor por América Latina, en los años sesenta y setenta del siglo XX, como “mochilero”; en ese sentido, tiene un cierto carácter de diario de viaje. El reflexionar sobre propias prácticas y aprender de ellas, pasado un tiempo de estudio y reflexión, es una condición de sustento del texto, su propuesta se orienta a los educadores que buscan transformar el mundo del que son parte y son constitutivos.

Diario de viaje: una esdrújula teoría metacognitiva del conocimiento desde el “mochileo”³ juvenil

En mi juventud recorrí Chile y algunos países latinoamericanos “mochileando”, recorriendo ciudades,

³ El *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua Española*, define “mochileo” como una palabra chilena que significa: “Salir de excursión llevando los pertrechos en una mochila”. Este texto refiere a viajes de jóvenes que, a través de diversas rutas, estrategias de traslado, temporalidades diversas, caminando, o en variados transportes, recorren -solos o acompañados, permanente o transitoriamente- territorios con libertad y al menor costo posible, cargando los enseres necesarios para su viaje. No pueden asimilarse a agentes de negocios o turistas en vacaciones planificadas. Tratándose de jóvenes, en general, son viajes con retorno al hogar. En Chile, el mochileo no ha sido propio de una clase o sector social pues se movilizan “a dedo”; durante un tiempo contó con albergues juveniles públicos, gratuitos o a bajo costo en las ciudades; también se viaja de este modo para pasar vacaciones.

villorrios, sierras, desiertos, selvas, lagos, altiplanos y pantanos, como muchos jóvenes de mi generación. Recorriendo y aprendiendo con mochilas de lona, enormes sacos de dormir o simples frazadas cosidas, con escaso dinero, muchos sueños de aventura, ganas de conocer lugares, pasarlo bien y conocerse a sí mismos. El hambre, el frío, la calle, pedir dinero, hacer dedo, me permitió conocer niños de la calle, profesores y profesoras, policías, prostitutas, ladrones, vagabundos, camioneros, obreros ferroviarios, *hippies*, señoras buena gente, algunos hare krishna y *mãe de santo*. Muchos no podían o pensaban que no podían viajar: eran con quienes compartía.

Luego empecé a viajar más holgado, el trabajo lo permitía, sin nunca perder ese gusto por los viajes al estilo mochilero. He pensado qué aprendí de andar por territorios desconocidos o reconocidos. He concluido que puede haber sido por experimentar una especie de teoría del conocimiento, algo así como de metaconocimiento personal, que me permitió liberar prejuicios, dogmas y miedos a lo desconocido, para enfrentar el desafío de ser autónomo y libre al aprender.

Conocer es viajar por territorios de aprendizaje interculturales, con el asombro que despierta la aventura de conocer para conocernos a nosotros mismos y re-conocer el mundo, para actuar en él. Supone aceptar que en los territorios en que se aprende viven, conviven, dialogan, se contradicen variadas y diversas culturas, creencias, lenguajes, formas de vida concretas, sistemas productivos; la conciencia y práctica de la interculturalidad es una condición del mochileo.

El mundo es un gran territorio del que intrínsecamente todos somos parte: “somos la propia Tierra consciente, pensante y amante. Sentirse tierra es bucear

en la comunidad terrenal, sentir la conexión de todos con todos, percibirse dentro del mundo de los hermanos y hermanas, todos generados por la grande y generosa Madre Tierra, nuestra Casa Común” (Boff, 2017, p. 39). No existe el conocimiento desde fuera del mundo. El Conocimiento -con mayúscula y por tanto no “los” conocimientos, aunque suene abstracto- es ese proceso interno de potenciar la capacidad individual de comprender el mundo y posicionarse desde él, cumpliendo la misión esencialmente humana de transformarlo a partir del desarrollo de la conciencia, esa capacidad humana de asumir la libertad como un acto de determinación trágica, o de instante de cumplimiento de la amorosidad. Este conocimiento solo se obtiene siendo conscientemente parte del mundo y no su observador anómico. Se logra como el ritmo de las olas del mar: acercándose o alejándose, en la relación de razón y creencia del mundo que se observa y transforma. Cuando nos re-hacemos como parte del mundo es cuando podemos decir que estamos conociendo interna y profundamente, que estamos en estado de conocimiento.

Es el ser parte constituyente del territorio (el mundo del que formamos parte y que nos hace sentido a la conciencia y a la sobrevivencia), al que amamos por sentirnos pertenecientes a él como prójimo próximo (aunque suene redundante), donde convivimos con diversas formas de vida, en cooperación y diversidad de modos de ser y de existir, donde aprendemos y (nos) conocemos y (re) conocemos. Para generar un movimiento de transformación, más allá de nosotros mismos, debemos ser capaces de organizar ese diálogo con el mundo en un pensamiento -aunque no absolutamente, lógico o racionalizado-, para poder comunicarlo como un saber, que no agota el conocimiento pero permite la conversación y la acción.

No es posible comunicar toda la experiencia espiritual profunda que significa el conocimiento de una machi mapuche, una mãe de santo en un terreiro de Minas Gerais, de un médium espiritista kardecista, o un sacerdote en oración. Lo confirma el Dalai Lama (2009) cuando afirma que “existe definitivamente una razón para que las enseñanzas tántricas del budismo sean un conocimiento secreto, que no deben ser aprendidas por cualquiera que tenga un aula rápida”⁴ (p. 99). No todo conocimiento es transmisible, por su complejidad ilimitada o sus consecuencias. Toda comunicación del conocimiento siempre tendrá una limitación y solamente será posible si adquiere algún grado de lógica y racionalidad bajo la forma de un saber comunicable, que se conforma, constituye y comunica, condicionado por el tiempo y espacio en el que se establece el vínculo cognitivo y cultural propio, con el mundo al que se pertenece y que se busca comprender para actuar.

Maturana (1990) hace una crítica a las concepciones del pensamiento centradas únicamente en la racionalidad, pues suponen premisas fundamentales que se aceptan *a priori* y terminan negando la posibilidad de un diálogo productivo. Sobre todo, porque niegan la base emocional -común a animales y seres humanos- de los sistemas argumentativos, pues lo humano se constituye entrelazando lo emocional con lo racional (Maturana, 1990). La racionalidad no niega lo emocional, esta lo soporta inicialmente. Por eso el aprendizaje, como forma de adecuarse y transformar el mundo, para poder vivir la plena existencia del momento y de la historia que produce memoria, solo es posible en los territorios en que desenvolvemos

nuestra forma peculiar de vida humana. Territorios de aprendizajes en los que, en la acción personal y social, el pensamiento racional no se opone a la espiritualidad o a las emociones: se convierte en conciencia al establecer progresivamente una observación que se va ajustando a la realidad. El Dalai Lama enfatiza en la idea de que conocer implica necesariamente conciencia racional: “lo que entendemos por cognición válida es la conciencia. Estoy definiendo aquí la conciencia como una percepción que percibe el objeto y no se equivoca respecto de él; esto es, el objeto puede efectivamente realizar su función de acuerdo con la manera en que la conciencia lo percibe” (Varela y Hayward, 1997, p. 56). Conciencia y realidad plenamente ajustadas en lo que el objeto es según su función propia en el mundo. Maturana establece este estado en un soporte previo basal: las emociones. Para efectos pedagógicos, el proceso de conocer en los jóvenes implica, entre otras dimensiones, ambas.

En los territorios conviven diversas formas de vida interdependientes unas de otras. El sustrato del mundo es la biodiversidad -hoy en riesgo casi fatal por la acción predatoria de una de sus especies: el ser humano y sus grupos más poderosos-, sobre la cual las diversas expresiones de la especie humana construyeron cultura: creencias, modos de producción, ciencia y tecnología, relaciones sociales particulares, lenguaje, “esa ‘cuerdecilla de la voz’ que nos une con la tierra en que nacimos y que es el segundo cordón umbilical que nos ata a la madre”⁵ (Gabriela Mistral En del Pozo, 2015, p. 278). La tierra, el territorio, es la madre de todos y cada uno, es donde se genera el

⁴ Traducción del portugués al español por el autor de este texto.

⁵ En “La palabra maldita” (1950).

lenguaje comunicativo que permite la unidad humana en y con el mundo (Williamson, 2017).

En consecuencia, conocer es transitar por territorios en los que se aprende en el diálogo inter-corporal individual y comunitario en el mismo acto, variadamente expresivo. Es caminar entre sujetos con identidades propias, particulares, lenguajes de todo tipo y creencias no siempre comprensibles, por sus modos de estar, entender y transformar la realidad, desconocidos o contradictorios con el propio. Por ello, recorrer el mundo es caminar por territorios, conociéndolos y conociéndose, en un aventurar por rutas formativas, algunas trilladas, otras no, para hacerse un constructor autónomo de la propia vida y de la de otros. “Este andar de los huesos / Este andar de la carne / Este escalar los siglos / Y venir de tan lejos en abuelos perdidos / Este andar entre orillas desveladas / Nos dará una fatiga de experiencias amargas / Y un ansia de renuevo / Anhelos de aventuras de la sangre / Anhelos de no ser lo mismo y buscar lo que asombra” (Huidobro, 1998, p. 32)⁶.

No existe una sola forma metodológica de conocer y producir conocimiento. Una, a nuestro juicio, es más rica que otras en potencialidad de producir un conocimiento que supere los conocimientos como contenidos culturales, saberes específicos o disciplinarios, con carácter comprensivo, integrador y unificador de la totalidad con sentido. Que expresa las interdependencias mutuas de todas las vidas que cooperan en la Madre Tierra: la naturaleza y su biodiversidad indisoluble de la que formamos parte (Kropotkin, 1946; Boff, 2017; Williamson, 2017). El análisis es un método humano de conocer que secciona

la totalidad integrada (en los sistemas educacionales rara vez vuelve a integrarse), lo que no se produce en la naturaleza, salvo, como metodología cognoscente de una de sus especies: el ser humano.

El conocimiento, en todo ámbito de la vida, se puede lograr de formas que podemos asimilar -metafóricamente- a diversos estilos de conocer viajando:

1. *Hay una primera:* los temerosos asegurados. Llegan a un lugar temerosos. Por seguridad o porque compraron un paquete turístico en algún *resort*, se quedan en los hoteles, ven el mundo y la ciudad desde lo que les permite la extensión corporal fuera de sus ventanas: lo que entra al hotel del mundo exterior a través de intermediarios tecnológicos (medios de comunicaciones) o personas (trabajadores del sector u otros turistas). Salen de ese espacio apreciando la realidad desde un taxi o bus de turismo protegido. Su conocimiento está delimitado por lo que puede observar desde un espacio limitado de visión.
2. *Hay una segunda:* los turistas selectivos. Contratan un *tour* que les organiza el viaje, les otorga seguridad, les indica que es lo más importante por conocer en la ciudad, generalmente aquello que la cultura o poder oficial considera que es más relevante de mostrar al visitante, o puede tener valor fetichista para el consumo turístico. Es cierto, en un día conocen los monumentos más importantes, las estatuas principales, las fuentes más hermosas, las tiendas más *top*, los restaurantes con *shows* típicos que presentan un popurrí estilizado de la cultura popular traducida en folklore. Es cierto, conocen, pero aquello que otros determinan que es importante que ellos conozcan.

⁶ En poema “Reposo”.

3. *La tercera*: el guiado racional. Compran libros para viajeros en que “está todo” (*Travel Guides*). Desde ellos organizan su itinerario de viaje. Es cierto, conocen más y con mayor libertad e información, pues pueden organizar su propio itinerario de acuerdo con sus intereses y tiempos disponibles. La información fundamental para tomar decisiones ya está encapsulada, digerida, probada por otros viajeros. Es segura. Se conoce desde el conocimiento sistematizado y validado por otros de acuerdo con lo que se desea.
4. *La cuarta*: el mochilero autónomo. Salen simplemente a caminar, con un rumbo trazado por las estrellas o el sol, por las necesidades inmediatas o mediatas, por las intuiciones emergentes desde algún rincón profundo del cerebro, su contenido cognitivo, memoria o espíritu. La intuición a que nos referimos es la asociación subjetiva de ideas -emergentes en ciertas situaciones- que se reconocen como válidas para tomar decisiones en el momento. Dependerá la decisión de la ruta de la caminata exploratoria del mundo, de algún objetivo que estaba planificado o se le ocurrió cuando se levantó, para llegar a un punto donde hay alguien que le espera, donde quiera ir o donde resolverá un problema. Salir a caminar mirando, observando, oliendo, escuchando, sintiendo con todos los sentidos, sentimientos, pensamientos abiertos, observantes, sensibles. Con el punto de partida presente pero no convertido en punto de retorno, al menos mientras se viaja.

Los tres primeros suponen un partir, ver y volver... *veni, vidi y vici*, (“he llegado, he visto, he vencido”) y he vuelto a anunciar mi victoria. Por cualquiera de las tres rutas el camino es semejante al que expresa

la frase victoriosa de Julio César al Senado romano. Suponen fijar un objetivo, definir una metodología, realizar una observación, retornar al punto de partida: el juicio, el prejuicio, la hipótesis, el deseo. A narrar el viaje mostrando fotos, películas, videos esperando un *like*, una aprobación o un gesto de admiración o envidia. El conocimiento válido es generado por el triunfo del proceso de conocer, capaz de retornar a explicar las condiciones y condicionantes del punto de partida, después de haber visto “el mundo lejano”.

Estos tres modos de construir la narrativa propia se construyen desde la de otro y de un otro, desde afuera del sujeto que conoce, desde lejos del territorio corporal e histórico del viajero del Conocimiento, por tanto, no es propia.

El caminar con rumbo cardinal, predeterminado o no, abierto a que el contenido cultural sistematizado, los saberes organizados, las espiritualidades y creencias invisibles que se ofrecen a la sensibilidad, conciencia y pensamiento, se hagan carne en los cuerpos y sentidos en los espíritus, no necesariamente tiene retorno para explicar a alguien la victoria de lo aprendido. La comunicación siempre es presente, su sentido rememorativo o proyectivo se construye en el presente, en el aquí y ahora, en el instante en que se establece el diálogo con un punto focal de perspectiva infinita -desde aquí al futuro- o de narrativa explicativa en el retorno. Es un acto humano que obliga a convivir en el reconocimiento del diálogo intercultural de lenguas, espiritualidades, memorias, culturas, estéticas, corporal e históricamente situadas, en evolución y conservación, en manifestación y esencialidades.

Todo saber se construye en un diálogo -no exento de contradicciones, tensiones, posibilidades, éxitos y fracasos- entre saberes (la interculturalidad es

una expresión) que se complementan, enriquecen o funden generando nuevos saberes, dimensiones o categorías, pero la construcción narrativa, discursiva, constructiva de su contenido, emerge de la autonomía cognitiva, emocional, subjetiva, consciente del sujeto que se encuentra en proceso de producir conocimiento, sobre todo cuando se le atribuye un propósito liberador de opresiones de clase, nacionalidades, géneros, corporalidades, a través de praxis educativas transformadoras e interculturales que recogen grandes debates multiculturales, lingüísticos y espirituales de la época.

Esta idea de caminar hacia un propósito intercultural, humanamente superior -propio al pensamiento socialista y católico popular-liberador latinoamericano de los años sesenta y setenta del siglo pasado- es debatida y rebatida por Han (2018). Plantea que la hiperculturalidad supera a la inter, multi y transculturalidad, por la fuerza del deseo de vivir un mejor *aquí* -sustentada en la tecnología y globalización- que en caminar peregrinando hacia un *allí* particular: donde existe una asimetría entre el *aquí* y el *allí*: hoy es lo mismo. “Estaban en camino hacia un romántico mundo alternativo, hacia un lugar originario o virgen. Querían escapar de un *aquí* y un *allí*. Sin embargo, no eran más ni *peregrinus* ni extranjeros viajeros (*viator*). Tenían una *casa*, un *hogar aquí*”⁷ (Han, 2018, p. 61). Ese hogar para los habitantes actuales del mundo globalizado sería su mundo hipercultural.

En América Latina esto es relativo. Quizás para ciertas clases sociales o colectivos sociales o culturales particulares, puede estudiarse, pero no necesariamente para el pueblo subordinado, pobre, excluido,

dominado por la fuerza de las leyes, capitales, medios, redes de comunicación y el patriarcado.

Cuando en la década de los ochenta recorría el interior pernambucano del nordeste brasileño, veía por las carreteras del sertão, pequeños grupos de familias pobres que caminaban siguiendo a algún santón inspirado en el beato Antônio Conselheiro (1830-1897)⁸ quien había declarado, más que una meta, una misión: “voy hacia donde me llaman los desventurados”⁹, estableciendo una comunidad que pudiera alcanzar el conocimiento (Dios). Fundó Canudos como un villorrio rural de igualdad, justicia, libertad y sencilla vida en común, una comunidad autosuficiente sin propiedad privada (Bueno, 2002). La búsqueda del reino de lo divino, como inspiración práctica y espiritual de peregrinaje, como camino que culmina cuando el sujeto alcanza el conocimiento en comunidad. Caminar, transitar, migrar, peregrinar, mochilear, siguen siendo hechos colectivos y sociales, profundamente latinoamericanos y liberadores de las cadenas de vida, saberes, creencias y conocimientos atávicos -contradictoriamente- no al pasado, sino al presente que impiden vivir una buena vida, que es al final, el anhelo del peregrino, del caminante, del migrante, del mochilero. El anhelo del maestro y del aprendiz, del educador-educando y del educando-educador en palabras de Paulo Freire.

⁷ Todas las cursivas son del texto original o de referencia.

⁸ Beato católico proclamado por los pobres del campo del siglo XIX en el sertao del nordeste brasileño.

⁹ Dice: “vou para onde me chamam os mal aventurados” (traducción del portugués al español del autor. In: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/biografias/antonio-conselheiro> (16 de octubre 2021)

Buena vida. Para una fracción de la población es lo que canta Natti Natasha y Daddy Yankee: “Buena vida, me quiero dar buena vida / Aunque me cueste la vida / Y me digan que no es de verdad (The Big Boss) / Buena vida, me quiero dar buena vida (Jefe) / Aunque me cueste la vida (Negocios siempre en mente) / Y me digan que no es de verdad (Money, je-jefe)”¹⁰. Entre el pueblo tupí-guaraní de Bolivia, Brasil, Paraguay y Argentina, existe la Tierra sin Males: escatología referida a un territorio que puede entenderse como del más allá, pero que también se puede encontrar en el más acá, en el tiempo y espacio físico de los vivos; idea sacralizada por el obispo Pedro Casaldáliga de Brasil, en la Misa de la Tierra Sin Males¹¹. El pueblo mapuche de Chile explica la buena vida como “küme mongen”: “una forma de pensarnos en función del derecho a la salud y equilibrio de todas las dimensiones del ser mapuche; una vida buena para nuestro *rakizuum* y *piuke*, para nuestro *püllü* y *kalul*” (Loncón, 2020). El propósito final del caminar para conocer y llevar una buena vida es diverso, contradictorio, individual y social, territorializado e histórico.

Mochilear es un modo aventurero de conocer, de no tener un destino predefinido absolutamente, de no contar con todo previsto y planificado, de estar abierto a la incertidumbre, de asumir el temor y riesgo, de avanzar con los recursos propios para conocer, con los sentidos activados al máximo, más sensibles y con la

atención observadora más profunda y amplia posible (y entrenada); considerando las emociones que sustentan la racionalidad, pero abierto a la invisibilidad, los silencios, lo inédito, lo desconocido, para un propósito cognitivo superior: la creación de la realidad y no solamente su re-presentación o convertirse en su espejo (que termina siendo un espejismo interno). “¡Crear lo que no vimos!, ¡no!, sino crear lo que no vemos” (Unamuno, 2004, p. 217). Abierto de mente, espíritu y cuerpo a recibir el mundo, comprenderlo, comprenderlo, hacerse historia crítica del tiempo y espacio pedagógico mundano, comunicarlo en lo que sea posible. Disponible a descubrir que hay cosas o contenidos culturales que no se pueden conocer pues no se pueden aplicar o aprehender, que hay que desaprender otras, para poder entender lo nuevo, lo que desafía al pensamiento, la observación, la praxis integradora a partir del movilizarse en el territorio.

Hay un método semejante a un no-modelo. Un modo de aproximarse, de estar de ojos, oídos, mentes, cuerpos abiertos al máximo posible de sensibilidad para descubrir lo oculto, lo invisible, para tener la experiencia de lo material y lo incorpóreo, sin prejuicios ni categorías absolutas previas en todo lo posible. “¿Ojos?, ¿para qué preciso / arriba y llena de lumbrés? / En mi Patria he de llevar / todo el cuerpo hecho pupila, / espejo devolvedor / ancha pupila sin párpados... / Iré yo a campo traviesa / con los ojos en las manos / y las dos manos dichas / delectando lo no visto / nombrando lo adivinado” (Mistral, 1954, p. 13)¹².

El mochilero sale a caminar, a lo que le ofrezcan el camino y la ciudad. No es él el que enfrenta la urbe,

¹⁰ Buena Vida (video oficial).

https://www.google.com/search?q=buena+vida&rlz=1C-1CHVZ_esCL902CL902&oq=buena+vida&aqs=chrome.69i57j46i433i512j0i512l7j46i512.2920j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=j6YeEHkOWac>

¹² Poema “El reparto”.

es esta la que se abre, se entrega y se pone a disposición del viajero para ser descubierta de acuerdo con la sensibilidad, interés, al lugar donde está, donde quiere ir y sobre todo con quién quiere caminar.

La ciudad –como el campo y el mundo todo– está para ser descubierta y transformada. Puede que sus monumentos –sus fuentes, sus museos, sus comunidades, sus lenguajes– no quieran entregarse enteros, que la ciudad sea sectaria y requiera de ritos iniciáticos para dejarse conocer. Pero igual invita a ser vivida en una buena vida. Es necesario conquistar condiciones que permitan que sea bien-vivida para todos sus habitantes, en iguales condiciones de dignidad, salud y seguridad: terminar con la desigualdad urbana, segregación territorial, discriminación odiosa de los servicios públicos y derechos ciudadanos. Lograr estas conquistas en la ciudad –además de acciones sociales y políticas globales y urbanas– requiere releerla, estudiarla, sentirla, vivirla, construir espacios vecinales, sentidos y memorias comunitarias, apreciarla en todas sus dimensiones. Lo anterior exige pensar otros modos pedagógicos de educación y pedagogías que pongan énfasis en el descubrimiento, en la relación entre las personas y el mundo, en la superación de prejuicios o anomias, en generar diálogo y cooperación comunitaria, escolar y educacional. Recuperar y reconstruir al mundo de hoy es la idea clásica de que aprender es una aventura sin fin.

El mochilero va a la aventura, enfrenta lo desconocido, no desde la nada o la negación de lo que es. Él es presente en cada momento, vive una síntesis de su existencia, es su pasado y su futuro en el mismo instante, es memoria de experiencias pasadas, positivas y negativas, de modos instalados de resolver problemas en lo desconocido, de reír y sufrir apasionadamente por/en una experiencia que sabe le está

marcando un tatuaje en su cuerpo, conocimiento y corazón, al mismo tiempo. “Volví sobre mis pasos, y mis huellas no me habían olvidado”, poetizaba un profesor de educación de adultos de Coyhaique en la Patagonia chilena, del que no he podido conservar su nombre. No es olvido, negación o producto del pasado o pilar del futuro, es experiencia de vida del momento en que se integra a la ciudadanía de la ciudad y que deja rastros al moverse. Pero es también sueños, mañana, ganas de volver a partir para ir más lejos o quizás, hasta para volver conscientemente diferente al que partió, sin prestar cuentas a nadie, pero volver al punto de partida que, obviamente, no será el mismo.

Hay experiencias de viajes que quedan marcadas en lo profundo de pensamientos y sentidos. Subir el Huayna Picchu, en Machu Picchu, en los años setenta del siglo XX, fue una experiencia corporal de equilibrio y esfuerzo, al cargar un saco de dormir de unos tres kilos más mochila, ropa y viejos “bototos” de segunda mano. En la cúspide del monte otro viajero tocaba en una quena “El cóndor pasa”¹³. Fue una profunda vivencia espiritual. Descubrir la piedra sobre la piedra en las alturas de la niebla profunda, fue una magnífica experiencia de conocer con el pensamiento empapado de emociones, sensaciones y espiritualidad. Todo junto, todo revuelto, todo integrado, todo una sorpresa y descubrimiento. “Por definición, la interioridad, la subjetividad del hombre, su libertad por

¹³ Pieza musical en la zarzuela peruana, “El cóndor pasa”. Su música fue compuesta por Daniel Alomía Robles en 1913, y su guion fue escrito por Julio de La Paz (seudónimo del dramaturgo limeño Julio Baudouin). Interpretado por muchos artistas de diversos estilos musicales, entre ellas la de Los Incas, que se considera una versión original. <https://www.youtube.com/watch?v=w-rZxLQg3lo>

la cual se afirma como un valor absoluto escapan a toda empresa” (de Beauvoir, 1985, p. 74), a todo acto racional en que comprometemos nuestra libertad, conciencia y compromiso. Avanzando de lo racional a lo espiritual, Rousseau señala: “casi no tenemos movimientos maquinales cuya causa no podamos encontrar en nuestro corazón, si supiésemos procurarla bien”¹⁴ (Rousseau, 1986, p. 81). Nada separado de nada, nada comprensible del todo, nada negándose a ser conocido en alguna dimensión, todo asociado a emociones, razón y “corazón” (espiritualidad).

Se conoce más y mejor mochileando. Luego se sistematiza lo aprendido, se sacan conclusiones, establecen relaciones, se organiza un saber con cierta lógica y racionalidad (determinadas en parte por la estructura del lenguaje propio), intentan explicaciones. Pero se conoce si primero se descubre sin prejuicios, en el encuentro que deja espacio a la espontaneidad y la sorpresa, sin planificaciones totales, sin ser esclavos de lo que otros determinan que es importante de ser conocido. Eso, creo, que es un excelente modo de conocer en educación y realizarse como educador: abrirse a descubrir lo que la ciudad, el bosque, la montaña, el río, las vertiginosas calles dicen, gritan, muestran, aman, odian, enseñan, a quien está dispuesto a entregarse a sus palabras, gestos, luces, dinámicas, sueños, ruidos, canciones, colores, olores, sabores, luces naturales o de neón, correrías, llantos, esperanzas, saberes plurales, lenguajes diversos, juegos racionales o de azar, creencias múltiples, silencios extrañamente parlantes y las diversas expresiones de géneros. Y desde esa experiencia organizar el contenido cultural aprehendido como conocimiento, para luego racionalizarlo, aprenderlo, con participación

amplia, con cierta lógica en el currículum para comunicar como saber lo que sea posible y sea de interés hacerlo.

Conclusiones pedagógicas

Aprendizaje significativo, contextualización pedagógica, valorar la diversidad, educación dialógica y crítica, contenidos culturales seleccionados en cooperación entre comunidad educacional y comunidad local: son discursos pedagógicos comunes e incluso “políticamente correctos” en el discurso pedagógico, a veces bien utilizados y fundamentados; pero otras, vacíos de contenidos sólidos en una sociedad compleja. Para que adquieran un sentido transformador de las condiciones de aprendizaje, formativo integral de los cooperantes en el conocer, generador de nuevos conocimientos desde la observación, la conversación, la sistematización de saberes, la comunicación, deben traducirse en prácticas pedagógicas que permitan transformar el acto de aprender y conocer desde un enfoque educativo libre, autónomo, activo, placentero, integral, creador de lo que no conoce. La “escritura de cierta trascendencia solo es posible cuando un hombre siente la verdad de lo que está diciendo; sin eso, falta el espíritu creativo” (Orwell, 2017, p. 67).

Los educadores, las educadoras, profesionales o populares, que se desempeñan en el sistema escolar, deben escoger un método pedagógico en que el estudiante sea un protagonista activo, que se involucre integralmente, que se posicione en actitud de descubrimiento desprejuiciado para alcanzar una conciencia de la realidad, un pensamiento crítico, un fundamento moral para su juicio, que ejercite el diálogo y la cooperación para comprender que se conoce en la medida en que se entiende que es un proceso social: con otros se aprende, de otros se aprende, a

¹⁴ Traducción del portugués al español del autor de este texto.

otros se enseña, compartiendo un mismo territorio de aprendizaje.

El contenido del discurso docente será válido –y en ruta a la verdad– solo y si está impregnado del territorio de vida y significados de los actores que dialogan y se hacen otro prójimo-próximo para aprender, en un mismo proceso pedagógico, en un mundo del que forman parte, en todas las dimensiones humanas individuales y sociales. Esta unidad del *Yo* docente con el *Yo* mundo se logra con una actitud activa, abierta al descubrimiento, en primer lugar, desde el sujeto mismo que aprende, con otros. Esto es válido para profesores y estudiantes, maestros y aprendices, educadores-educandos y educandos-educadores.

Docentes apegados férreamente –“enferrados” en lo profundo de la conciencia, el conocimiento y el espíritu– al currículum oficial, a la pedagogía dominante, a la gestión racional capitalista, a la autoridad del Estado o del dueño o dirección del colegio, modelarán y formarán estudiantes –niños, niñas, jóvenes y adultos– sin capacidad de caminar mochileando por los múltiples territorios de aprendizajes interculturales. Estarán limitados para conocer el mundo propio y el de los estudiantes con que se relacionan en el territorio común. No se trata de excluir a nadie del derecho constitucional a acceder al currículum oficial, durante doce años, que debe ser aprendido en el sistema escolar. La cuestión principal es la decisión teórica, política y metodológica de la perspectiva de aprendizaje desde la cual se enfocará el proceso pedagógico y formativo en general. En consecuencia, el fundamento y modo de cómo se entiende y gestiona el papel de docentes, estudiantes, comunidad y territorio en la producción de conocimientos, en vez de centrarse en su adquisición. Conocer con autonomía se constituye en el sustento de la actitud de

transitar, inmerso y activo, en el mundo para aprender sobre él, pero en y desde él.

Los estudiantes deben formarse como seres libres y no seres que se creen o sueñan ser libres sin serlo, pues sus energías y fuerzas movilizadoras y creadoras o se eliminaron o atrofiaron. Tagore (1965) lo ejemplifica: “Se miran y se miran a través de los hierros de la jaula, pero es en vano su deseo. Y aletean nostálgicos y cantan: ‘acércate más, acércate más’, El pájaro libre grita: ‘No puedo. ¡Qué miedo tu jaula cerrada!’ El pájaro preso canta bajito: ‘¡Ay! No puedo. ¡Mis alas se han muerto!’” (p. 129)¹⁵. Las narrativas de uno y del otro, del libre y del atrofiado, son distintas y opuestas: son auténticas o prestadas, originales o adaptadas, creativas o repetitivas: “una imaginación comprada es una imaginación corrompida” (Orwell, 2017, p. 113). La autenticidad y creatividad de la palabra se logra en una actitud abierta, libre, desprejuiciada de conocer y generar conocimiento. La tarea de un educador debe ser la de un sujeto comprometido en subvertir el orden establecido desde el punto de vista cultural, a través de acciones pacíficas, democráticas, de pedagogías liberadoras, contenidos debatidos y debatibles, pero sobre todo de un quehacer educativo consistente con sus palabras, espíritu y acciones sociales, políticas y educativas (Williamson, 2021). Educadores que testimonian hoy un ideal pedagógico y societal que se espera, sueña y construye el buen vivir, la buena vida, la tierra sin males, el reino de Dios, el socialismo. El educador liberador subversivo, ni domina ni manipula a los estudiantes, tampoco los deja lanzados a su propia suerte, al final, ello crea realidades falsas, impide iluminar la realidad y el desvelamiento de lo que oscurece el mundo a la


¹⁵ “El jardinero”, poema 6.

conciencia y el conocimiento (Freire y Shor, 2011). El educador libre libera al otro del autoritarismo y de una conciencia incapaz de leer, en la educación, el mundo de la vida, generando condiciones pedagógicas de descubrimiento activo y autónomo del mundo, no para reproducirlo sino para producirlo.

En fin, lo importante es que se camine descubriendo el mundo mientras se transita hacia esa utopía que se define, no como predecesora idealista del pensamiento revolucionario, por ser concebida antes del desarrollo industrial moderno capitalista y el apareamiento del proletariado (crítica marxista), sino como la existencia actual de ideas y acciones de personas, conocidas y no conocidas, que anticipan verdades cuya exactitud verificará o no la ciencia en el futuro (Buber, 2014), la historia y sus consecuencias de las comunidades realizadas. Educar(se) es abrir nuevas opciones de pensar y construir el mundo a partir del ser parte y estar en él, pues es en su seno donde lo pensamos y, si aceptamos el advenimiento de un mejor y cierto porvenir, contribuimos a construirlo (De Beauvoir, 1985). El mochilero camina por la ciudad y el mundo con el horizonte de construir la utopía que propone Paulo Freire como Inédito Viable (Paro, Ventura y Kurokawa e Silva, 2020): esa ciudad y sociedad que no existe, pero puede existir, si acreditamos, trabajamos y luchamos por ella, desde su presencia actual en los territorios, experiencias humanas de cooperación y ayuda mutua, vivencias educativas escolares y comunitarias.

Referencias

- Buber, M. (2014). *Caminos de utopía*. Fondo de Cultura Económica.
- Bueno, E. (2002). *Brasil: uma história. A incrível saga de um país*. Editora Ática.
- Boff, L. (2017). *A Casa Comum, A espiritualidade, o amor*. Paulinas.
- Dalai Lama. (2009). *Caminhos da sabedoria, caminho de paz*. Depoimento a Felizitas von Schönborn. L&PM Pocket.
- De Beauvoir, S. (1985). *El existencialismo y la sabiduría popular*. Editorial Leviatán.
- Del Pozo, D. (2015). *Por la humanidad futura. Antología política de Gabriela Mistral*. La Pollera Ediciones.
- Freire, P. y Shor, I. (2011). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Han, B.-Ch. (2018). *Hiperculturalidad*. Herder Editorial.
- Kropotkin, P. (1946). *El apoyo mutuo. Como factor de progreso entre los animales y hombres*. Editorial Americalee.
- Loncón, E. (2020). *Candidatura a Constituyente Indígena. Una propuesta para el buen vivir*. En <https://elisoncon.cl/wp-content/uploads/2020/12/Una-propuesta-para-el-Kume-Mogen-OFICIAL-Eli-sa-Loncon-Constituyente.pdf>
- Maturana, H. (1990) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Hachette/CED.
- Mistral, G. (1954). *Lagar*. Editorial del Pacífico.

- Orwell, G. (2017). *El poder y la palabra. 10 ensayos sobre lenguaje, política y verdad*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Paro, C. A., Ventura, M. y Kurokawa e Silva, N. E. (2020). Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. En *Trabalho, Educação e Saúde*. 18(1). <http://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00227>
- Rousseau, J. J. (1986). *Os devaneios do caminhante solitário*. Editora Universidade de Brasília HUCITEC.
- Tagore, R. (1965). *Obra escogida*. Aguilar.
- Varela, F. y Hayward, J. (1997). *Un puente para dos miradas*. Dolmen Ediciones.
- Williamson, G. (2021). Sub-versión pedagógica y signos de los tiempos en educación. En Carlos Calvo Muñoz, editor. (2020). *Aprender para transformar (nos): miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas*. La Serena: Red Universitaria de Educación de Jóvenes y Adultos, Nueva Mirada. 13-29.
- Williamson, G. (2017). *Territorios de aprendizajes interculturales*. Ediciones Universidad de La Frontera, <http://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=explore&-collection=4> 



Parámetros de publicación Revista Educación y Ciudad del IDEP

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES Y AUTORAS DE ARTÍCULOS

ISSN: 0123-0425 / Impreso - 2357-6286 / Web-Online

La revista *Educación y Ciudad* del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), es una publicación educativa de carácter científico y acceso abierto, cuyo público objetivo es la comunidad científica de maestros, maestras e investigadores en educación y pedagogía de la ciudad, la región, el país, y otras latitudes. Sus contenidos responden a los estándares básicos para cualificación de la revista, y al mismo tiempo promueven, difunden y socializan el conocimiento educativo y pedagógico, contribuyendo así al debate académico. En este sentido, publica documentos que difunden los resultados de investigaciones, artículos de investigación científica y tecnológica; artículos de reflexión, y artículos de revisión, deliberaciones, ensayos, experiencias y demás expresiones escritas de la educación y la pedagogía reconociendo la presentación de trabajos interdisciplinarios.

En cada edición de *Educación y Ciudad* se desarrolla un tema monográfico que es seleccionado y aprobado por el Comité Editorial, previo trabajo de reflexión académica en torno a diferentes temas propuestos a propósito de la coyuntura y análisis del contexto, fundamentalmente, educativo y pedagógico, pero también social, cultural y económico. Posteriormente, un equipo editorial acompañado por un editor académico invitado (experto), acompaña el proceso de caracterizar el tema monográfico. Esta publicación nació en 1997 como un instrumento para potenciar la reflexión y el debate sobre los problemas de la educación, y tiene como propósito fundamental difundir entre los sectores comprometidos con el desarrollo de la educación en el país, los resultados de investigación, estudios, experiencias y ensayos. La revista *Educación y Ciudad* divulga manuscritos de calidad porque aportan elementos de originalidad, innovación, profundidad en el desarrollo temático y

facilidad para compartir con los lectores y permitirles la fácil comprensión.

Objetivos

- a. Divulgar y socializar la investigación e innovación educativa y pedagógica promovida por el IDEP en el ámbito distrital, y la desarrollada en los escenarios nacional e internacional.
- b. Reconocer las acciones de investigación e innovación de maestros y maestras.
- c. Estimular la consolidación de la comunidad educativa y la comunidad académica.
- d. Promover el debate y el enriquecimiento de las políticas educativas.
- e. Promover la socialización de saberes y conocimientos en torno a los desafíos educativos de la ciudad.

La revista tiene en cuenta criterios de *ética y buenas prácticas* (ver más adelante), los cuales, junto con la política de secciones que explica las características de los artículos a publicar, deben ser consultados y cumplidos por los autores interesados en postular artículos de su autoría.

La gestión, administración y publicación de la revista se realiza a través de la plataforma Open Journal Systems (OJS), con la que se fortalecen las orientaciones institucionales de promoción del acceso abierto al conocimiento.

Antecedentes de la revista

La revista *Educación y Ciudad* es una publicación educativa de carácter científico, cuyo público objetivo, es la comunidad científica de maestros, maestras e investigadores, en educación y pedagógica de la ciudad, la región, el país, y otras latitudes. Sus contenidos responden a los estándares básicos para cualificación de la revista, y al mismo tiempo se orienta a promover, difundir, y socializar el conocimiento educativo y pedagógico, permitiendo el mejoramiento de la calidad de la educación.

Durante los últimos años, *Educación y Ciudad* ha ampliado el reconocimiento de las comunidades académicas mediante el fortalecimiento del proceso editorial realizado y del trabajo adelantado sobre selección de contenidos, además de la amplitud al difundir por diversos medios las convocatorias para la recepción de artículos, el seguimiento a procesos de evaluación y arbitraje, junto con el fortalecimiento de la propuesta de conceptualización gráfica acorde con los requerimientos de agencias indexadoras y bases de datos. En cada edición de *Educación y Ciudad* se desarrolla un tema monográfico seleccionado y aprobado por el Comité Editorial.

Actualmente, la revista opera con Open Journal Systems (OJS), un sistema de *software* libre para la administración y publicación de revistas y documentos periódicos (seriados) en Internet, diseñado para la gestión editorial desde la recepción de artículos, la evaluación, seguimiento y respuesta, hasta la visibilización de las publicaciones).

Esta publicación nació en 1997 como un instrumento para potenciar la reflexión y el debate sobre los problemas de la educación, y tiene como propósito

fundamental, difundir entre los sectores comprometidos con el desarrollo de la educación en el país, los resultados de investigación, estudios y ensayos.

Frecuencia, idioma y formatos de publicación

Educación y Ciudad se publica semestralmente, en enero y junio. Realiza dos veces al año convocatorias para la recepción de artículos. De manera excepcional contempla, de acuerdo con lo propuesto por el Comité Editorial, la realización de una convocatoria cuyo tema central permita la recepción de artículos para dos o más números. La revista publica fundamentalmente en idioma español. Por ahora realiza – para ampliar el acceso de sus lectores a los contenidos–, la traducción de títulos, resúmenes y listados de palabras clave para los idiomas inglés y portugués. Sus contenidos hasta la edición No. 37 de 2019, están disponibles en formato impreso, atendiendo al límite de ejemplares disponibles, y en formato PDF hasta las ediciones más recientes. A partir de 2021, la revista ha implementado su circulación exclusivamente en formato digital.

Para el envío de artículos, los autores deben remitirlos en los tiempos establecidos en cada convocatoria a: educacionyciudad@idep.edu.co o tramitarlos a través del OJS.

Política de acceso abierto

La revista *Educación y Ciudad* brinda acceso gratuito y libre a todos sus contenidos, en cumplimiento de la misión del IDEP, como institución editora de carácter oficial, de difundir el conocimiento educativo y pedagógico. La revista cuenta con el licenciamiento

de **Creative Commons**, correspondiente a Atribución-No comercial-Sin Derivar (CC BY-NC-ND 4.0), “la cual solo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente”.

Política de secciones

EDITORIAL

La sección hace una presentación del tema monográfico y los contenidos que se desarrollan en el número, dando cuenta del contexto general del tema y la postura institucional.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

La revista publica artículos, cuyas categorías tienen en cuenta los referentes de MinCiencias-Colciencias (2010), a saber:

- De revisión: documento resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia, tecnología, pedagogía, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se aceptan máximo cinco (5) figuras y/o tablas. Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias recientes y relevantes. Algunos textos serán solicitados por invitación del Comité Editorial teniendo en cuenta la experticia de los autores en el tema.
- De investigación: presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación. Deberá tener cuatro partes: introducción, metodología, resultados y conclusiones

y describir detalladamente la procedencia de la investigación o investigaciones aludidas. Se aceptan máximo cinco (5) figuras y/o tablas. Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias recientes y relevantes.

- De reflexión: presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales. Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo. Se aceptan máximo cinco (5) figuras y/o tablas. Deberá tener entre treinta (30) y cincuenta (50) referencias recientes y relevantes.

Los artículos deben estar a espacio y medio, tener máximo 6.000 palabras incluidas las referencias, resúmenes y palabras clave. La fuente a utilizar será Times New Roman, 12 puntos. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo las de referencias bibliográficas. Estos textos deben dar cuenta de las condiciones expuestas en la sección “Autores”. La presentación de artículos debe hacerse en los tiempos y condiciones previstos en cada convocatoria vigente, previamente difundida por el IDEP.

EXPERIENCIAS

Presenta el resultado del trabajo realizado en la práctica docente. Su extensión será de máximo 4.000 palabras. Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo. Se aceptan máximo cinco (5) fotografías, figuras y/o tablas.

ENTREVISTAS

Cartas al editor

Recoge posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista que,

a juicio del Comité Editorial, constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia

Envíos abiertos

Proceso de arbitraje de los artículos

La convocatoria para la recepción de colaboraciones para la revista *Educación y Ciudad* se realiza dos veces al año, la convocatoria versará sobre un tema monográfico seleccionado por el Comité Editorial de la publicación que, como se ha señalado, se define luego de una reflexión y discusión académica en torno a la coyuntura –fundamentalmente educativa y pedagógica–, pero que además no se aparta y contempla lo que a estos ejes de trabajo atañen de lo social, lo cultural y lo económico. Además, cada monográfico cuenta con la asesoría y acompañamiento de, por lo menos, un editor académico invitado, experto en el tema central.

Posterior a la recepción de colaboraciones, la revista inicia la revisión de artículos que cumplen con la normativa, alcance y objetivos de *Educación y Ciudad* y del monográfico respectivo al que se presenta. Entonces, inicialmente adelanta la revisión y verificación de los artículos recibidos, con el fin de constatar el cumplimiento de los requisitos básicos para la postulación propuestos como lineamientos. En esta actividad la revista tomará por lo menos treinta (30) días hábiles en dar respuesta a los autores.

Luego de la revisión se procede a la selección de pares académicos y evaluación. Esta se realiza bajo la modalidad de par ciego, quien, por su reconocida trayectoria académica, experiencia y conocimientos sobre el tema, adelanta una valoración crítica, una lectura académica del texto, y recomienda si es

o no publicable. En esta modalidad, tanto autores como evaluadores pares son anónimos. La duración de este proceso se estima en un máximo de cuatro semanas. Entre los criterios a valorar están: contribuir con nuevo conocimiento, evidenciar novedad en la propuesta; presentar los temas de forma clara y precisa; proponer planteamientos pertinentes y actualizados que contribuyan al avance en el tema tratado; usar, adecuadamente –de acuerdo con el tema desarrollado–, las referencias y brindar conclusiones. Estos criterios pueden consultarse en el formato de evaluación disponible.

Cuando se cuente con dos conceptos diferentes de los pares académicos nacionales o internacionales, el texto será valorado académicamente por el editor académico invitado para el monográfico, quien valorará el texto y tomará una decisión. Cuando los evaluadores lo requieran, los autores deben realizar los ajustes a los textos en un lapso no superior a quince (15) días hábiles. El texto deberá atender a todas las recomendaciones y comentarios hechos por los pares académicos y el editor. El autor deberá expresar mediante comunicación, los cambios realizados, y en caso de no haber tenido en cuenta algunos comentarios, justificarlo. Recibidos los textos con los ajustes del autor, serán nuevamente devueltos a la revista para que se revise la nueva propuesta y se decida su aceptación o rechazo.

Al ser aceptado el manuscrito final por la revista, se procederá a adelantar la revisión editorial respectiva y revisión de traducciones, para esta etapa, previa al diseño y la diagramación final, se estima una duración de quince (15) días.

Este texto será remitido a los autores, quienes deben devolver correcciones de la edición final dentro

de los tres (3) días hábiles siguientes al recibo de las observaciones. El autor debe aprobar el estilo y sugerencias lingüísticas. Cuando se realiza la edición final, el autor no podrá presentar más enmiendas al texto. Normalmente, los artículos serán publicados –primero en línea– dentro de quince (15) a veinte (20) días a partir de la fecha de envíos de la versión preliminar de diagramación realizada por la revista.

La revista *Educación y Ciudad* ha definido que el proceso de evaluación adelantado por los pares académicos se efectúa teniendo en cuenta una valoración cualitativa, mediante la cual los expertos emiten su concepto y opinión sobre el artículo presentado; pueden, además en el formato de evaluación brindar a los autores sugerencias para cualificar el texto. Esta evaluación también expresa la valoración, de un lado, referida a la publicabilidad del artículo y, de otro, a las condiciones en las que se publicará. Señala, además –si son rechazados los textos–, las razones por las cuales no se acepta su publicación. Al optar por esta evaluación, se busca que los pares académicos den a los autores sugerencias y recomendaciones para, en tanto sea viable, cualificar los contenidos y formato de sus textos.

Una vez se recibe el concepto académico del artículo, el autor contará con máximo cinco (5) días para realizar los ajustes requeridos y remitirlo a la revista. Se estima entonces un lapso para el balance editorial y el proceso de evaluación, de tres (3) meses a partir de la postulación de artículos, y un tiempo estimado para la publicación, de dos (2) meses contados desde la finalización de la evaluación.

Se debe señalar que la revista tiene en cuenta criterios de ética y buenas prácticas de la publicación, los cuales deben ser consultados y cumplidos a cabalidad

por los autores y autoras interesados en postular artículos a las diferentes convocatorias.

Para establecer contacto con el equipo editorial de la revista, se puede escribir al correo electrónico: educaciónyciudad@idep.edu.co

Orientaciones para el par académico

Los pares académicos contarán con un lapso de máximo cuatro (4) semanas para adelantar la evaluación del texto, conforme a los criterios previstos por la revista en el [formato de revisión](#) (para emitir concepto de manuscritos).

Ética y buenas prácticas de la publicación

La revista *Educación y Ciudad* apuesta por el desarrollo de prácticas editoriales (autores, revisores, editores) éticas y responsables. Los textos recibidos son sometidos a la revisión mediante *software* de detección de plagio.

Responsabilidades de los autores

Para la presentación de artículos a la revista *Educación y Ciudad* los autores se comprometen a presentar textos inéditos, a garantizar su originalidad y que no han sido ni presentados ni publicados, parcial o totalmente en otra revista. Con la postulación garantizan, además, la autorización para su evaluación académica y la publicación impresa y digital, parcial

o total, a través de diversos medios y canales de comunicación. Los autores se comprometen, además, en el caso de que la publicación del artículo en la revista sea aprobada, a realizar los ajustes que se requieran en el tiempo requerido por el equipo editorial para garantizar su circulación.

Al postular el artículo, el autor o autores, mediante [carta de originalidad, responsabilidad y autorización de publicación y cesión de derechos](#):

- Expresan estar de acuerdo en la forma como aparecen en el artículo.
- Confirman la no existencia de otros(as) autores (as) que deban incluirse como autores del trabajo.
- Reportan y garantizan, en caso de ser necesario, la información pertinente a organismos de financiación, afiliación institucional, participantes, etcétera.
- Aceptan que la persona que presenta el texto, como autor de correspondencia, será el contacto principal al que la revista enviará todas las comunicaciones durante el proceso de revisión, valoración y edición de la revista, y será esta persona la responsable de mantener comunicación con el resto de los autores, y además será quien autorice la versión final de publicación.
- Garantizan que no existen conflictos de intereses que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones del artículo. En caso de existir conflictos, redactarán una declaración escrita.
- Autorizan al IDEP a distribuir y divulgar el artículo final en todas las formas y medios que considere convenientes; aceptan, si el trabajo es aprobado, publicarlo bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution [Atribución– No comercial–Sin Derivar](#) (CC BY NC ND 4.0), la cual “solo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente”. Así mismo, autorizan al IDEP para su publicación en repositorios u otras formas de almacenamiento.
- Declaran la originalidad del artículo postulado, y el ético uso de la información en este contenido, conforme los derechos de autor. Garantizan además que, para estudios realizados cuentan con los pertinentes consentimientos informados.
- Se comprometen a alertar al Comité Editorial sobre cualquier falla o error que evidencien en el artículo publicado, para que sea subsanado mediante una fe de erratas, adenda, carta al editor o retiro de la publicación.

Nota: de presentarse plagio, suplantación de información u omisión de la misma, el autor está obligado a retractarse públicamente y atendiendo a la gravedad de la falta, la publicación determinará sacar de circulación la publicación o corregirla.

Mejores prácticas editoriales

La revista *Educación y Ciudad* retoma algunos de los referentes del Committee on Publication Ethics (COPE), que junto con el Directory of Open

Access Journals (DOAJ), la Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) y la World Association of Medical Editors (WAME), como reconocidas entidades académicas que han propuesto unos lineamientos de trabajo orientativos para las revistas académicas.

Responsabilidad del Comité Editorial

El Comité Editorial de la revista tiene como objetivos: aportar lineamientos generales de abordaje de los contenidos de la revista, y definición del tema monográfico; brindar orientaciones en los asuntos relacionados con la consolidación editorial y académica de la revista; y estudiar y conceptuar los asuntos relacionados con la indexación de la revista en agencias nacionales e internacionales. Desde estos velan porque se desarrollen buenas prácticas editoriales.

Responsabilidad de la institución editora

El IDEP velará por la ejecución de buenas prácticas éticas y editoriales en todas sus publicaciones. En este sentido, promueve la participación de los diferentes actores sociales, sin discriminación de ningún tipo, bien sea por razones de género, sexo, religión, condición étnica o ubicación geográfica de los autores, al momento de la presentación de manuscritos para la publicación, conforme con los temas y características de esta.

El IDEP propenderá por el desarrollo de procesos claros y transparentes para los casos de denuncia de tipo ético, o de conflicto de interés. Para el caso de

reclamaciones, el IDEP adelantará estudios de los realizados formalmente ante la entidad y solicitará y permitirá al o los autores u autoras involucrados responder a ellos en un lapso razonable que no afecte el proceso editorial.

La entidad se compromete además con el manejo confidencial de toda la información y datos reportados por los autores, así como con todo lo referido al proceso editorial.

Así mismo, el IDEP velará porque se evite la publicación de manuscritos con irregularidades, entre otras: que no sean originales; adulteren o falsifiquen información; con plagio o autoplagio; conflicto de intereses; que incluyan información falsa o adulterada; que tengan excesivas referencias no citadas adecuadamente, y exceso de autocitas.

La revista se reserva la publicación de artículos de los miembros del Comité Editorial y del Comité Científico, así como de otros académicos, que por su experticia en el tema monográfico aporten al desarrollo del tema central.

Responsabilidad de los pares académicos y/o revisores

Como se ha señalado, los pares académicos y/o revisores, aportarán desde su experticia una valoración objetiva de los manuscritos postulados a la revista *Educación y Ciudad*, contribuyendo con esto a la cualificación de la calidad de la publicación. La valoración académica de los artículos tendrá –para su decisión de publicación o no– como referentes los criterios descritos en el formato de evaluación de manuscritos.

Los pares académicos no podrán utilizar, divulgar o compartir la información de aquellos manuscritos remitidos a su revisión sin que los autores lo hayan autorizado expresamente. Deberán, además, reportar al Comité Editorial de la revista y/o al editor, cuando identifiquen plagio en alguno de los manuscritos valorados académicamente.

El revisor o par académico, informará a la revista oportunamente la imposibilidad de emitir concepto de algún artículo valorado, bien sea por razones de colaboración, financieras, etcétera.

Se tendrán en cuenta, como niveles de gravedad de los comportamientos no éticos, los referenciados por el COPE.

- **Falta menor:** autocitación de máximo 14% del manuscrito; no especificación de las fuentes de figuras, tablas o fotografías.
- **Falta grave:** autocitación de máximo 20% del manuscrito; plagio de ideas de otro autor, o fuente, de uno a dos párrafos; una tabla, figura o fotografía. Hasta este nivel de gravedad se permiten correcciones por parte del autor.
- **Falta gravísima:** autocitación de máximo 50% del manuscrito; plagio de ideas de otro autor, o fuente, de una o más páginas, más de dos tablas, figuras o fotografías; identificación del uso de fuentes bibliográficas falsas o datos erróneos que alteren la veracidad del artículo; presentación del manuscrito en otra revista simultáneamente; la presentación de credenciales falsas de los autores. En caso de que un artículo incurra a esta falta, no podrá continuar con el proceso de evaluación, y el autor no podrá volver

a enviar ni publicar manuscritos en la revista durante un periodo de dos años.

Identificación de comportamiento no ético

En caso de identificarse una conducta no ética, cualquier tipo de denuncia debe realizarse ante la entidad apoyada suficientemente por pruebas, con las cuales proceda el inicio del estudio del caso y/o respectiva investigación. La Institución velará porque se siga el debido proceso, y se mantenga ante cualquier caso la confidencialidad de toda la información relacionada con la denuncia.

El Instituto se pronunciará para finalizar el proceso, informando a los implicados la decisión y medidas necesarias y pertinentes que permitan resolver la situación denunciada. En caso de tratarse de faltas menores o leves, estas serán revisadas con el autor o los autores directamente, para que en un lapso previamente acordado por las partes se responda a las denuncias hechas. En caso de tratarse de infracciones graves, el IDEP se pronunciará, así: mediante carta formal dirigida al autor o autores, y en caso de proceder, a la institución financiadora; procederá al retiro del artículo o hará una retractación formal, esta se hará previa a la información al autor, de igual manera a las agencias de indexación y lectores de los motivos de la decisión. El IDEP podrá además publicar la notificación formal de mala conducta; la notificación en la que se hace explícita las causales de mala conducta y/o notificar la situación y los resultados derivados de esta a la organización competente, que deba, en dado caso, elevar investigaciones o acciones.

Convocatorias

La revista difundirá dos veces al año convocatorias para la recepción de colaboraciones, la convocatoria propone un tema monográfico seleccionado por el Comité Editorial de la publicación, en torno al cual se deben postular manuscritos. Además, cada monográfico cuenta con la asesoría y acompañamiento de por lo menos un editor académico invitado, experto en el tema central. Excepcionalmente, la revista realizará convocatorias adicionales. Todas las convocatorias son difundidas ampliamente a través de los medios institucionales y de entidades pares del IDEP. El sometimiento y/o publicación de artículos no tiene ningún costo, esto atendiendo al carácter de la entidad y la publicación (ver en sección [Anuncios](#)).

Esta revista utiliza el sistema Lots Of Copies Keep Stuff Safe (LOCKSS), para crear un archivo distribuido entre las bibliotecas participantes, permitiendo a dichas bibliotecas crear archivos permanentes de la revista con fines de preservación y restauración.

Normas para autores/as

Disposiciones para la publicación:

1. Los artículos deben estar a espacio y medio, tener máximo 6.000 palabras incluidas las referencias, resúmenes y palabras clave. La fuente para utilizar será Times New Roman 12 puntos. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo las de referencias bibliográficas.
2. Es indispensable que el artículo incluya:
 - Un resumen no mayor de 250 palabras, elaborado de acuerdo con las normas establecidas

para su redacción. Deberá ir en español, inglés y portugués. Al igual que el título del artículo y las palabras clave.

- Cuando se trate de artículos de investigación, el autor deberá expresarlo en el resumen y declarar el enfoque metodológico que ha acogido.
- Palabras clave en español, inglés y portugués: no más de 6.
- Nombres y apellidos completos de los autores y las autoras, la institución a la que pertenecen, el último título académico obtenido, la institución en la cual lo obtuvieron, nacionalidad, número de documento de identidad (pasaporte) y la dirección electrónica del(los) autor(es).
- Los autores y las autoras de nacionalidad colombiana deben estar registrados en el Currículum vitae de Latinoamérica y el Caribe (CvLAC), y tener actualizada su filiación institucional (por favor anexar enlace de su registro).
- Los autores y las autoras deben estar registrados en el Open Researcher and Contribution ID ([ORCID](#)) (por favor anexar enlace de su registro).
- Autorización para que el artículo sea publicado en la revista *Educación y Ciudad*, del IDEP, y se difunda a través de diversos mecanismos impresos, digitales, bases de datos, etcétera, (formato disponible en <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/for>). Si el artículo incluye varios autores, todos los autores deberán diligenciar el formato y anexarlos en el OJS.

- Consentimiento informado, debidamente firmado, en caso de incluirse testimonios, imágenes, gráficos e iconografías, etcétera, (formato disponible en <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/for>). Los formatos deberán diligenciarse y subirse en la plataforma OJS.
- Señalar la fecha en la cual se envía el texto, la línea de la convocatoria en la que se inscribe, y el tipo de artículo al que corresponde el manuscrito presentado (investigación, revisión, reflexión, experiencia, u otro).
- Cumplidos los parámetros establecidos en la convocatoria y la revista, se remitirán a arbitraje de expertos temáticos.

Los artículos (y los demás soportes requeridos) se recibirán exclusivamente a través del OJS de la revista (ingresando a través de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/index>, para quienes no se encuentren registrados, deberán empezar con su registro), en los tiempos fijados por la convocatoria abierta.

Nota: los formatos, archivos de artículo y anexos (cuando proceda), pueden subirse en la plataforma OJS de la revista (por uno de los autores, con quien la revista establecerá contacto directo).

3. Para la elaboración de textos de carácter académico, la presentación de referencias (bibliografía), las notas de pie de página y citas textuales, deben presentarse de acuerdo con normas de la American Psychological Association ([APA 7ª edición](#)). Cada cita debe ser referenciada citando la fuente. Las notas de pie de página tendrán una secuencia numérica y debe procurarse que sean pocas y sucintas; es decir, que se empleen para hacer aclaraciones al texto. Las referencias deberán igualmente ajustarse a la estructura de las normas APA.
4. El proceso editorial para el arbitraje y valoración académica de los artículos, contempla:
 - Evaluación y arbitraje de artículos por parte de integrantes del Comité Editorial de la revista, el editor, y el editor académico invitado.


5. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la Revista para su publicación.

6. El formato para la compilación de fotografías, ilustraciones o bocetos debe ser capturado, escaneado o retocado a por lo menos 300 DPI y a una escala no inferior a la prevista para la impresión final. Formatos: PNG, TIFF, o JPG y deben ser enviados por separado e incluirlos en el documento Word.

Cesión de derechos de publicación, acceso y difusión de contenidos

1. El envío de los artículos implica que los autores autorizan a la institución editora para publicarlos en versión impresa en papel, y también en versión electrónica y/o a través de otros medios, mediante los cuales el Instituto promueva y difunda su consulta y acceso a diversos públicos. La cesión de derechos de publicación deberá remitirse con firma (consultar formato en <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/for>).

2. Cuando los autores y las autoras ponen a consideración del Comité Editorial un artículo, aceptan que tendrán acceso libre a la versión digital de la publicación, esto es del número en el que han publicado, y de todos los contenidos de la revista, y podrán difundirla ampliamente en sus producciones y labores académicas, promoviendo así su acceso, consulta y citación, y con ello la difusión de conocimiento en los campos de esta publicación.

Los interesados e interesadas en postular sus artículos deben consultar en detalle las políticas y lineamientos de la publicación en <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/index>. En este portal se pueden encontrar los tutoriales para autores, los cuales facilitan información sobre registro y carga de artículos a postular. La revista solo recibe postulaciones en las fechas de convocatoria previstas para cada monográfico. 

Revista Educación y Ciudad. Indexada en:

Publindex, clasificación C	BIBLAT
EBSCO-Education Source	DOAJ
Educational Research Abstracts	Dialnet
Google metrics	IRESIE
Google Scholar	Sherpa/Romeo
MIAR	¿Dónde lo público?
Informe Académico (GALE)	Crue
CAPES	Actualidad Iberoamericana
CIRC	Clase
Credi	WorldCat
UlrichWeb	e-Revistas
Latindex	REDIB

Recepción de artículos

Consulta y postulación de artículos:

<http://revistas.idep.edu.co>

Inquietudes e información:

educacionyciudad@idep.edu.co

Bogotá, D. C. Colombia

ISSN-L 0123-0425
WEB-ONLINE 2357-6286



9 770123 042003

**ESCUELA, CIUDAD
Y MOVILIZACIÓN
SOCIAL**

#42