



Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Sello Editorial

SUBJETIVIDADES CRÍTICAS TRANSFORMADORAS Y SOLIDARIAS: REFLEXIONES Y PRÁCTICAS

Shutther González Rosso

José Eduardo Viera Paparamborda

Sandra Milena Morales Mantilla

María Sofía Vassallo

Clara Inés Palacios Burbano

Martha Isabel Álvarez Romero.

Grupo de Investigación
Cuchavira

SUBJETIVIDADES CRÍTICAS TRANSFORMADORAS Y SOLIDARIAS: REFLEXIONES Y PRÁCTICAS

Autores:

Shutther González Rosso
José Eduardo Viera Paparamborda
Sandra Milena Morales Mantilla
María Sofía Vassallo
Clara Inés Palacios Burbano
Martha Isabel Álvarez Romero

Colaboradores:

Carlos Urquiaga – Susana Rosa Castrogiovanni – Eleder Piñeiro Aguiar –
Betزابé Maldonado – Karla Benavides Espinosa – Rosa María Castellero
Manzano – Fátima González Regalado – GERALDI Leudo Zarate – Nidia Milena
Moreno López – Angie Carolina González Robles – Ricardo Andrés Mejía
Córdoba – Carmen Eugenia Pedraza Ramírez – Adriana Perea Albarracín –
Diana Carolina Gamboa – Ernesto Dufour – Mara Espasande – César González
Trejo – Claudia Ximena Serna García

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Julialba Ángel Osorio

Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres

Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

Myriam Leonor Torres

Decana Escuela de Ciencias de la Salud

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Alba Luz Serrano Rubiano

Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas

Martha Viviana Vargas Galindo

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Claudio Camilo González Clavijo

Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería

Jordano Salamanca Bastidas

Decano Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Sandra Rocío Mondragón

Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios

Subjetividades críticas transformadoras y solidarias: reflexiones y prácticas

Autores:

Shutther González Rosso – José Eduardo Viera Paparamborda – Sandra Milena Morales Mantilla – María Sofía Vassallo – Clara Inés Palacios Burbano – Martha Isabel Álvarez Romero.centes - UNAD

Colaboradores:

Carlos Urquiaga – Susana Rosa Castrogiovanni – Eleder Piñeiro Aguiar – Betzabé Maldonado – Karla Benavides Espinosa – Rosa María Castellero

Manzano – Fátima González Regalado - Gerald Leudo Zarate – Nidia Milena Moreno López – Angie Carolina González Robles – Ricardo Andrés Mejía Córdoba – Carmen Eugenia Pedraza Ramírez – Adriana Perea Albarracín – Diana Carolina Gamboa – Ernesto Dufour - Mara Espasande – César González Trejo – Claudia Ximena Serna García.

Grupo de investigación: Cuchavira

302.12
G643

González Rosso, Shutther

Subjetividades críticas, transformadoras y solidarias: reflexiones y prácticas / Shutther González Rosso, José Eduardo Viera Paparamborda, Sandra Milena Morales Mantilla ... [et al.] -- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD/2021. (Grupo de Investigación: Cuchavira - Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades -ECSAH-)

ISBN: 978-958-651-785-0

e-ISBN: 978-958-651-788-1

1. Subjetividad 2. Psicología social 3. Sociología de la educación 4. Educación superior I. González Rosso, Shutther II. Viera Paparamborda, José Eduardo III. Morales Mantilla, Sandra Milena IV. Vassallo, María Sofía V. Palacios Burbano, Clara Inés VI. Álvarez Romero, Martha Isabel

ISBN: 978-958-651-785-0

e-ISBN: 978-958-651-788-1

Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades - ECSAH

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14-23

Bogotá, D.C.

Corrección de textos: Angie Sánchez Wilchez

Diseño de portada: Olga L. Pedraza Rodríguez

Diseño y diagramación: Olga L. Pedraza Rodríguez

Impresión: Hipertexto - Netizen

Agosto de 2021

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional.
https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



TABLA DE CONTENIDO

RESEÑA DEL LIBRO	10
RESEÑA DE LOS AUTORES	11
INTRODUCCIÓN	13
1. ¿CÓMO SE CONSTRUYEN SUBJETIVIDADES CRÍTICAS, TRANSFORMADORAS Y SOLIDARIAS?	23
El árbol que destapó el bosque. SARS-CoV-2, del negacionismo sistémico a la verdad revelada. Carlos Urquiaga - Argentina	24
Sincretismo geopolítico pospandemia. Un cambio de paradigma desde la República Argentina. Susana Rosa Castrogiovanni - Argentina	33
Confinados, pero no finados. Lecturas de una pandemia. Eleder Piñeiro Aguiar - España.....	43
Un impulso cuántico en la educación superior	
Betzabe Maldonado Mera - Karla Benavides Espinosa -Ecuador	52
Martina y los vínculos para amar, soñar y reinventar la vida	
Martha Isabel Álvarez Romero - Colombia.	63
Los mundos posvirus: miradas desde la psicología de la liberación:	



Eduardo Viera - Uruguay..... 75

2. ¿CÓMO SE CONSTRUYEN SUBJETIVIDADES CRÍTICAS, TRANSFORMADORAS Y SOLIDARIAS? EXPERIENCIAS SOCIALES Y CULTURALES 95

Construyendo sororidad con mujeres indígenas wixaritari una experiencia para compartir.
Rosa María Castellero Manzano - Fátima González Regalado. - México 96

Investigación basada en arte y cultura (IBAC), una propuesta desde el Sur.
Clara Inés Palacios Burbano - Uruguay 120

Sujetos sentipensactantes y resistencia ideológica: consolidación de un modelo solidario en el territorio.
Geraldí Leudo Zárate. - Colombia..... 135

Diálogo intergeneracional en la construcción de subjetividades.....
Shutther González Rosso. - Colombia 144

3. ¿CÓMO SE CONSTRUYEN SUBJETIVIDADES CRÍTICAS, TRANSFORMADORAS Y SOLIDARIAS? PRÁCTICAS EDUCATIVAS 155

El Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU). Una experiencia pedagógica de empoderamiento popular para la transformación social desde la universidad.
Nidia Milena Moreno López - Angie Carolina González Robles
Ricardo Andrés Mejía. - Colombia..... 156

Licenciados en Pedagogía Infantil Unadistas: maestras y maestros transformativos. Sandra Milena Morales Mantilla. - Colombia	167
Hacia una formación de maestros para la infancia como actores sociales: experiencia de práctica docente en escenarios comunitarios (UNAD). Adriana Perea Albarracín - Diana Carolina Gamboa Gamba - Carmen Eugenia Pedraza Ramírez. Colombia.....	193
Formación artística y compromiso social en la Universidad Nacional de las Artes (Argentina). María Sofía Vassallo. Argentina.....	215
Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús. Memoria y soberanía. Ernesto Dufour - Mara Espasande - César González Trejo - María Sofía Vassallo. Argentina.....	236
Los procesos de etnoeducación afrocolombiana en Guadalajara de Buga: el caso de Pueblo Nuevo. Claudia Ximena Serna García. -Colombia	253
EPÍLOGO	263



RESEÑA DEL LIBRO



Subjetividades críticas transformadoras y solidarias: reflexiones y prácticas es el resultado de un proyecto de investigación desarrollado en el marco de la alianza entre la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) (Colombia), la Universidad de la República (Uruguay) y la Universidad Nacional de las Artes (Argentina). Tres instituciones y tres colectivos académicos con un interés común: aportar desde la educación superior a la construcción de “otros mundos posibles”. En este orden de ideas, se realiza una exploración en torno a discursos y prácticas con capacidad para evidenciar o incidir en la producción de subjetividades críticas, transformadoras y solidarias.

El desarrollo de la investigación se da durante dos situaciones: el mundo sin pandemia y el mundo con pandemia en su momento de aislamiento social, de diferentes configuraciones escolares, de confrontación con el poder de las tecnologías y la consecuente evidencia de las brechas y las injusticias a las que han sido sometidas, a lo largo de los tiempos, la vida de las personas y las comunidades. Pensar entonces cómo se producen subjetividades en las denominadas “nuevas subjetividades” o “nuevas normalidades”, han sido emergencias en las motivaciones del grupo de investigación.

El libro pretende ser una contribución a la comprensión de las subjetividades críticas, transformadoras y solidarias como modos de ser y de estar en el mundo, producidos en el complejo intercambio de los sujetos singulares y colectivos con su realidad histórica, social y política; así como develar los procesos que las construyen para elegir conscientemente caminos de autonomía y vida digna. ¡Esperamos lograrlo!

RESEÑA DE LOS AUTORES

Shutther González Rosso: Psicólogo Social Comunitario. Magíster en Psicología Comunitaria y Máster en Salud Mental Itinerario Clínica Social. Especialista en Docencia Universitaria y en Educación, Cultura y Política. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) e investigador del Grupo Cuchavira. Subdirector Nacional del Campo de Psicología Social, Ambiental y Comunitaria del Colegio Colombiano de Psicólogos.

José Eduardo Viera Paparamborda: Doctor en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Licenciado en Psicología y Magíster en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos. Coordinador del Colectivo de Psicología Política Latinoamericana, Uruguay, y Coordinador del Programa de Psicología y Derechos Humanos de la Universidad de la República (Uruguay).

Sandra Milena Morales Mantilla: Doctora en Acciones Pedagógicas y Desarrollo Comunitario por la Universidad de Valencia, España. Licenciada en Ciencias de la Educación, orientadora familiar, especialista en orientación escolar y desarrollo humano. Investigadora del Grupo Cuchavira. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

María Sofía Vassallo: Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Análisis del Discurso de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Instituto de Investigación y Experimentación en Arte y Crítica de la Universidad Nacional de las Artes, del Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús y del Instituto de Investigaciones y Documentación Histórica del Peronismo de la Universidad Nacional de La Matanza, Argentina.

Clara Inés Palacios Burbano: Psicóloga de la Universidad Santiago de Cali y Magíster (c) en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos, de la Universidad de la República (Uruguay). Especialista en Desarrollo Humano y Organizacional. Integrante del Colectivo de Psicología Política Latinoamericana, Uruguay.

Martha Isabel Álvarez Romero: Psicóloga y Magíster en Psicología Comunitaria. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Investigadora del Grupo Cuchavira. Consultora nacional en transformaciones educativas, Fonade, Colombia. Miembro del Colegio Colombiano de Psicólogos (Colpsic). Representante de Campo de Psicología Comunitaria Ambiental, Capítulo Antioquia, Colegio Colombia de Psicólogos. Miembro del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (Clayss).

INTRODUCCIÓN



Subjetividades críticas transformadoras y solidarias: reflexiones y prácticas es el resultado de un proyecto de investigación desarrollado en el marco de la alianza entre la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) (Colombia), la Universidad de la República (Uruguay) y la Universidad Nacional de las Artes (Argentina). Tres instituciones y tres colectivos académicos con un interés común: aportar desde la educación superior a la construcción de “otros mundos posibles”. En este orden de ideas, se realiza una exploración en torno a discursos y prácticas con capacidad para evidenciar o incidir en la producción de subjetividades críticas, transformadoras y solidarias.

El desarrollo de la investigación se da durante dos situaciones: el mundo sin pandemia y el mundo con pandemia en su momento de aislamiento social, de diferentes configuraciones escolares, de confrontación con el poder de las tecnologías y la consecuente evidencia de las brechas y las injusticias a las que han sido sometidas, a lo largo de los tiempos, la vida de las personas y las comunidades. Pensar entonces cómo se producen subjetividades en las denominadas “nuevas subjetividades” o “nuevas normalidades”, han sido emergencias en las motivaciones del grupo de investigación.

El libro pretende ser una contribución a la comprensión de las subjetividades críticas, transformadoras y solidarias como modos de ser y de estar en el mundo, producidos en el complejo intercambio de los sujetos singulares y colectivos con su realidad histórica, social y política; así como develar los procesos que las construyen para elegir conscientemente caminos de autonomía y vida digna.

En lo que sigue hablaremos de subjetividades críticas, transformadoras y solidarias. Nos parece importante realizar aquí un breve ensayo de definición de esos términos que tanto usamos, pero que no nos paramos a reflexionar.

La subjetividad es histórica: no eran las mismas prácticas de vida las que teníamos hace cien, mil o diez años que las actuales. No son las mismas las “pre”, “durante” y “pospandemia”.

La subjetividad es social: se construye en la interrelación de los sujetos. Desde esa interrelación se define lo bueno, lo lindo, lo adecuado, lo exitoso... Lo que hago, lo que digo y como lo digo, como me visto, lo que como, en fin, como vivo. Está fuertemente influido por el ambiente social que otorga el reconocimiento, elemento sustantivo para la identidad.

La subjetividad es política: las formas de vivir tienen una profunda carga de relaciones de poder que imponen modos de ser y estar en el mundo.

Entonces, subjetividad como modos de ser y estar en el mundo producidos en un mundo social, histórico y político. Subjetividad producida y produciéndose en el complejo intercambio de los sujetos singulares y colectivos con su realidad.

En esa lógica y esa comprensión podemos considerar, para ubicar las subjetividades hegemónicas de nuestros tiempos, a Félix Guattari (1998) que dice: “El capitalismo contemporáneo tiende a capitalizar la subjetividad humana, a disciplinarla para que se consagre a la tarea de hacer perdurar un viejo orden social” (p. 15).

Figura 1. Mafalda 1



Fuente: Stryptor herokuapp (20)

Además, agrega: “Lo que constituye, en la actualidad, lo esencial del poder del capitalismo, no es tanto su ejército, su policía, su carácter soberano, sino su capacidad mucho mayor que los movimientos progresistas para producir subjetividad, para modelarla” (Guattari, 1998, p. 126).

Figura 2. Mafalda 2



Fuente: Stryptor herokuapp (

Resulta sustantivo considerar por qué y cómo ejercemos nuestro derecho como sujetos autónomos, libres pensantes, eligiendo conscientemente los caminos de vida que queremos desarrollar. De múltiples maneras, desde las limitaciones más directas a la construcción de opciones previamente definidas heterónomamente, puede construir-

se un “ejercicio humano” coherente y adaptado pasivamente al sistema dominante. En esa lógica, hablamos de una subjetividad hetero producida, pero con casi nula capacidad de autoproducción.

Jean Paul Sartre (1963) decía: “No nos convertimos en lo que somos sino mediante la negación íntima y radical de lo que han hecho de nosotros” (p. 16).

Figura 3. Mafalda 3



Fuente: Stryptor herokuapp (2004).

Esa construcción de la subjetividad la podemos ubicar incluso antes de nuestro propio nacimiento. No en vano llevamos un nombre que porta en sí valores y sentimientos de quienes nos lo adjudicaron. Con el nombre, la expectativa de modos y formas de ser y devenir. De allí podríamos seguir con un conjunto de pautas que vamos internalizando, casi sin darnos cuenta, “naturalmente”. Pautas que devienen de diversas instituciones y organizaciones que hacen al contexto de nuestras vidas. La familia, el trabajo, la escuela, el barrio, la comunidad, los medios masivos de comunicación, la organización política del país y el mundo, la religión y tantas otras instancias que nos modulan sentires, pensares y haceres.

Eduardo Galeano (1991) lo plantea, desde el circuito familiar, donde sin saberlo o a sabiendas, puede transmitirse una cierta cultura del terror acorde a una subjetividad hegemónica de época que, desde el terror, puede fundamentar los dispositivos de control.

“La cultura del terror”

La extorsión, el insulto, la amenaza,
el coscorrón, la bofetada, la paliza,
el azote, el cuarto oscuro, la ducha helada,

el ayuno obligatorio, la comida obligatoria,
la prohibición de salir,
la prohibición de decir lo que se piensa,
la prohibición de hacer lo que se siente

y la humillación pública son algunos de los métodos de penitencia
y torturas tradicionales en la vida en familia.

Para castigo de la desobediencia y escarmiento de la libertad,
la tradición familiar perpetúa una cultura del terror que humilla a la
mujer, enseña a los hijos a mentir y contagia la peste del miedo.

Los derechos humanos tendrían que empezar por casa (p. 129)”.
:

Ubiquemos la casa no solo como ese lugar físico donde habitamos, sino como nuestro ser sujeto. Desde allí consideramos la importancia de poner en cuestión la subjetividad que desarrollamos en nuestra vida cotidiana y cuánto de ella ha sido construcción propia, conscientemente elegida, y cuánto desde pautas heterónomas cargadas ideológicamente y que muchas veces hasta pueden ser contradictorias con nuestros discursos explícitos. Por ello, la importancia de desnaturalizar y desideologizar esa construcción para dar cuenta de los procesos de subjetivación que construyen nuestro ser y estar actual. Tal como decía Ignacio Martín-Baró (1986), en su caso refiriendo a la psicología, liberarnos de aquellas construcciones enajenadas y enajenantes de nuestra mayor autenticidad para poder construir liberaciones colectivas.

La poesía puede cooperar a decir algo de esto de otra manera, de ahí el siguiente texto:

“**La construcción del objeto**

Foucault, Deleuze, Guattari y un viejo borracho que se cae de una esquina

La subjetividad producida en la feria de mi barrio con la camisa de franela a veinte pesos y el cansancio a kilo y medio

Pichón sale borracho de un burdel

Ana Fernández siembra los campos de problemas

De Brassi le habla en chino a un hispano

Acá hace frío y “un hombre pasa con un pan abajo del brazo”

Marx se acuesta con Stalin mientras Lenin canta perestroikas

Trotsky muere por trotskista

Bakunin organiza las esperas

La lucha de clases se resuelve con boliche, truco y vino

La historia y la dialéctica quedan a dormirse entre dos pechos inmediatos al orgasmo

En algún apunte mal sacado la complejidad se hace compleja

Morín desayuna con Bourdieu los *croissants* de la mañana

Los albañiles sacan humo del tabaco que se enfría cada día

Vida cotidiana de estos tiempos donde el “Uruguay for Export” –

Zitarrosa dix it– pega un “marronazo en plena frente” a la academia

La industria sin chimeneas

El mercado marcado para ausencias

Desempleo de casi todos los deseos

Ocupación en bastantes presencias

Hoy siglo XXI latinoamericano como dijo un sabio filósofo:

a la mierda. (Viera, 2020, p. 55-56)”.

Figura 4. Mafalda 4



Fuente: Pinterest (2021).

Esta reflexión de Mafalda da cuenta de los tiempos que vivimos, donde podría pasarnos que la temporalidad y la espacialidad sean invadidas por la virtualidad y la construcción de redes que solo pueden darse en “la nube”, sin bajar a tierra. Proponemos otras “aplicaciones” para copensar. Los textos que el lector encontrará en este libro hablan de reflexiones y acciones que ponen en cuestión las subjetividades, la problematizan, y cooperan en la desnaturalización de formas de ser y estar heterónomas, para la construcción de subjetividades con capacidad de transformación y solidaridad con los otros, desde un lugar de sujetos autónomos, conscientes y proactivos.

A partir de ejes políticos, sociales, culturales y educativos se ponen en tensión las subjetividades, generando y promoviendo acciones desde la problematización de modos y formas de producirlas y cambiarlas.

En tanto lo educativo, parece sustantivo a la hora de pensar en la cooperación para la producción de subjetividades transformadoras y solidarias, no podemos dejar de considerar los planteamientos de Paulo Freire que, desde su propuesta filosófico-educativa-política, constantemente bregó y brega por dichas subjetividades. Desde algunas frases por él planteadas en textos, conferencias y entrevistas, queremos culminar esta introducción para invitarles a pasear por el libro y encontrarnos colectivamente en herramientas posibles e imprescindibles para estos tiempos que nos toca vivir, con pandemias actuales pero muchas endémicas que socavan la vida digna y con una puesta entre paréntesis de la cotidianidad que habitábamos que puede ser una bonita oportunidad para hacer con nosotros y entre nosotros nuevas formas de vida más sanas con justicia y equidad.

Decía Freire (1971): “No se puede pensar en objetividad sin subjetividad” (p. 47). En este sentido, la importancia de reconocer que aquella aspiración de un mundo separado de nosotros y no contaminado por nuestra subjetividad es un imposible. Construimos el mundo y este nos construye en una relación dialéctica y compleja que importa considerar. Por ello su afirmación: “Nadie nace completamente formado: es a través de la propia experiencia en el mundo que nos convertimos en lo que somos” (Freire, 2003, p. 47). Ese convertirnos en lo que somos es muy cercano a la frase de Sartre que anteriormente registrábamos.

Y para una elección consciente de nuestro ser y estar el camino es la memoria, por ello Freire (2017) en alguna de sus charlas dirá: *Mirar el pasado sólo debe ser un medio para entender con mayor claridad qué y quiénes somos, para poder construir de forma más inteligente el futuro*. Decimos nosotros de forma más consciente, desnaturalizada y desideologizada. Así, elegir con autonomía, optar por el mundo posible que quiero habitar, “Una de las cosas que más me agrada de ser una persona, si no es la que más, es saber que la historia que me hace y en cuya hechura participo es un tiempo de posibilidad, y no de determinismo. Responsable frente a la posibilidad de ser y el riesgo de no ser, mi lucha cobra sentido. En la medida en que el futuro es problemático, la praxis humana -acción y reflexión- implica decisión, ruptura, elección. Implica ética” (Freire, 2008, p. 184). Sujetos con capacidad de autoproducción y de deconstrucción de atribuciones y encargos no deseados.

Con el autor encontramos y coincidimos en la plena potencia de la subjetividad para transformar transformándose, no intentando adaptarme pasivamente al mundo sino buscando transformarlo. Ello va de la mano del concepto de liberación que es praxis -acción y reflexión- en y sobre el mundo, para transformarlo. En esa transformación necesariamente el otro, la otra, se incluyen como sujetos fraternos con los cuales hacer y cambiar, solidariamente.

Y para culminar y continuar con Freire (2004): “Cualquier libro requiere una simple cosa: que el lector o la lectora se entreguen al libro de forma crítica” (p.10). A ello les invitamos.

Eduardo Viera

**¿CÓMO SE
CONSTRUYEN
SUBJETIVIDADES
CRÍTICAS,
TRANSFORMADORAS
Y SOLIDARIAS?**

**REFLEXIONES EN
TIEMPOS DE PANDEMIA**



EL ÁRBOL QUE DESTAPÓ EL BOSQUE. SARS-COV-2, DEL NEGACIONISMO SISTÉMICO A LA VERDAD REVELADA



Carlos Urquiaga

Argentina

El 17 de noviembre de 2019 en la ciudad de Wuhan, provincia de Hubei en China, un hombre de 55 años se infectó del nuevo coronavirus denominado SARS-CoV-2 y sería el primer caso registrado en el mundo de esta enfermedad infecciosa. Para fines de diciembre del mismo año el gobierno chino reportaba 266 casos confirmados, de ahí en adelante todo fue un vertiginoso suceder de casos que se diseminaron a gran velocidad por el mundo. Para el 11 de marzo del 2020 el director general de la Organización Mundial de la Salud (OMS)



... A lo largo de las dos últimas semanas, el número de casos de COVID-19 fuera de China se ha multiplicado por 13, y el número de países afectados se ha triplicado. En estos momentos hay más de 118 000 casos en 114 países, y 4291 personas han perdido la vida... por estas razones, hemos llegado a la conclusión de que la COVID-19 puede considerarse una pandemia. (OMS, 2020, párr. 1)

Los primeros casos de pacientes cero en América Latina y el Caribe fueron detectados a comienzos del mes de marzo. Con la llegada del SARS-CoV-2 los gobiernos de la región pusieron en marcha medidas para frenar la propagación, algunos extremaron el cuidado de la salud por encima de cualquier otra consideración optando por la cuarentena y el confinamiento obligatorio de las personas. En otros casos se buscó limitar el impacto que esto ocasionaría en la economía y optaron por lo que el confinamiento opcional.

Transcurridos dos meses de aquellos primeros días de marzo, los resultados de las medidas exhiben diferencias en términos humanitarios y similitudes en los aspectos económicos. Los niveles de caída de las economías a nivel mundial no difieren demasiado entre los países que optaron por cuarentenas más duras respecto de los que tuvieron cuarentenas opcionales. En el caso de América Latina todas las economías en la región cayeron y según estimaciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2020a), lo harán en un 5,2 % promedio durante el 2020. La diferencia se observa en el costo que significó en vidas humanas intentar sostener un nivel de actividad económica sin considerar los riesgos que esto significaba para las personas.

Hay costos en vidas humanas que son evitables, pero no se evitaron. Esto demuestra que el COVID-19 modificó muchas cosas excepto la mirada economicista del neoliberalismo financiero dominante, el virus no altera la ambición deshumanizada de las miserabilidades de siempre.

Las medidas que las naciones están llevando adelante para mitigar los efectos que la pandemia impone significan un esfuerzo cuya eficiencia dependerá de los recursos disponibles, la estrategia elegida, la implementación de cada uno de los planes y la oportunidad y duración de estos, entre otros aspectos relevantes.

Los costos de la crisis son altísimos. Los ministros de Hacienda del mundo revisan y ajustan sus presupuestos para atender las urgencias. A esta altura de los acontecimientos los desequilibrios fiscales son parte de una realidad ampliamente difundida. Las previsiones marcan un deterioro inevitable en las condiciones de vida para una parte importantísima de la población mundial. El sistema económico que debiera proveer de los recursos financieros necesarios está tan afectado como el sistema sanitario mundial.

En lo que refiere a Latinoamérica, la Cepal (2020b) estima que “la crisis este año provocará una caída del PBI regional del orden del 5,2%, la peor en toda su historia, solo comparables con la ‘Gran Depresión de 1930 (-5%) o más aún hasta 1914 (-4.9%)” (párr. 3).

La llegada del SARS-CoV-2 ha generado un desequilibrio sin precedentes cuyas consecuencias el mundo demorará años en revertir. Después de que los países europeos sintieran el impacto de la pandemia, la velocidad con que se propagó el virus no dio tiempo a “prepararse” de la mejor manera.

La realidad es que nadie puede decir que no estaba preparado para la pandemia, pues todos y cada uno de los países del mundo se alistaron durante muchísimos años para la enfermedad epidémica. Cuando se analizan los presupuestos dispuestos para atender la salud año tras año, el porcentaje del PBI destinado, los sueldos abonados a los profesionales de la salud durante los últimos veinte o treinta años, como también, la inversión en infraestructura hospitalaria, el equipamiento adquirido como camas para cuidados intensivos, respiradores, la capacitación permanente del personal, la construcción de redes de agentes multiplicadores de salud, los porcentajes del gasto destinado a la atención primaria, la educación sexual, los planes de vacunación y el esfuerzo empeñado en garantizar equidad en el acceso a la salud, sobre todo el aumento de la cobertura universal, uno puede entender a través de estos y otros indicadores, en qué forma los gobiernos fueron preparando a sus países durante estos años.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) recomienda una inversión del orden del 6% del PIB para “reducir las inequidades y aumentar la protección financiera en el marco del acceso y la cobertura universal” (p. 9). Durante el año 2018 el gasto público promedio de los países latinoamericanos fue alrededor del 2,2% del PBI regional. Nadie se prepara en unos meses para enfrentar una enfermedad y mucho menos una pandemia, cada país tiene la realidad sanitaria que construyó durante tiempo. Nos fuimos preparando durante años, sí, año tras año, nuestro estado sanitario actual es el resultado de las políticas que los sucesivos gobiernos llevaron adelante, una muestra acabada de cómo nos cuidaron quienes debían hacerlo. No se trata solo de recursos



económicos, aunque siempre aparece como la justificación, es claro que condiciona, pero no impide, se trata de decisiones políticas que deben pensar en cómo cuidar mejor la vida de las personas y atender su salud.

No hay presupuesto suficiente para salvar vidas cuando no se piensa en la gente, cuando la salud deja de ser un servicio social para todos y se transforma en una posibilidad para unos pocos, y negocio para algunos, la vida corre peligro, y sobre todo la de los que menos tienen. Lamentablemente Estados Unidos pareciera ser un ejemplo de cuán ineficiente puede ser un presupuesto destinado a la salud, cuando este no se traduce en un acceso universal. La nación del norte posee el mayor presupuesto per cápita del mundo destinado a la salud y lidera por lejos los índices de contagios y muertes como consecuencia de la pandemia.

En una nota, el Miami Herald reportaba:

Un hombre que regresó a Estados Unidos de China en febrero pasado se sintió resfriado y fue a una sala de emergencias en Miami ante el temor de haberse contagiado de coronavirus durante su viaje. Tras un par de análisis, los médicos le dieron la buena noticia: era solo un catarro común. Le recetaron algunos medicamentos para el malestar y lo mandaron a casa. Una carta que recibió un par de semanas después casi lo enferma de nuevo: le debía al hospital más de US\$3.000 por los gastos de las pruebas que le habían hecho. (BBC, 12 de marzo de 2020, párr. 1).

Seguramente este caso no sea el único, como una trágica paradoja el mismo sistema de salud estadounidense, uno de los más caros del mundo, podría estar contribuyendo de forma indirecta a una mayor expansión del COVID-19. Debemos entender que todos los esfuerzos de hoy pueden colaborar en salvar vidas y evitar que otros se enfermen, pero no modifican las deficiencias, inequidades estructurales, ni las injusticias sociales, solo mitigan los efectos de una crisis económica y social que hoy se expresa, pero se evidencia desde hace mucho tiempo, una realidad invisibilizada que padecen millones de personas en Latinoamérica y el mundo.

POBREZA: LA PANDEMIA SILENCIOSA

Un informe del Banco Mundial prevé para fines de 2020 una caída promedio de la economía latinoamericana del orden de los 5,2%, como consecuencia del impacto de la pandemia. La Cepal estima que la pobreza en América Latina alcanzaría a fines de este año a 220 millones de personas, mientras que los pobres indigentes superarían los 82 millones de habitantes (ONU, 2020).

El deterioro social adquiere dimensiones que van mucho más allá de un desequilibrio económico producto de una pandemia, estamos ante la más profunda y difundida crisis humanitaria. Cuando llega el SARS-CoV-2 a América Latina, la región ya contaba con 186 millones de pobres y 67 millones de personas estaban en la indigencia. No nos enfrentamos a las consecuencias desgraciadas de una pandemia, la desgracia ya caminaba entre nosotros, no fue el COVID-19, fueron las políticas económicas las que excluyeron, invisibilizaron y marginaron a gran parte de la sociedad de las posibilidades de crecer y desarrollarse, de adquirir capacidades y de tener igualdad de oportunidades.

Esas políticas impuestas en favor de intereses concentrados, que acumularon riquezas en pocas manos, lo hicieron por imposición de patrones de acumulación cuya contrapartida son los patrones de restricción, estos que se constituyen en la génesis misma de la pobreza (Urquiaga, 2020). De acuerdo con Ernesto Gozzer: “La inequidad en general y la inequidad en el acceso a los servicios de salud contribuyen tanto a facilitar la transmisión de una epidemia como a aumentar el impacto negativo de la misma” (BBC, 23 de marzo de 2020, párr. 22).

La concentración nociva de riquezas y la proliferación de paraísos fiscales concurren entramados en el complejo socioeconómico global. En la actualidad más de la mitad de los activos bancarios y un tercio de la inversión extranjera directa de las empresas multinacionales se desvían a los paraísos fiscales.

Entre los factores que más deterioran o impactan de modo trascendental a las economías de las naciones menos desarrolladas se encuentran las maniobras de especulación financiera internacional, básicamente las de evasión o elusión fiscal por parte de las empresas, sumado a las fugas de capitales y los ataques especulativos a las monedas mediante corridas cambiarias. Todo esto conlleva a una crisis permanente con deterioro de las estructuras productivas de los países que se traduce en una dependencia crónica de financiamiento externo. Tarde o temprano se termina endeudando



a generaciones. Esa deuda significa una circularidad negativa de transferencias de recursos y pérdida de soberanía política producto de una dependencia gestada con un propósito que va más allá de la ganancia financiera que logra el capital central. Este cuadro se transforma en la llave que abre las puertas a una vinculación de dependencia externa, que con el tiempo impone planes de ajuste como una instancia obligada para acceder a los “rescates financieros” que provee el Fondo Monetario Internacional (FMI).

Los costes para los países endeudados van desde una primarización de su matriz productiva, la privatización de la mayor parte de los servicios y un permanente achicamiento del Estado que deriva en desfinanciamiento de la salud, la baja de los presupuestos educativos, desinversión en ciencia y tecnología, aumento de la asistencia social combinado con una baja en la tributación a las grandes empresas y capitales en el propósito de atraer inversión. Cada metro cedido por el Estado en favor de garantizar las “expectativas” del mercado, requisito “indispensable” según los operadores de turno para ganar credibilidad y atraer inversiones, importa un deterioro creciente en los niveles de calidad de vida de la población, un derrame ascendente desde los que menos tienen y pueden, hacia aquellos que todo lo tienen y más pueden. Quizás el único derrame trágicamente cierto en esta historia de los nunca ocurridos derrames del capitalismo.

Para cumplir con tal propósito las prácticas económicas desarrollaron y complejizaron sofisticados mecanismos que les permiten alcanzar niveles de acumulación nunca vistos en la historia de la humanidad. Para ello proponen e imponen esquemas de ajustes y limitaciones a la intervención de los estados, otrora quizás la mayor y mejor contraparte con la que debía tensionar el mercado en su afán de maximización de utilidades y concentración nociva de capital.

Si bien esta acumulación no siempre infiere un accionar por fuera de la legalidad, lo cierto es que una parte importantísima de las riquezas que se producen y acumulan cada año, desfilan y se incorporan a través de los paraísos fiscales, proveedores de las siempre buscadas cuentas *off shore*, a la zona oscura de la economía mundial. Los estados soberanos parecieran perder paulatinamente la capacidad reguladora. El mercado actualiza de manera permanente y periódica los alcances permitidos para el ejercicio cada vez más libre de sus objetivos. Allí las prácticas tienden a ingresar en los sótanos de la legalidad, un limbo jurídico bien sostenido desde los usos y costumbres que ellos mismos establecen. Esa dinámica marca un corrimiento periódico de los límites que separan lo permitido de lo que no. El uso reiterado de estos instrumentos

cuasi legales ocurren bajo la mirada distraída o desinteresada de estados que lejos de corregir el problema, muchas veces pasa a ser parte del mismo.

Los niveles de acumulación en el mundo contrastan con los niveles de pobreza. Un informe del Global Wealth Report de Crédit Suisse, del año 2019, afirma que el 45 % de la riqueza mundial está en manos del 1 % más rico y que 4 de cada 10 de las personas más ricas del mundo viven en EE. UU. (La Vanguardia, 22 de octubre de 2019).

En América Latina y el Caribe el 10 % de la población concentra el 71 % de la riqueza (Oxfam y Cepal, 2016). Revertir estos procesos demanda decisión política, un claro y definitivo compromiso social en favor de construir una realidad más equitativa e inclusiva, pero ese esfuerzo tendría pocas posibilidades de concretarse y trascender sin un acompañamiento de la sociedad en su conjunto. Los intereses a los que se deben hacer frente son los que ostentan el poder real, aquellos que imponen agenda y controlan los principales eslabones de la economía, que no solo determina cuáles son los límites en la distribución de las riquezas, sino que además determina quiénes y cuánto pueden acumular.

Para tener un ejemplo del volumen e impacto que esta concentración implica, pensemos que, gravar con una tasa menor al 1 % a las fortunas del 1 % más rico de la población mundial, bastaría para dar empleo a las 192 millones de familias que en el año 2019 seguían sin ingresos y recorren día a día las calles rebajando pretensiones y teniendo como única respuesta una exigencia cada vez más extrema respecto de las capacidades demandadas para cubrir vacantes. Es decir, gravar esas fortunas significaría cambiar la vida de más de 672 millones de personas, pensemos que lamentablemente al final de la pandemia, según estimaciones de la Cepal, América Latina tendrá 220 millones de pobres, es decir, con un tercio de esos recursos se eliminaría la pobreza por ingresos en América Latina. Así de grande es el impacto de la concentración de la riqueza en tan pocas manos (Oxfam, 2020a).

LA LLEGADA DEL COVID-19

Desde que las cuarentenas se sucedieron en todo el planeta, se paralizaron las actividades, se cerraron fronteras, aislaron ciudades y el mundo mantiene el nivel mínimo y esencial de servicios imprescindibles para la vida en sociedad.

La economía perdió centralidad a manos de los sistemas sanitarios del mundo, y los gobiernos debieron asumir la responsabilidad de administrar una crisis inédita. El mer-



cado desaparece de escena y los estados nacionales asumen la centralidad que nunca debieron abandonar. Haber permitido durante tanto tiempo el accionar nocivo de los paraísos fiscales y la acumulación de riquezas en pocas manos significó el deterioro de la calidad de vida de miles de millones de habitantes del planeta. Con el estallido de la crisis desapareció el mercado y los billones de dólares acumulados y escondidos en los “paraísos”.

Dar respuesta a la pobreza en medio de la crisis es un desafío que no debemos transitar con los mismos paradigmas, subjetividades y significancias con las que hasta hoy intentamos resolverla, porque difícilmente nos permita resultados muy distintos a los obtenidos. Diremos entonces que la pobreza no es la causa de los males que padece el pobre, es la consecuencia de esos males, no es la enfermedad, es la fiebre que denuncia una enfermedad. Combatir la pobreza como hasta hoy, vía asistencia social sin afectar o interrumpir los patrones de acumulación/restricción nos dejará la sensación “falsa del deber cumplido”, al mismo tiempo, la conciencia amarga de saber que las fuentes generadoras seguirán funcionando igual que siempre.

El SARS-CoV-2 se transformó para el mundo en el temido COVID-19, lo que siguió después fue la pandemia, la temida pandemia que derivó en la crisis... Para terminar con la crisis debemos eliminar el virus que inició todo.

La acumulación de riqueza en pocas manos (capitalismo neoliberal), se transformó en capitalismo financiero, lo que siguió después fue pobreza creciente... Para terminar con la pobreza debemos eliminar la acumulación de riqueza en pocas manos, el virus que inició todo.

Estamos en crisis, el sistema está en crisis, el mundo entero hoy habla de la crisis que todos coinciden atribuir a la pandemia, es curioso cómo cambian las cosas. Ojalá no existiera esta crisis, ojalá pudiéramos correr el tiempo atrás hasta aquellos días de noviembre del 2019, donde todo era normal, donde nadie pensaba en ninguna crisis. Sin embargo, allí las 2153 personas más ricas del mundo poseían la misma riqueza que el 60% de los habitantes del planeta (Oxfam, 2020b) y 734 millones de pobres veían morir de hambre a 6 millones de niños por año (Shaxson, 2019). En el mismo tiempo las grandes empresas evadían impuestos por 700 000 millones de dólares escondiéndolos en paraísos fiscales que ya concentran la mitad de los depósitos bancarios del mundo y un tercio de la inversión extranjera directa (Shaxson, 2019).

Eso era lo normal, y quedó expuesto, por una pandemia dispuesta a quemar libros de economía, y gritarle al capitalismo de la normalidad... “¡el rey está desnudo!”.

REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2020). *Pobreza. Panorama general*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview>
- BBC. (12 de marzo de 2020). *Coronavirus: por qué EE. UU. está fracasando en la forma en que combate el Covid-19 y cómo deja en evidencia su sistema de salud*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-51840157>
- BBC. (23 de marzo de 2020). *Coronavirus: qué capacidad tienen realmente los países de América Latina para hacer frente a la epidemia de Covid-19*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51916767>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2020a). *Informe sobre el impacto económico en América Latina y el Caribe de la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Cepal.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2020b). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45337-america-latina-caribe-la-pandemia-covid-19-efectos-economicos-sociales>
- La Vanguardia (22 de octubre de 2019). El 45% de la riqueza mundial está en manos del 1% más rico del planeta. <https://www.lavanguardia.com/economia/20191022/471129046510/riqueza-mundial-desequilibrio-estudio.html>
- ONU). (2020). *América Latina sufrirá la mayor recesión económica de su historia por el coronavirus*. <https://news.un.org/es/story/2020/04/1473192>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). *Estrategia para la cobertura universal de salud*. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2014/CE154-12-s.pdf>
- Oxfam. (2020a). *Tiempos para el cuidado*. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620928/bp-time-to-care-inequality-200120-es.pdf>
- Oxfam. (2020b). *Los millonarios del mundo poseen más riqueza que 4600 millones de personas*. <https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/los-millonarios-del-mundo-poseen-mas-riqueza-que-4600-millones-de-personas>
- Oxfam y Cepal. (2016). *Tributación para un crecimiento inclusivo*. Cepal.
- Shaxson, N. (2019). *Combatir los paraísos fiscales*. Finanzas y Desarrollo. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2019/09/pdf/tackling-global-tax-havens-shaxon.pdf>
- Urquiaga, C. (2020). *Teoría de la restricción*. Tinta Libre.



SINCRETISMO GEOPOLÍTICO POSPANDEMIA. UN CAMBIO DE PARADIGMA DESDE LA REPÚBLICA ARGENTINA



Susana Rosa Castrogiovanni

Argentina

INTRODUCCIÓN

Después de cuatro años de un gobierno neoliberal, extranjerizante y absolutamente desentendido de las cuestiones de Estado, de nación y de pueblo, asumen el 10 de diciembre de 2019 el presidente Alberto Fernández y la vicepresidenta Cristina Fernández, llegando al gobierno con el 49% de los votos. Esta fórmula estuvo conformada por una alianza de diferentes sectores del partido Justicialista y otros afines. Representa el regreso a un modelo de gobierno nacional y popular, denominado progresismo.

En oposición al gobierno de Mauricio Macri que se caracterizó por un neoliberalismo basado en la conformación de una CEO-Cracia en la administración central, y en un gobierno por DNU (decretos de necesidad y urgencia), por supuesto sin que fueran necesarios y urgentes.

El gabinete macrista fue integrado, casi en su totalidad, por gerentes de multinacionales, bancos y representantes de las patronales del campo, lo que implicaba que las medidas tomadas colocaban a los funcionarios en ambos lados del mostrador (defensa de los intereses privados en detrimento de los intereses del Estado nación). Durante su mandato fue cien por ciento orgánico al sector más concentrado y monopolista de la clase dominante en Argentina, con la concurrencia de representantes del capital financiero y de la burguesía antinacional existente, denominado el *agro-power*. Todas estas medidas se tomaron para dar cumplimiento al pacto electoral con el “núcleo duro” de su base social, conservadores, liberales y una reducida oligarquía agroindustrial-financiera.

Bajo estas y otras circunstancias la crisis social y económico-financiera llevó al país a situaciones extremas que superaron las ocurridas en la crisis del 2001. Durante su mandato sobrevino la fuga de capitales más indecorosa de la historia, ascendiendo desde diciembre de 2015 a noviembre 2019 a la suma de 88 371 millones de dólares. Cerraron más de 24 000 pequeñas y medianas empresas. La problemática de cierre de puestos de trabajo atravesó a todos los sectores de las actividades de la economía, afectando en forma directa las economías regionales del país y el mercado interno. El informe del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC, 2019) que se hace sobre la población estimó 2,3 millones de personas desocupadas, una pobreza del 35,58% a la que se agregó la indigencia del 8%, destacando que más de la mitad (52,3%) de las personas de 0 a 14 años son pobres en Argentina.

El nivel de endeudamiento asumido en apenas cuatro años y la cesación de pagos mediante un reperfilamiento de la deuda, constituyen uno de los principales escollos para el gobierno entrante. ¿Cómo fomentar el crecimiento y los ingresos populares y cumplir con las obligaciones contraídas?, fue uno de las metas del nuevo gobierno. Pero ante semejante panorama económico, social y financiero y a poco tiempo de asumir, el mundo se ve azotado por un nuevo desafío: la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara el estado de pandemia como consecuencia de la aparición en China de un nuevo virus, el COVID-19.



El presente documento trata de mostrar cuál es la realidad que atraviesa el gobierno argentino al haber asumido y debiendo enfrentar una crisis social, económica y financiera que dejará una deuda económica y social insostenible, a la cual se suma la pandemia. Esto significa franquear una crisis sanitaria y de derecho humano fundamental, “el cuidado y conservación de la vida”. Por supuesto sin desatender las demás cuestiones de gobierno como las obligaciones de pago de una deuda externa obscena e inmoral, la reactivación del mercado interno, las mejoras en seguridad, la independencia de la justicia y en general el acceso a una mejor calidad de vida. Para ello se hará una breve descripción de las medidas tomadas por el Gobierno nacional, sus alcances sobre las cuestiones sociales y sanitarias, sumando el tratamiento de la deuda externa.

Con el propósito de establecer un tránsito hacia un nuevo paradigma mundial pos-pandemia, donde se conformará un sincretismo geopolítico, el cual deberá plantear nuevos modos de gobernar, mixturando la ideología proclamada por un modelo capitalista y liberal con un modelo más humano, que coloca en valor el Estado nación y gobierno y a la sociedad y la naturaleza. Estado de bienestar inclusivo que nos lleve a una mayor equidad, donde la justicia social, la independencia económica y la soberanía política constituyan las banderas que se enarboles luego de una pandemia que va dejando al desnudo las injusticias sociales y consecuentemente las crisis del sistema mundo.

UNA RESPONSABILIDAD DE GOBIERNO

En su discurso de sunción el presidente Alberto Fernández enumeró los ejes fundamentales de su gestión. En primer lugar, se comprometió avanzar con un plan nacional de lucha contra el hambre. También habló de un plan de viviendas y de un proyecto para transparentar la inversión en la obra pública. Reconstituir la entrega de remedios gratuitos para jubilados, que la gestión de Macri había recortado de manera inhumana; declarar la emergencia sanitaria; un plan de primer empleo y acceso a créditos no bancarios. A su vez y como si fuera visionario con la crisis sanitaria por venir, expresó: “Vamos a restituir el Ministerio de Salud para devolverle a la Argentina una atención de calidad, tanto en lo profesional como en lo humano”. Y agregó la jerarquización al grado de Ministerios a la muy abandonada Secretaría de Ambiente y la degradada Secretaría de Trabajo. En cuanto a las relaciones internacionales, el mandatario aseguró que su objetivo es “una integración plural y global con el mundo... preservando la producción nacional” (El Destape, 10 de diciembre de 2019).

Por las irregularidades denunciadas en el sistema de inteligencia, Alberto Fernández anunció que intervendría la Agencia Federal de Inteligencia, expresando: “nunca más el sótano de la democracia”. También prometió enviar al Congreso una propuesta de transformación estructural de la política de seguridad ciudadana, manifestando que: “Debemos escapar del gatillo fácil y de las muertes por la espalda”. Complementó sus planes de gobierno con el objetivo de trabajar por una defensa autónoma del país, que incluya acuerdos con países de la región con los que no hay hipótesis de conflicto (El Destape, 10 de diciembre de 2019).

Respecto a la deuda externa contraída manifestó:

.....
Vamos a pagar el día que hayamos crecido, hayamos producido más,
.....
hayamos exportado más y hayamos conseguido los dólares con los
.....
que tenemos que pagar nuestras deudas. Así va a ser esta vez. Y no me
.....
voy a dejar convencer por los cantos de sirena, porque nos han dejado
.....
en el fondo del mar. Espero que todos lo entendamos. (El Destape, 10
.....
de diciembre de 2019).

Sin embargo, a poco tiempo de asumir el 10 de diciembre y de tomar el juramento a todos sus ministros, ya se estaba preparando el mundo para un cambio radical que asomaba desde oriente. China, el gigante asiático, se encontraba azotado por un nuevo virus que obligó a tomar medidas extremas y que, además, comenzaba a propagarse en forma exponencial por el mundo. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) reporta el primer caso en 2019 en la provincia de Wuhan, que fuera notificado el 31 de diciembre, y el 11 de marzo del 2020 su secretario general anuncia la caracterización de pandemia al COVID-19.

Ante estas circunstancias, el Plan de Gobierno del presidente Alberto Fernández debió dar un giro para atender las exigencias que significó enfrentar una pandemia, se aceleraron los tiempos para implementar programas sociales y fundamentalmente en el área de salud pública. Algunos programas se vieron relegados ante el panorama asolador que mostraba el mundo. Pero como todo paradigma que comienza a transitar se verá con el lente que coloquemos por delante, una vez restablecida cierta normalidad en Argentina y en el mundo.



LAS MEDIDAS QUE TOMA EL GOBIERNO

El presidente de Argentina, decretó el aislamiento “social, preventivo y obligatorio” de la población, para detener la propagación del COVID-19 a partir del día 20 de marzo. A su vez manifestó en su conferencia que: “Se trata de evitar que el ritmo de contagio se acelere de tal manera que el sistema de salud no lo pueda atender” (Casa Rosada, 2020). Esta medida es de carácter excepcional ante un contexto crítico.

También frente a la emergencia y con el objetivo de cuidar la salud de la población, puso en marcha políticas estratégicas que permitieron abordar y controlar la situación epidemiológica. Por lo tanto, tuvo que dotar de recursos presupuestarios aquellas políticas que atienden la crisis sanitaria, disponiendo de \$127 millones a favor del Ministerio de Salud y del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, con el objetivo de promover los equipos de salud comunitaria, dotar a los hospitales y prever la cantidad de camas necesarias en caso extremo, como también los controles de test rápidos.

Además de las medidas de aislamiento y presupuesto, el gobierno de Alberto Fernández y Cristina Fernández fueron tomando las siguientes:

- ▶ Puesta en marcha del Programa Argentina Contra el Hambre mediante la Tarjeta Alimentar.
- ▶ Programa para la Emergencia Financiera Provincial.
- ▶ Programa de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción.
- ▶ Eliminación de impuestos de importación para insumos críticos.
- ▶ Creación del Fondo de Garantía para la Micro, Pequeña y Mediana Empresa. También en este rescate el Estado pagará hasta el 50% de los salarios netos de los trabajadores del sector privado.
- ▶ Congelamiento temporario de alquileres y suspensión de desalojos.
- ▶ Creación del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), hasta el momento de este trabajo lo cobraron más de 4 millones de personas.
- ▶ Entre otros. (Gobierno de Argentina, 2020).

Respecto al pago de vencimiento de la deuda, el presidente tiene voluntad de acordar con los bonistas que bajen las pretensiones y siempre que permita la sustentabilidad de la economía del país. Mientras que la secretaria general del Fondo Monetario Internacional (FMI), Kristalina Georgieva, apoya las medidas de Fernández y el ministro Guzmán. Por otro lado, los economistas del Fondo declaran que es necesaria una contribución de los acreedores privados para la sostenibilidad de la deuda, ya que ellos poseen el 41% en moneda extranjera. El presidente Alberto Fernández aseguró que

“una deuda sostenible es una deuda que no postergue a la Argentina”. Y que la respuesta para aquellos que dicen que va a destruir la economía expresó:



“Si el dilema es la economía o la vida, yo elijo la vida, después veremos cómo ordenar la economía”

(El Perfil, 23 de marzo de 2020).

Hoy el mundo se encuentra atravesado por la metáfora de la política y por la presión de sectores concentrados del poder económico, que a través de los medios comunicacionales y de algunos mandatarios liberales, instrumentan a grupos de ciudadanos en todo el mundo a colocar por encima de la vida la economía de mercado. Sin embargo, queda al desnudo que el mercado no sale a resolver los problemas de las personas ante semejante crisis, sino que son los gobiernos llamados peyorativamente populistas los que están resolviendo en forma efectiva y con políticas públicas sociales las consecuencias de la pandemia y Argentina es uno de ellos, pues ha tomado como modelo lo que vino sucediendo en el resto del mundo y adelantándose a los acontecimientos. Pero sobre todo por ser poseedora de un sistema de salud pública y de educación gratuita y universal y entender que la ejecución de políticas sociales no constituye un gasto, sino una inversión, porque se considera a cada ciudadano y ciudadana sujeto de derecho.

Muchos son los ejemplos de los países que tomaron medidas tardías o que pusieron como término el dilema entre la vida y la economía, y ante él la consecuencia de abordar, de todos modos, otra forma de muerte que no sería por el COVID-19. Esta dicotomía pone en valor dos modelos de hacer política y de manejar los gobiernos, una opción hacia el liberalismo o hacia el progresismo. ¿Qué ocurrirá como resultado luego de la pandemia? Es sin dudas un proceso de aprendizaje y puesta en marcha de sistemas más justos, equitativos y solidarios.



SINCRETISMO POSPANDEMIA, TRÁNSITO HACIA UN PARADIGMA GEOPOLÍTICO

Desde la política podemos analizar la coexistencia de dos modelos de gobiernos, el liberalismo con un sistema capitalista y el progresismo con un estado de bienestar. Ambos sistemas no deberían ser antagónicos, sino que al coexistir en tiempo y espacio deberían comenzar a analizar las debilidades y fortalezas de uno y otro modelo, con el fin de coadyuvar en una mejor síntesis para la humanidad.

Está claro que la crisis sanitaria ocasionada por la pandemia pone al desnudo la política y sus múltiples formas de ejercer el poder sobre la sociedad y la naturaleza. Por un lado, la ideología de derecha que ha introducido una ruptura con la verdad y con la ética, mostrando la ineficiencia del sistema y la incapacidad de las grandes potencias para dar respuesta ante los más graves de los problemas sociales: la desigualdad y la pobreza, y ante la amenaza constante hacia la naturaleza: la depredación insostenible de los ecosistemas del mundo.

Se habla así de una economía mundial como un modelo necesario del cual no es posible escapar. Se convierte entonces en universal un dato del sistema capitalista y un sistema de vida productivo de los países hegemónicos como si México, Argentina o Brasil participaran de la globalización de la misma manera que los Estados Unidos o los países europeos. Pero en este diálogo de una economía mundial se pone énfasis en la crisis económica y la necesidad de volver al estatus de producción, trabajo y consumo de la etapa prepandemia, aplicando la teoría del rebaño, estableciendo una suerte de paranoia de ultraderecha, denostando los gobiernos democráticos progresistas y las políticas públicas de seguridad social, etc. Es decir, no contamos con categorías políticas ni filosóficas para pensar una nueva forma de vivir y convivir en el mundo, continuando con la vacuidad argumentativa del neoliberalismo vs. el progresismo.

Frente a este panorama se plantean diversos interrogantes: ¿Qué mundo queremos habitar? ¿Volveremos más humanos y justos? ¿El capitalismo entenderá que es insostenible el modo de producción y consumo? ¿Las grandes potencias y las grandes fortunas se abrirán hacia una mayor distribución? ¿Recuperaremos el Estado nación ante el sistema global? Estas y otras preguntas se disparan en las mentes de los ciudadanos y sobre todo de los tomadores de decisiones e intelectuales.

Entonces, ¿qué debe ocurrir desde nuestro universo finito de oportunidades, para que realmente la pospandemia acomode un sistema que viene funcionando desde los inicios de la historia del hombre? ¿Acaso ha sido la humanidad capaz de aprender de las crisis vividas y sufridas? Pues debemos entender que el capitalismo ha sido en esta línea de tiempo, donde atravesamos pestes, pandemias, guerras, etc., un sobreviviente cuya metamorfosis ha continuado con su curso de acontecimientos, moldeando al mundo para un objetivo: el mercado y junto a él la división del trabajo a nivel mundial.

Debemos tener claro que la civilización que hoy habita el mundo solamente conoce las pandemias por los libros, sin embargo, todos son “opinólogos” expertos a la hora de expresar que es exagerado el aislamiento social, que los gobiernos como el de Argentina está subordinado por epidemiólogos, que no es necesario el uso de mascarillas, etc. Ante tremenda realidad la derecha acusa al gobierno democrático y popular de enamorarse de la pandemia, de coartar las libertades individuales y de convertirse en dictaduras. Y tantas manifestaciones crecientes movilizadas por un agente invisible más aún que el propio virus, el mercado, que solamente se preocupa por maximizar ganancias y colocarlas en manos de pocas fortunas privadas o en unos pocos países desarrollados, y en seguir sosteniendo un sistema capitalista y neoliberal decidido a travestirse, pero no modificar su esencia. Donde la desigualdad, el aumento de la pobreza y la exclusión son causas y no las consecuencias.

Tendrán entonces que ser los países emergentes, en vías de desarrollo o subdesarrollados (categoría impuesta por los intelectuales del proclamado primer mundo), los que definitivamente alcen sus voces y transitan el paradigma que ya ha comenzado a construirse, por aquellos años donde desde América Latina palpitaban las democracias progresistas con políticas inclusivas y mayor posibilidad en la accesibilidad a un estado de derecho con independencia económica, soberanía política y justicia social.

Argentina después de cuatro años de neoliberalismo decidió en las urnas un cambio de modelo y la gestión llevada hasta el momento frente a la pandemia viene demostrando que no estamos equivocados, que la vida es por sobre todo un derecho humano fundamental y que la economía debe estar supeditada a consagrar la vida, en un Estado nación que aplica las políticas sociales como instrumento para resolver las desigualdades. Si bien estamos lejos de dar soluciones inmediatas, y en la coyuntura de crisis por el COVID-19 se visibilizan las grandes desigualdades sociales estructurales y humanas, es el momento de hacer un giro hacia un estado de bienestar que marque su presencia y dé soluciones en aquellos espacios que el mercado deja en abandono y pauperización.



Transitar un paradigma geopolítico implica que desde el Cono Sur buscamos allanar el camino que nos lleve a la equidad y que brinde igualdad de posibilidades, y al decir de Thomas Kuhn un paradigma tiene vigencia por determinado tiempo, su capacidad para resolver o solucionar problemas está dada por la lucidez de pensamiento con la cual logramos visualizar de manera novedosa y creativa interrogantes que se presentan en forma confusa. Por tanto, es obvio que el modelo neoliberal y el capitalismo salvaje ha caído en la ineficiencia, porque no dan respuesta a las necesidades humanas. Sin embargo, tanto liberalismo como progresismo tienen sus lados oscuros e ineficientes y por ello plantear desde la sociedad y los gobiernos una mixtura que permita transitar un modelo liberal, pero con un Estado presente, que privilegie los derechos humanos como derechos fundamentales, es el camino hacia este nuevo paradigma pospandemia, ya que ha quedado al desnudo la desigualdad y con ella el genocidio que significa el acaparamiento de los recursos naturales, de capitales financieros y por sobre todo el sometimiento de Estados naciones enteras donde la humanidad sucumbe ante un grupo de las élites mundiales.

No podemos decir cuál será el resultado al construir y transitar un nuevo paradigma, pero sí podemos ser protagonistas al construir desde cada espacio donde nos desarrollamos un camino hacia la justicia social y hacia la vida en y con la naturaleza. Hemos comenzado y ya no podemos detenernos.

REFERENCIAS

Alemán, J. (2020). *Pandemónium. Notas sobre el desastre*. <https://www.tagusbooks.com/leer?isbn=9788418273063&li=1&idsource=3001>

Casa Rosada. (2020). *Palabras del presidente de la nación, Alberto Fernández, luego de su reunión con los gobernadores para analizar la pandemia del coronavirus, COVID-19, desde Olivos*. <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/46783-palabras-del-presidente-de-la-nacion-alberto-fernandez-luego-de-su-reunion-con-los-gobernadores-para-analizar-la-pandemia-del-coronavirus-covid-19-desde-olivos>

CNN. (20 de febrero de 2020). *Cronología del coronavirus: así comenzó y se extendió el virus que tiene en alerta al mundo*. <https://cnnespanol.cnn.com/2020/02/20/cronologia-del-coronavirus-asi-comenzo-y-se-extendio-el-virus-que-pone-en-alerta-al-mundo/>

El Destape. (10 de diciembre de 2019). *El discurso completo de Alberto Fernández en la asunción presidencial*. <https://www.eldestapeweb.com/nota/el-discurso-completo-de-alberto-fernandez-en-la-asuncion-presidencial-2019121013450>

El Perfil. (23 de marzo de 2020). *Alberto Fernández: “Si el dilema es la economía o la vida, yo elijo la vida”*. <https://www.perfil.com/noticias/politica/alberto-fernandez-si-el-dilema-es-la-economia-o-la-vida-yo-elijo-la-vida.phtml>

Gobierno de Argentina. (2020). *¿Qué medidas está tomando el gobierno?* <https://www.argentina.gob.ar/coronavirus/medidas-gobierno>

Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC). (2019). *Informe técnico*. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-46-152>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2019). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>



CONFINADOS, PERO NO FINADOS. LECTURAS DE UNA PANDEMIA



Eleder Piñeiro Aguiar

Universidade da Coruña,
España

VIRUS Y PARÁSITOS

Ganó por primera vez el Óscar una película de habla no inglesa, *Parásitos*, y casi sin tiempo a celebrarlo el mundo se puso a hablar de virus y de estar confinados. Esta palabra significa, según la Real Academia Española (RAE), la “pena de estar en una situación de confinamiento”.

Pena como castigo, pena como lástima e incluso pena como vergüenza, tal como se enuncia en varios países latinoamericanos. Es significativo que la película mencionada trate en cierto sentido acerca de esto: familia de estrato bajo condicionada por la precariedad, el hacinamiento y la inestabilidad entra en contacto con familia de clase alta, a la que parasita para poder sobrevivir. En cierto sentido el virus, en este caso el COVID-19, hace algo similar, pero desde una biología a la que el antropocentrismo le cuesta entender: se trata de un organismo muerto que vive gracias a otro vivo. Y, para protegernos de él, esto es, para vivir, la opción es en cierto sentido llevar a cabo actos de muerte social: no relacionarse, no contactar, no abrazar, no besar... y confinarnos. Al igual que lo estaba el ama de llaves y su esposo en el sótano de la mansión de la película mencionada.

Inicio por aquí porque uno de los pensadores más influyentes de nuestra época, Zizek (2020), defendió que el “coronavirus asesta un golpe letal al capitalismo”, como en la película *Kill Bill* en la que con la técnica de 5 golpes al corazón la protagonista consumaba su venganza, siendo paradójico que tras el golpe Bill moría cuando comenzaba a andar. Pero unos minutos antes de esa escena se produce un diálogo en donde se habla de la vida-muerte y del poder de Superman, que es el único superhéroe que, al contrario de otros, se esconde de la humanidad para no recordarnos lo efímeros que somos. Todo lo contrario, fue sucediendo en las imágenes que veíamos de sanitarios por todo el mundo, defendidos como héroes anónimos, sin capa, que combatían a la enfermedad y su propagación en hospitales, unidades de cuidados intensivos, ambulancias, centros de salud, etc. Hasta tal punto que Banski elaboró una nueva obra en la que una niña desecha sus muñecos de Superman, Batman y Spiderman para jugar con una figura de una enfermera.

Pero para que se llevase a cabo esta canonización laica del personal sanitario, ritualizada en España con aplausos desde las ventanas todos los días a las 20.00 horas, a la vez que en “notas al pie” del homenaje (y en redes sociales) se hacían llamamientos a defender la sanidad pública, universal y gratuita, en paralelo se fueron produciendo imágenes y relatos de las consecuencias del virus. Cómo se propaga, qué perfiles son de riesgo, dónde se están produciendo más contagios, cómo afronta esto la sanidad pública y privada, qué puede hacer el Estado y el gobierno para parar la epidemia (desde marzo pandemia según la OMS), etc. Y todo eso llevó a repensar la racionalidad científico-técnica y su preocupación por las causas primeras: primer contagio, paciente cero, transmisión inicial, por qué un murciélago, por qué una sopa... ¿y dónde está Wuhan?



EL MAPA: DÓNDE ESTÁ WUHAN

Cada vez que pienso en un mapa o veo uno me viene automáticamente a la cabeza la obra de Borges (1960) *Otras inquisiciones* en donde en una enciclopedia el emperador chino clasifica las especies, pues al fin y al cabo somos el único ser sobre el planeta que clasifica e incluso en ocasiones se vanagloria de ello. Este relato de Borges le sirve a Foucault (1982) para iniciar *Las palabras y las cosas*, donde expone que el listado solamente tiene una línea de continuidad en la numeración que el emperador hace, pues las categorías ni son excluyentes, ni contingentes, ni mensurables. De la misma manera un mapa (por fuera de las manos de un geógrafo o de un militar) tan solo condensa un trozo de realidad quizá para sobrellevar de la mejor manera el pensarnos vecinos del mismo orbe. El mapamundi que tengo en mi habitación, reconvertida en gimnasio-despacho en este confinamiento, me sirve para verme formando parte de la especie humana, para recordar encuentros en otras latitudes y para imaginar otros nuevos. Para vivir lo más humana y socialmente posible, al fin, y así tratar de transformar la distancia social de la que hablan los medios y los políticos solamente en una distancia física pasajera. Y me sirve, también, para conocer dónde está Wuhan.

Y prosiguiendo con la búsqueda me entero que esa ciudad china es conocida por sus hornos. Hay quien quiso ver todo un simbolismo en esto: el horno y la fábrica como metáforas espaciales y biopolíticas de la modernidad; el calor como lugar infernal desde el que se le impone un castigo a la humanidad por haber excedido sus relaciones con la naturaleza y por querer jugar a ser dios. Quizá en el futuro existan compañías turísticas que en vez de vender paquetes a playas paradisíacas vendan rutas por el capitalismo de la catástrofe: Chernóbil, Zona Cero del Trade Center, la gruta de los 33 mineros en Chile, zonas devastadas por terremotos, Wuhan. “Sobreviva al viaje y siéntase como un héroe”, nos dirán.

CONSUMO DE DATOS: ASSANGE

Y esto me lleva a pensar en otra forma de consumo en otras espacialidades y territorios: la red, la nube, la galaxia internet. Si *Parásitos* nos sirvió para conocer lo efímero del éxito (leído como acontecimiento narrado en las noticias de manera repetitiva) cuando sobreviene una catástrofe, que el confinamiento haya sorprendido a Assange *in media res* con respecto a la justicia y a varios países no puede pasar tampoco desapercibido. Y más cuando a los pocos días de entender al COVID como un “hecho social total” (Mauss, 2009) comenzaron a aparecer noticias acerca del aumento

de datos móviles, conexiones wifi, ventas por internet, aumento de empresas como Amazon, Google, Glovo, etc., memes compartidos por colegas en chats de WhatsApp, retos virales en Facebook, Twitter, Instagram, TikTok y videollamadas en múltiples plataformas como Meetic, Teams, Zoom, etc. De repente, mi tiempo de ocio y trabajo fue mediado por una pantalla y así, se iban sucediendo las reuniones vía Teams de Outlook (plataforma utilizada por mi universidad) en donde en diferentes juntas de facultad, departamento, comisiones, etc. se iba hablando de cómo finalizar el curso académico en las mejores condiciones. Consumo informático en el trabajo a la vez que se consume la vista, la electricidad, los datos móviles, el wifi y el propio aparato, mediado por una obsolescencia programada que es más cercana dada el uso masivo de estos dispositivos. Por las redes circuló una afirmación que decía algo así como que los profesores no solamente estaban siendo empleados como mano de obra, sino que además ponían ellos mismos los medios de producción: electricidad, ordenadores y contratación en sus hogares de internet. A esto se suma que la productividad académica de las mujeres se redujo en detrimento de los varones, condicionadas aquellas por el mundo de los cuidados feminizado que no considera todo lo necesario la conciliación familia-trabajo.

Se produjo asimismo en una de las video-reuniones un hecho curioso. Era jueves, estaban varios profesores, personal del departamento, equipo decanal y representantes de estudiantes. En un momento de la conversación se expuso que el día anterior entraron en la plataforma de la Universidad 200 000 personas, colapsando el sistema. A modo de broma pregunté si es que habían abierto el plazo de matrícula (mi universidad, la Universidade da Coruña cuenta con unos 25 000 alumnos), pero hubo un silencio por respuesta. Resultó que parte del alumnado hackeó el sitio web como protesta (tuve que buscar en Google qué era un *boot*) ante la incertidumbre de un final de curso en donde no se ve ni representada ni protegida. Supongo que serán así las nuevas formas de protesta, sobre todo si avanzamos hacia ese modelo mixto de teletrabajo que tanto centros educativos como ciertas empresas y gobiernos nos piden. Eché en ese momento de menos a Assange y me acordé de Haraway (2006) y su *devenir cyborg*, pero también de sus propuestas de los monstruos (Haraway, 1999). Al fin y al cabo, la era moderna también inicia con autómatas y ese ser mitad humano mitad máquina que es Frankenstein (el monstruo fue su creador, no lo olvidemos). Pero también eché de menos la protesta en la calle, la huelga, el derecho a reunión y las asambleas donde se debate por y para el común.

La plataforma, como la letra, lo aguanta todo; pero el movimiento social, apartado de lo público, no. Y si es verdad, con Derrida (1989), que “no hay nada fuera del texto”,



resulta, además, que el texto es el contexto. Realidad y telerrealidad son ya lo mismo en este sentido. Si hace unos años Zygmunt Bauman (2012) se quejaba del anonimato de las redes, Manuel Castells (1997) (el de *La era de la información*, hoy ministro de Universidades en España) contestaba que no hay una realidad y una virtualidad, sino que todo es realidad. Y esa nueva realidad (“nueva normalidad”, dicen) ha venido para quedarse o al menos Castells y otros lo pretenden, queriéndonos llevar hacia el teletrabajo y hacia la docencia *online*. Me lleva todo esto a preguntarme qué es un alumno, cuánto cuerpo ocupa un aula, si esa aula pierde contenido (física y significativamente hablando); y qué es un maestro, si las nuevas realidades empujan más a que me convierta en asesor y mediador que en acompañante y guía. Los peripatéticos han muerto o más bien los hemos matado a base de quietud, pantallas, *streaming* y *links*.

CONSUMO Y GASTO ENERGÉTICO: ALACENA Y DEPORTE. EN BUSCA DE UNA RUTINA

Pero ante la angustia y el tedio (sentimientos de la modernidad expuestos entre otros por Baudelaire (1962) y Benjamin (2005)) causados por el cambio que supone reconocer que nuestras vidas son más maleables y precarias que nunca, lo poco que se puede hacer es acogerse a unas rutinas autoimpuestas, como una especie de salvavidas en la que se resiste a dicho cambio desde una lógica de querer controlar lo poco que tenemos: nuestro cuerpo, o al menos parte de él. Tras reuniones y teletrabajo se producían, en la noche, videollamadas con amigos y familiares comentando sobre todo 3 cosas: cómo se estaba sobrellevando el confinamiento y qué tal la salud; qué opiniones había sobre qué iba a suceder (fases de desescalada, paso a la “nueva normalidad”, posibilidades de contagio, etc.); y en tercer lugar algo que se puede llamar la normalización de las conductas: los relatos hablaban de una dicotomía “nosotros” vs. “la gente” (ojo, ya no vs. “ellos”), siendo esta la que hacía algo mal: pasear a deshoras, acusar a vecinos, juntarse donde no estaba permitido, acaparar demasiado papel higiénico, salir de su hogar hacia segundas viviendas por fuera de los perímetros de seguridad permitidos, etc.

Y siempre, al final de esa normalización (“nosotros lo hacemos bien, pues es lo normal, lo justo, lo que requiere la situación”) una afirmación hacia el castigo: habrá repunte, habrá más contagios, habrá más multas, habrá más control, habrá más vigilancia... y

será culpa de “la gente”. Siempre me llamó la atención esos entes abstractos sobre los que descansar las responsabilidades para no generar conflictos personales: el mercado, el sistema, la administración, los políticos, la burocracia... la gente.

Aproveché para releer “Si la videovigilancia es la respuesta, cuál era la pregunta” (Galdon-Clavell, 2015), asustado al conocer que en China hay 1 dispositivo por cada 6 personas para vigilar aspectos biomédicos, corporales y faciales, y con la nueva situación controlar temperaturas, posibilidades de contagio y exposición ante otros contagiados. Orwell se pasea feliz mientras Huxley no puede darnos el soma suficiente.

CONFINAMIENTO DEL CONFINAMIENTO: CÁRCEL, RESIDENCIAS, COLEGIOS, TALLERES

Y como no podía ser de otra manera vinieron a mi cabeza las subjetividades que se están creando con la crisis del coronavirus y qué pasa a nivel espacial con los cuerpos. Se sucedieron protestas y propuestas para que presos en varias cárceles pudieran irse a sus casas, dada la peligrosidad del contagio en espacios de reclusión. A la vez, hubo (y hay) una contienda política en España debido a que la mayoría de fallecidos se produjeron en residencias de ancianos gestionadas de manera privada; a lo que en la segunda ola de rebrotes (agosto 2020) se suman contagios en población joven principalmente causados por el “ocio nocturno”. El discurso acerca de la sanidad pública volvía a escena, esta vez no en balcones y ventanas sino en centros de confinamiento de nuestros mayores, problemática estructural dado la interconexión de tres variables: envejecimiento de la población, precariedad de los trabajos (muchas gente no puede hacerse cargo de contratar servicios de cuidados) y cuidados a cargo de las familias, en un modelo que Esping-Andersen (1993), hablando del bienestar (¿?) denominó “Mediterráneo”.

En mi caso, el confinamiento comenzó antes de ser decretado el estado de alarma: mi abuela sufrió una infección de orina un lunes y el martes no pudo regresar a su centro de día, 6 jornadas antes de que nos bombardeasen con el obligatorio #Quédateencasa. #Sillevounasemana, les diría. Tras más de un mes, mi abuela falleció a sus 85 años debido a una insuficiencia cardiorrespiratoria, tras haber sobrevivido a una Guerra Civil, una posguerra y una pandemia. Y en ese momento se puso en suspenso la vida. No



hubo posibilidad de velatorio y el acto de cremación solo contó conmigo, mi mujer y los operarios de la funeraria. Esta pandemia también se llevó muchas formas rituales, siendo el duelo un ceremonial cultural por antonomasia. Egoístamente lo agradecí, pues evité el sufrimiento de las condolencias, si bien comprendí que en este caso sí había que hablar de distancia social y no solo física, siendo la primera la que más duele.

¿Y LA CALLE?

Tras esto, reacomodar la casa (compras de Ikea, muebles al trastero, donaciones de ropa de mi abuela, algún adorno que viene y otro que se va), lo que me llevó a recordar que los guaraníes con los que tuve la suerte de convivir hace 10 años quemaban sus casas cuando sucedía alguna tragedia. De la misma manera, eliminamos ciertos recuerdos y establecimos nuevos hábitos, teniendo más tiempo debido a haber eliminado la necesidad del cuidado. Y paulatinamente fuimos pasando fases de desescalada, lo cual me llevó a pensar en la calle. Al ser una sociedad consumista y con buen clima, la lucha por el espacio público es constante. Terrazas ganando centímetros para que los bares pongan mesas, padres y madres paseando con sus hijos, pero sin poder todavía acudir a parques infantiles, dueños de perros que tuvimos el privilegio de salir unos minutos al día mientras otros estaban confinados por completo, coches que no debían pagar franjas horarias de aparcamiento y ahora vuelven a hacerlo. Somos el único país de Europa que abrió de nuevo antes los bares que los colegios. Y eso se nota. Pero volviendo a la calle, cada día que paseaba iba viendo más gente que pedía limosna. Me pregunté qué le diría el Estado, en el *hashtag* antes mencionado, a las personas en situación de calle. Y me vino a la cabeza el poema en prosa de Baudelaire (1962) “La moneda falsa”. La ciencia social y la filosofía le deben más a la poesía que al método, aunque a veces se nos olvide.

SOLIDARIDAD EN LA MATRIX

Si en *Parásitos*, por un momento la familia protagonista quiso crear una nueva comunidad a expensas de otra, esto es algo que en la situación actual no se puede dar. Es cierto que el Estado (más bien la nación) elaboró toda una retórica comunitaria y belicista (“saldremos juntos”, “juntos podemos”, “esto lo paramos entre todos”, “estamos en una guerra y vamos a ganarla”, “el único enemigo es el coronavirus”). Pero más allá de esos enunciados deberíamos quedarnos con la solidaridad y la reciprocidad que fueron surgiendo. Policías animando a sanitarios con sus sirenas, aplausos por

doquier, donaciones anónimas (cuando no lo son, es limosna, aunque sea millonaria), ofrecimientos de ayuda por parte de vecinos, eliminación de alquileres por parte de dueños de casas y locales, etc.

Diversos autores y periodistas han venido comentando si la situación nos cambiará a mejor, a peor, o nos dejará igual que antes. Independientemente de lo económico y sus consecuencias, personalmente no creo que como especie vayamos a cambiar demasiado y esto todo se verá como un gran acontecimiento que en unos casos sirvió para unir, pero en otros sirvió para enriquecernos egoístamente. En cualquier caso, los delfines volvieron a Venecia, el agujero de la capa de ozono disminuyó y los alumnos pudieron terminar el curso. Si algo debemos aprender es lo efímeros que somos y, por lo tanto, la escasa trascendencia que como especie tenemos en el conjunto del universo, que de vez en cuando se venga en forma de pandemias, meteoritos o pestes.

En *Matrix*, el Agente Smith le comentaba a Morpheo que tras analizar a los humanos estos le parecen más que unos mamíferos (que se adaptan al ecosistema) unos virus (que lo destruyen multiplicándose sin cesar). Esperemos no tener que darle la razón.



REFERENCIAS

Baudelaire, C. (1962). *La moneda falsa*. El Spleen de París.

Bauman, Z. (2012). *Esto no es un diario*. Paidós.

Borges, J. (1960). *Otras inquisiciones*. Emecé.

Castells, M. (1997) *La era de la información*. Alianza editorial.

Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Anthropos Editorial.

Esping-Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del estado del bienestar*. Alfons el Mag-nanim.

Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias huma-nas*. Siglo XXI.

Galdon-Clavell, G. (2015). Si la videovigilancia es la respuesta, ¿cuál era la pregun-ta? Cámaras, seguridad y políticas urbanas. *EURE*, 41(123), 81-101.

Haraway, D. (1999). Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y sociedad*, (30), 121-164.

Haraway, D. (2006). A cyborg manifiesto: Science, technology, and socialist-femi-nism in the late 20th century. En *The international handbook of virtual learning envi-ronments* (pp. 117-158). Dordrecht.

Marcel, M. (2009). *Ensayo sobre el don: Forma y función del intercambio en las socie-dades arcaicas*. Katz editores.

Walter, B. (2005). *Libro de los pasajes*. Ediciones Akal.

Zizek, S. (2020) *¡Pandemia! El Covid-19 sacude al mundo*. Red: Centro de Estudios de Orientación Psicoanalítica.



UN IMPULSO CUÁNTICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Betzabe Maldonado Mera
Karla Benavides Espinosa

Universidad de las Fuerzas Armadas
Ecuador

DE LA ERA DE LA CONVERSACIÓN A LA ERA DEL COVID-19

La realidad actual de crisis sanitaria, económica y social a causa de este minúsculo organismo COVID-19, que puso un alto al acelerado ritmo de nuestra cotidianidad, convoca a una reflexión colectiva previo a un diálogo profundo con el Yo. La tarea ahora es replantear los fundamentos que en el pasado dieron sentido a nuestra vida, para entonces reinventarnos ante una nueva realidad, al parecer de horizonte desconocido.



Al mismo tiempo, el COVID-19 nos marca el ritmo al que debemos implementar cambios radicales, en todas las dimensiones de la vida humana. Cambiar hacia nuevos paradigmas, nuevas sociedades, nuevos modelos económicos, nuevos modelos urbanos, en fin, todo apunta a que no habrá un después de la pandemia, simplemente nuestra realidad ya es diferente.

Indiscutiblemente uno de los ámbitos que asume los mayores desafíos es el educativo. El cierre de centros de estudio exigió incorporar cambios inmediatos y pasar a un proceso centrado en la virtualidad. Pero sin duda, la nueva realidad exige de la educación grandes transformaciones, con la educación de siempre no podremos influir en los cambios que el mundo y la sociedad exhortan.

Para los sistemas universitarios, temas como la creatividad, innovación, calidad, equidad, igualdad de oportunidades, responsabilidad social y pertinencia, constituyen un gran desafío, no solo por la complicación de llevarlos a la práctica en el contexto actual, sino, por la urgencia de adaptar las respuestas a las nuevas demandas de la sociedad.

Hoy hablar de urgencia es hablar del ahora, porque, claro está, el mañana es incierto. En consecuencia, no hay cabida para pensar en una gradualidad del proceso de transformación de la educación superior, es momento de dar un “salto cuántico”, y no solamente para estar a tono con los nuevos paradigmas científicos y los acelerados avances tecnológicos, sino, para dar respuestas oportunas a los desafíos de esta nueva normalidad impuesta por el COVID-19.

En la línea de Giraldo (2017), la teoría cuántica trasladada a la educación, pudiera generar efectos iguales o más revolucionarios de los que vemos día a día en el ámbito científico y tecnológico. No obstante, requiere al unísono de dos elementos esenciales:

- ▶ Combinar el TIC (talento, ingenio y creatividad).
- ▶ Saber utilizar las TIC (tecnologías de la información y la comunicación).

Esta tesis la sostienen varios autores que, además, coinciden en que los cambios en educación se dan muy lento, si se comparan con los avances científicos y tecnológicos. Sin embargo, es importante incorporar a los procesos educativos ciertos principios que han estado latentes por décadas y que en las actuales circunstancias exigen su reivindicación. Es determinante que la educación promueva el despertar a la cons-

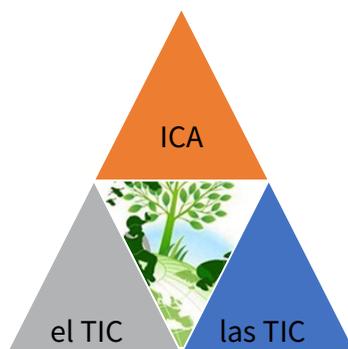
ciencia, como base para llevarlos a la práctica (Giraldo, 2014; Giraldo, 2017; Kaku, 2014; Martos, 2018; Molina, 2019).

- ▶ El desarrollo integral del ser humano en todas sus dimensiones.
- ▶ El respeto a sí mismo y a toda forma de vida.
- ▶ La integración en la comunidad y en el medio natural global.

En suma, una educación multidimensional e integradora desde una mirada: individual, de reconocimiento y desarrollo personal; social, de sensibilización y servicio a los demás; e integradora, de multiplicidad integrada en la unidad.

Esta perspectiva nos lleva a la reflexión de que el salto cuántico en educación solo tendrá lugar si, además del TIC y las TIC, se incorpora un tercer elemento como impulsor del cambio: el ICA (interiorizar, cuestionar-nos, activar-nos). A través del trabajo colaborativo y en equipo en donde prime el saber ser y saber estar para convertirnos en protagonistas en este proceso de construcción de la sociedad que imaginamos, esa en la que queremos vivir y convivir en equilibrio armónico. La triangulación de estos elementos dará paso a la transformación de la educación, así como se ilustra en la siguiente figura:

Figura 1. Triangulación del ICA, el TIC y las TIC para la transformación de la educación



Fuente: Elaboración propia

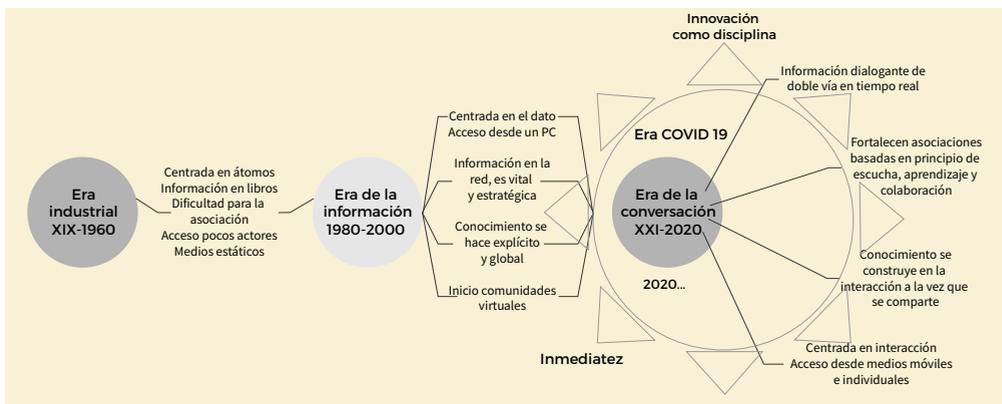
Por otro lado, una mirada a la evolución del entorno permite identificar los principales elementos que distinguen la sociedad en la era del COVID-19. Avanzábamos vertiginosamente hacia un cambio de era, que Aguilera (2011) la denominó “era de la conversación”, y de pronto despertamos en una era de cambios impuestos por el COVID-19.



En la era de la conversación observamos una sociedad permanentemente conectada, en donde la asociación e intercambio de conocimiento hace parte de la cotidianidad. Es una sociedad global con acceso inmediato a información digitalizada y de doble vía, que se obtiene en tiempo real y desde cualquier lugar geográfico.

Estas características se mantienen en la era del COVID-19, pero se incorporan algunos factores potenciadores del cambio. Aquí se rescatan tres, el primero la inmediatez frente a la progresividad de los cambios. El segundo, la obligación de reinventarse frente a la libertad de adaptarse. Finalmente, la innovación como una disciplina frente a la innovación como una opción. En la figura 2 se observan características distintivas desde la era industrial hasta la actual.

Figura 2. Características distintivas desde la era industrial



Fuente: elaboración propia a partir de Maldonado (2019).

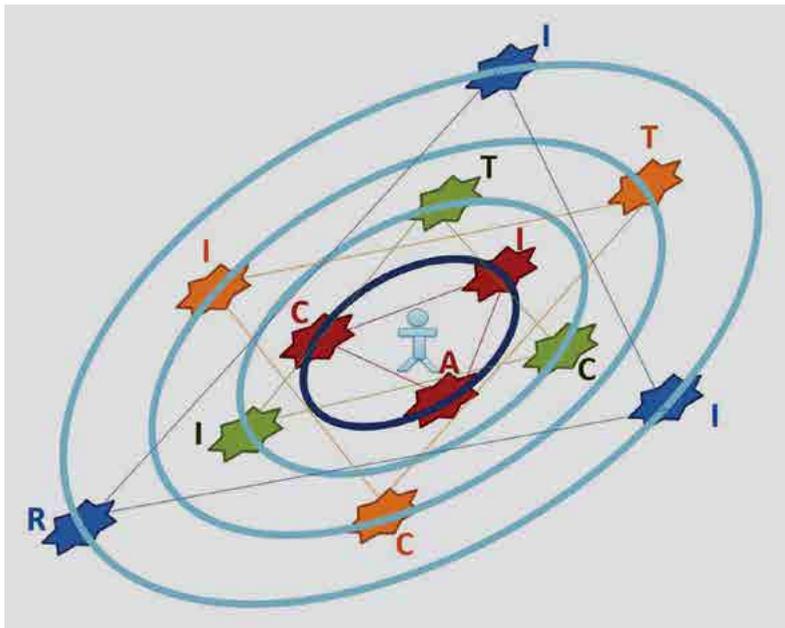
La nueva era nos exige asumir cambios sustanciales, cuyo grado de dificultad dependerá de la actitud personal y colectiva, que conlleve a un reconocimiento individual sobre las nuevas habilidades que son indispensables desarrollarlas. Estas condiciones configuran nuevos desafíos y retos que deben afrontar estudiantes, autoridades y docentes en el ámbito de la educación (Román, 2018).

En síntesis, la era actual se caracteriza por una giga interconexión, que ha provocado la expansión exponencial de asociación e interacción a través de la cual se da el intercambio de conocimiento. Las condiciones atemporal y aespacial del acceso, imprimen una dinámica multirelacional que hace parte de la cotidianidad.

Esta realidad emerge la necesidad de transitar de un comportamiento racional a uno relacional, que exige considerar nuevos elementos en la gestión para generar interrelaciones duraderas entre los distintos actores. Es decir, gestionar la educación desde un enfoque multidimensional y multirelacional en un contexto complejo y diverso.

La integración de los elementos de la primera triangulación (ICA, el TIC y las TIC) con los tres factores potenciadores identificados en la era COVID-19 (IRI, inmediatez, reinención e innovación) conforman un campo de fuerzas que lo convierten en propulsor del salto cuántico que se requiere dar en la educación. Idea que se toma prestada de la electrodinámica, que explica los avances radicales que la propulsión de campo aportaría a las capacidades de rendimiento de las naves para explorar el espacio. Similar impulso necesitamos dar a la educación para acrecentar la capacidad de reinención y explorar los nuevos espacios que nos plantea la era COVID-19. En la figura 3 se ilustra el campo de propulsión como resultado de la superposición de las fuerzas mencionadas.

Figura 3. Campo de propulsión para la transformación de la educación



Fuente: Elaboración propia



DE CARA A LA INMEDIATEZ, LA REINVENCIÓN Y LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La comprensión del modelo propuesto orienta la gestión universitaria hacia la adecuada priorización de los procesos. Se entiende que el impulso viene desde la consciencia de la persona, el ICA moviliza el TIC, que dan paso de manera natural al aprovechamiento de las TIC. El campo de fuerzas da lugar a la inmediatez de los cambios, el camino es la reinvencción y asumir la innovación como una disciplina. Generando de esta forma aquel que hemos denominado el campo de fuerzas, propulsor del salto cuántico de la educación.

Es este contexto, se comparten algunas prácticas llevadas a cabo en el Departamento de Ciencias Económicas Administrativas y de Comercio (DCEA) de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE de Ecuador, a partir de la puesta en vigencia del estado de emergencia provocado por la pandemia COVID-19, el 17 de marzo de 2020.

1. Trabajando en el ICA (interiorizar, cuestionar-nos, activar-nos).

Se formuló y está en plena ejecución un plan de comunicación interna del DCEA frente a la emergencia sanitaria generada por el COVID 19.¹ Responde a la necesidad de articular y fortalecer las relaciones entre los actores del DCEA con la construcción de procesos de comunicación emergentes que permitan la participación de sus miembros en las acciones institucionales, definidas para responder con eficiencia ante la situación de emergencia que atraviesa el país y particularmente la educación superior. Asimismo, para dar continuidad a su misión, enmarcada en las funciones esenciales de docencia, investigación, vinculación y gestión académica.

El objetivo general es ofrecer los lineamientos para que, mediante procesos de comunicación en sus diferentes ámbitos, se construyan y gestionen las relaciones internas y externas del departamento para el cumplimiento de los objetivos en circunstancias de emergencia sanitaria (Serrano, 2020).

El plan contempla políticas de comunicación que buscan establecer vínculos entre las diferentes personas, facilitar el trabajo que se desarrolla

1 Plan de comunicación interna del DCEA, elaborado por el Equipo de Planificación, Gestión Estratégica y Autoevaluación, con la colaboración de tres docentes expertos en la temática. Abril 2020.

y el aprendizaje. Así como también generar motivación y participación en estos momentos de emergencia sanitaria, que demandan profundizar la comunicación interna para identificar mensajes claves, audiencias relevantes y medios que permitan la continuidad del trabajo académico del DCEA.

Entre otras se proponen las siguientes estrategias:

- ▶ Video de saludo y bienvenida al nuevo periodo académico para docentes y estudiantes del DCEA, por parte de autoridades del DCEA.
- ▶ Reuniones quincenales entre los diferentes grupos de trabajo.
- ▶ Levantamiento de reportes de novedades semanales, tanto de docentes como de estudiantes.
- ▶ Gestionar actividades integradoras o videos motivacionales por área de conocimiento para toda la comunidad académica del DCEA y sus familias: *coaching*, nutrición, psicología, médica, espiritual, entre otros.

2. Desarrollando el TIC (talento, ingenio y creatividad).

El TIC se descubre, desarrolla y potencia en la práctica. El plan de comunicación interna del DCEA establece como una de las responsabilidades de coordinadores generales, coordinadores de áreas de conocimiento y docentes, motivar el logro de los objetivos de aprendizaje, procurando creatividad e innovación en el desarrollo de las actividades de sus estudiantes, en los ámbitos de docencia, investigación y vinculación, según corresponda.

Para operativizar este propósito se plantea: propiciar espacios virtuales de reflexión, intercambio, socialización del pensamiento y debate académico en el marco de los nuevos desafíos para la educación superior.

En este contexto, el DCEA apoyó la iniciativa de los estudiantes que en el marco de las actividades paracadémicas propusieron el desarrollo virtual del “Congreso Internacional de Gestión ante la pandemia COVTECH ESPE 2020”, desarrollado desde el 6 hasta el 12 de junio de ese año.

El evento tuvo por objetivo dilucidar el panorama actual que la crisis sanitaria supone en los ámbitos económico, educativo, tecnológico y social; planteando una prospectiva ante los escenarios futuros en virtud de la experiencia y conocimiento de cada ponente.



Se contó con la presencia de expositores nacionales e internacionales de los sectores académicos y empresariales. Conjugando la experiencia de quienes están enfrentando la realidad con la de los jóvenes estudiantes de diferentes carreras de la ESPE, que participaron con sus ponencias.

Un congreso internacional que convocó la atención de importantes empresarios, académicos, investigadores, estudiantes y docentes de varias latitudes, puso en evidencia que los recursos económicos no son los limitantes para concebir propuestas creativas.

3. Aprovechando las TIC.

El plan de comunicación motiva el buen aprovechamiento de las TIC, congresos, cursos de capacitación, interacción permanente, trabajo en equipo, trabajo colaborativo y en red, y espacios de camaradería.

Como resultado 100% de sus docentes participaron de los diversos cursos de capacitación, tiempo de planificación de eventos reducidos al mínimo, frecuencia de ocurrencia de los eventos mucho mayor que antes de la pandemia, con el propósito de atender la variedad de requerimientos de capacitación de los miembros de la comunidad académica. Las siguientes figuras dan muestra del trabajo desarrollado:

Figura 4. Congreso Internacional COVTECH-ESPE 2020



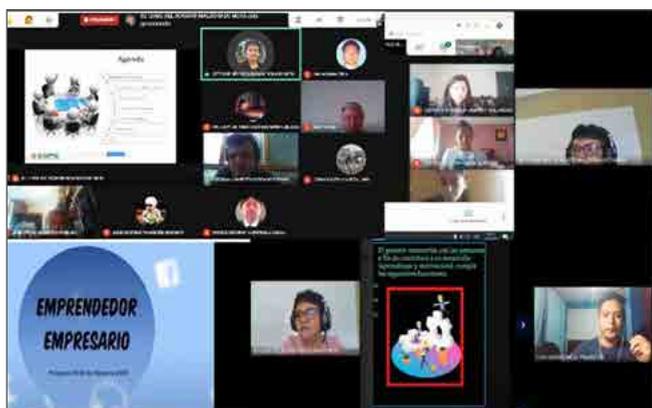
Fuente: Registro propio

Figura 5. Congreso Internacional COVTECH-ESPE 2020



Fuente: Registro propio

Figura 6. Propiciando el trabajo en equipo



Fuente: Registro propio

4. Caminando hacia la inmediatez, reinención e innovación como disciplina.

Autoridades, docentes y estudiantes experimentamos un inesperado e intempestivo cambio, se incorporan a nuestro diario vivir nuevas actividades y entornos distintos a los acostumbrados. Cambios propios de una sociedad en progreso hacia la era de la conversación, que eran asumidos como parte de un proceso paulatino y ahora en la era del COVID deben ser asumidos desde la inmediatez y la reinención.



Fortaleciendo el TIC nos preparamos para reconocernos, cuestionarnos y activarnos a la reinención en cada uno de los espacios de actuación profesional y personal.

ENSEÑANZAS EN TIEMPOS DE COVID

- ▶ Trabajo colaborativo entre grupos de docentes y en redes.
- ▶ Estudiantes han desarrollado su capacidad de autorregulación para gestionar su tiempo y organizar sus actividades. Se acentúa la necesidad de reconocer sus estilos de aprendizaje y establecer estrategias propias para aprender a aprender.
- ▶ Profesores desarrollan su capacidad creativa para reinventar las maneras de comunicarse, interrelacionarse y movilizar el conocimiento hacia sus estudiantes.
- ▶ Las autoridades universitarias pusieron en marcha iniciativas para evitar poner en riesgo la continuidad del proceso educativo. Sin embargo, es importante no detenerse, evaluar durante la marcha y proponer nuevas acciones de adaptación.
- ▶ Las limitaciones económicas para llevar a cabo las iniciativas de adaptación a la nueva realidad quedaron relegados a un segundo plano, ahora la prioridad está en el TIC, las TIC y el ICA.

REFERENCIAS

Aguilera, J. (2011). La era de la conversación. *Memorias VII Simposio Latinoamericano*. Universidad Autónoma de Occidente. <https://www.uao.edu.co/emprendimiento/vii-simposio-latinoamericano-de-comunicacion-organizacional/>

Giraldo, J. (2014). Neuronanociencia y educación: un enfoque integrador para el aula. *Revista Internacional Magisterio*, (68), 46-52.

Giraldo, J. (2017). Intrusiones cuánticas en educación. *Educación y Ciudad*, (32), 65-74.

Kaku, M. (2014). *The Future of the Mind: The Scientific Quest to Understand, Enhance, and Empower the Mind*. University of New York.

Maldonado, B. (2019). *Pensamiento estratégico y eficiencia en las universidades de la provincia de Pichincha, Ecuador* (tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/83596>

Martos, A. (2018). *La educación cuántica. Un nuevo paradigma del conocimiento*. <http://pensarenserrico.es/pensar/SAutorGetFileProtected?F=8>

Molina, J. (2019). La Neuro educación: un salto cuántico a los procesos de formación. https://www.researchgate.net/publication/330712672_La_Nuro_Educacion_Un_Salto_Cuantico_a_los_Procesos_de_Formacion

Román, O. (2018). Pensamiento estratégico, teoría y práctica en el ámbito universitario. *Primer seminario de pensamiento estratégico universitario: transformando la universidad con mentalidad estratégica*. Quito, Ecuador.

Serrano, H. (2020). *Plan de comunicación interna del DCEA frente a la emergencia sanitaria generada por el COVID-19. Documento interno*. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.



MARTINA Y LOS VÍNCULOS PARA AMAR, SOÑAR Y REINVENTAR LA VIDA

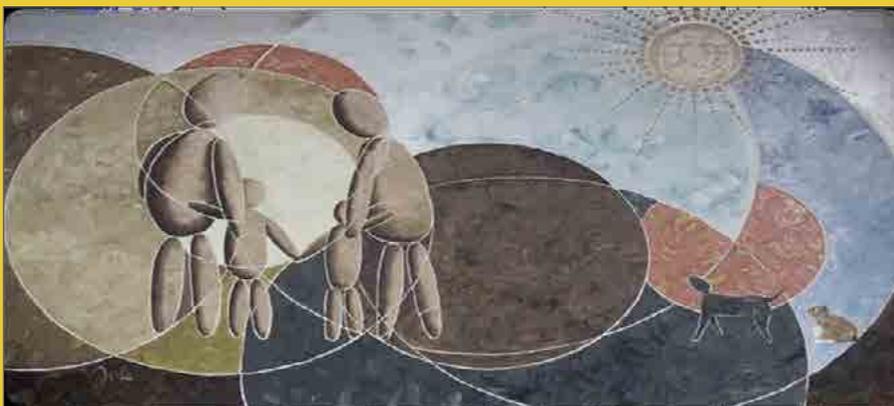


Martha Isabel Álvarez Romero

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Colombia.

Figura 1. Representación familia



Fuente: Bing (2020)

CAPÍTULO I.

Martina, la niña que nació con ojos soñadores, verde azulados, pelo rubio, graciosa en ocurrencias, con humor crítico y memoria prodigiosa, de un hablar atropellado; sin miedos, en sus primeros años, se lanza a iniciativas, aunque con debilidad muscular, fibromialgia y algo cerebral, no es aceptada por ir a un ritmo más lento que de la hermana, de niños y niñas de la edad. Poco a poco el ojo izquierdo comienza a cambiar su rumbo y es otro de los motivos para ser rechazada, entre primitas y niños de su medio escolar. Pero ella nació con una fuerza especial que le permite continuar.

En el diario existir, rápido pensar y parlotear, los frecuentes revoltijos de Martina, en juguetes, útiles de estudio, ropa, tareas no logra ordenar; desde su infantil y caótico vivir no falta el reproche de adultos, en casa y colegio, el castigo, el regaño y la burla continuada de compañeros, “por su bajo rendimiento académico” y demás.

Se llegó el día en que la madre lleva a Martina a prepararse para la primera comunión, durante un año con otros niños, y ocurrió algo inesperado en su vida, es cuando alguien la miró en su valía, intereses y talentos, algo más que desorden y desatención. Por primera vez en sus diálogos con escucha profunda tuvo la oportunidad de elegir algo nuevo, para la vida, por sí misma y sin miedo, y declaró: “¡yo quiero ser monaguillo de la iglesia!”.

Y fue escuchada, poco podía pronunciar claro, pero, aunque todo lo quería realizar, también se dejaba guiar. Así, cada domingo era su gran ilusión, ir de acólito con mamá a ayudar; en celebraciones y ante una multitud de asistentes, vivir nuevas experimentaciones. Entonces, se empezó a sentir personita reconocida y muy bien recibida por la comunidad y compañeritos. También por quienes la prepararon, no solo para la primera comunión, sino quienes la sondearon con ella en su vida, docentes y psicólogas con experiencia. Martina comulgaba, con ardoroso fervor, además todo problema de su edad, allí tenía a quién contar.

¡Sucedió lo inesperado! La comunidad cantora de la iglesia la invitó a la coral, que combinaba compases de niños, jóvenes y adultos, produciendo arreglos y voces encantadoras, en distintos eventos y correrías; hasta al papa Francisco le cantaron en la Plaza de Bolívar y Martina allí, todo se gozaba. Así, en su felicidad de ser aceptada amorosamente, tal como era, va cantando y vocalizando. Acontece algo maravilloso, la garganta comenzó a afinarse y al pronunciar más claro su lenguaje, comienza a fluir el hablar y así, otros aspectos que le dan seguridad, reconocimiento y alegría en su tierna edad.



CAPITULO II.

Figura 2. Coral infantil



Fuente: Bing (2020)

Es un cuento de hadas y princesas, pues el amor de todos se volcó a ella y en estos nuevos vínculos, comenzó a emerger la que era, con sus amistades de todas las edades. Ella, Martina, estudiante de colegios de niños especiales, con situaciones parecidas, fue invitada, con su mamá, por el rector de un renombrado colegio, famoso por sus cambios educativos, donde encontró novedosos métodos, pero sobre todo el calor humano, otros vínculos afectuosos y posibilidad de ser.

Se ha convertido en una graciosa señorita adolescente; su ojito verde azulado en tratamiento trata de ubicarse en el lugar, su memoria crítica, curiosidad, inteligencia y compasión, encontrando proyectos, en los cuales sentido hallar; preferidos los de bien social, ambiental, de animales y nutrición, en el servicio y la solidaridad, anda la que practica en el colegio y con mamá.

Figura 3. Representación emerger nueva subjetividad



Fuente: Bing (2020)

Ahora en la cuarentena continúa con un sentido de vida comenzando a configurarse en su subjetividad y por renovar en cada instante; sigue motivada, estudia en casa, interactúa en su coro virtual, se conecta por internet. Dejando huellas de aceptación y descubrimiento cada día, así como nuevas emociones y significados. Se han ido reafirmando su identidad y como personita, ¡al lado de quienes forman parte de su historia reveladora y lo que puede llegar a ser Martina!, en la huella que han impreso las preparadoras, compañeros de voces, su familia, amistades, el rector, los profesores y en el grupo donde velan por la supervivencia de otros.

Durante el confinamiento social camina al lado de la mamá, con un nuevo sentido crítico, sincero, produce propuestas, argumentos y acciones concretas, que ya no son motivo de burla. De esta manera, propone y ejecuta iniciativas, venciendo dificultades para hablar, ordenar sus cosas, sirve a otros, pendiente con grupo de mercados para la comunidad menos favorecida. Maneja herramientas tecnológicas a velocidad y desarrolla distintas actividades creativas, con amigas, amigos del colegio, dice “un poco caprichosos”, con la madre y familias de la coral.



CAPÍTULO III.

1. ¿Qué alcance tiene conocer sobre los procesos subjetividad e intersubjetividad en la infancia?

Reflexionamos sobre los procesos de subjetividad como tema cada vez más explorado y categoría de estudio de las realidades, por las propiedades interactivas en las relaciones, que se procesan, se sintetizan y constituyen la subjetividad humana. Analizamos dichos procesos en la subjetividad de Martina en las experiencias de sus relaciones, siendo estos análisis dirigidos a padres, familia, docentes, estudiantes y niños jóvenes como apertura a la discusión crítica y constructiva, necesaria, para entender las influencias que tenemos los adultos, los medios de comunicación, educativos, las situaciones socio-políticas económicas, de salud, entre otros, la situación actual de pandemia, en la constitución de procesos y fenómenos sociales de la infancia y la sociedad.

Desde estudios de distintos autores en la psicología, educación y ciencias sociales, se plantea la subjetividad y la intersubjetividad como construcciones y procesos inseparables, que contribuyen a desarrollos personales y colectivos. Entre otros acercamientos al tema, la subjetividad es planteada por Vargas et al. (2019) como la “construcción del sentido en lo más íntimo del individuo” y “la intersubjetividad como las producciones de los sujetos, en los espacios sociales y culturales que prevén una acción” (p. 6).

Desde la visión de subjetividad por parte de Zemelman (de acuerdo con Torres y Torres, 2000):

.....
..... La subjetividad social (individual y colectiva), es el plano de la realidad
..... social donde se articulan dimensiones como la memoria, la cultura, la
..... conciencia, la voluntad y la utopía, las cuales expresan la apropiación
..... de la historicidad social a la vez que le confieren sentido y animan su
..... potencialidad. (p. 162).
.....

Los procesos de Martina han sido influenciados por “condicionamientos provenientes de imposiciones”, que con sentido crítico observamos que requieren cambio. Como se considera en los aportes de Vargas et al. (2019) al “reconocer que las cosas no son de una sola manera, sino que pueden tener

varias facetas, posibilidades o ‘líneas de fuga’, ancladas en su historia única y personal, que puede estar asociadas a la ruptura de su realidad” (p. 6).

En los condicionamientos del rechazo, el grito, las normas impuestas con violencia, castigos, burlas, temas educativos desconectados de las realidades, se observa cómo es ignorada Martina en su esencia y singularidad. Excluida como participe activa y sometida a temas impuestos caprichosamente por adultos y el medio. Se ha limitado el diálogo, la participación y la visión sobre el desarrollo íntimo, subjetivo de la niña, limitando las posibilidades de interacciones que produzcan significantes y expresiones, sobre lo que es realmente Martina, en su esencia y en sus relaciones.

Adultos propietarios del conocimiento, que anulan la capacidad del niño o niña de pensar críticamente, a reconocer su cultura, sus contextos ¿Lo que siente? ¿Lo que le gusta, sueña o le pasa? Como lo plantea Freire (1993): “Subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural es al mismo tiempo un error científico y expresión inequívoca de la presencia de una ideología elitista” (p. 81).

Hemos conocido las experiencias de sufrimiento comunes a la infancia y los contrastes de la niña, con las situaciones de despliegue de potencialidades descubiertas y ejercidas en círculos de relaciones constructivas. Martina se activa como sujeto, en estos escenarios colectivos y de relaciones amables, que indican cómo podrían ser las relaciones y los intereses y significados que se originan en la participación de cualquier edad. Respecto a lo educativo, Pimienta (2002) plantea que: “En este contexto, los significados son productos sociales elaborados a través de la interacción que llevan a cabo las personas en sus actividades, convirtiéndose de esta manera la acción en humana” (p. 136).

Es evidente la necesidad de redefinir el concepto y la situación social, política, de derechos de la infancia, encontrar los nexos con la construcción de subjetividades, en las relaciones. De ahí la consideración de Viera (2020):

Desde la educación popular, identificada con los planteos de Freire, cooperar en la búsqueda de autonomía (Rebellato, 1997) que permita la liberación y la construcción del Sujeto activo en la producción de la vida y no un objeto hablado por los otros (Fals Borda, 1967). (p. 617).



2. ¿Qué pasa biopsicosocial y culturalmente cuando las burlas, rechazos, castigos e indiferencias agobian la vida en la infancia?

Tareas, obligaciones, gritos, mensajes de subvaloración y reproches, ausentes del diálogo, para analizar, con necesidad de diálogo, orientación y acompañamiento, más que de correcciones violentas, son experiencias con ausencia de lazos afectivos oportunos. Hipotéticamente impiden sentar las bases socializadoras y constructoras de la personalidad, de la colectividad y son relaciones que sujetan individuos a la angustia, a la rabia y a rebeldía, a la actividad desbordada o al derrumbamiento emocional y pasividad. Los vacíos inhibiendo la posibilidad de interés, de participación y de acción social creativa, en los desarrollos de todas las edades. Vygotsky señala al respecto (mencionado por González, 2013).

Abre cita La influencia del medio sobre el desarrollo psicológico de los niños, y sobre el desarrollo de sus personalidades conscientes, son configurados de sus vivencias. La vivencia formada de una situación o aspecto del ambiente determina qué tipo de influencia tendrá el medio sobre el niño. [...] los propios factores externos se van a refractar a través de las vivencias emocionales del niño. (p. 30) Cierra cita

Lo más frecuente en esta clase de relaciones es concebir la infancia como objetos, alejados de las realidades, diálogos y temas, poco o nada significativos para los niños y jóvenes y hasta para los mismos adultos, alejados de lo que está pasando en la vida, en los entornos y en las relaciones que le rodean, en cuanto a los problemas, experiencias, fortalezas, estos, como temas posiblemente significativos, para los adultos con las infancias y en los otros.

García et al. (citado por Murillo et al., 2017), en la concepción sociocultural del desarrollo, trae a conversación la necesidad de analizar las influencias de las relaciones en el otro.

.....
No se puede considerar a la persona como un ser aislado de su medio.
.....
El concepto de zona de desarrollo próximo ilustra precisamente
.....
este punto de vista. Tal zona se define como la diferencia entre las
.....
actividades del niño limitado a sus propias fuerzas y las actividades
.....
del mismo niño cuando actúa en colaboración y con la asistencia del
.....
adulto. (p. 90).
.....

Y siguiendo con el análisis de Murillo et al. (2017):

..... Zilberstein (2006), afirmó que esta visión dialéctica de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo sería más productiva a criterio de Vygotsky si se sometiera al niño a nuevos aprendizajes precisamente en la zona de desarrollo próximo. En esta zona y en colaboración con el adulto, el niño podría adquirir con mayor facilidad lo que sería incapaz de conseguir si se limitara a sus propias fuerzas. La enseñanza problémica tiene su base pedagógica en la necesidad de desarrollar las capacidades cognoscitivas de los estudiantes, para lograr esta enseñanza desarrolladora, presupone no solamente una sólida asimilación de los conocimientos, sino que a su vez produzca el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes. (p. 90).

La desarticulación de lo significativo genera vacíos en el sentido, limita los procesos de subjetivación en la educación, los que se estancan o se invierten en su desarrollo, en la medida en que se producen rupturas en los vínculos, en el sentir, y en el ignorar situaciones problemas comunes del territorio, impiden sentar las bases socializadoras y constructoras del individuo y de la sociedad. Para Touraine (citado por Aquino, 2013), sin embargo, es un “desgarramiento, [...] que puede dar nacimiento al sujeto, entendido como la búsqueda emprendida por el individuo de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia” (p. 269). De esto da cuenta Martina, cuando se lanza a iniciativas locuaces, de pequeña, buscando el nacimiento de su ser.

Partiendo del concepto de sentido propuesto por Vygotsky, es posible definir el sentido subjetivo como aquella unidad de los procesos simbólicos y de las emociones, donde la aparición de uno marca la emergencia del otro sin constituirse en su causa (González, 2002).

3. ¿Qué sucede en las dimensiones biológicas, físicas, psicológicas, sociales y en la historia en el contexto de Martina?

Se han venido dinamizando cambios físicos en el cuerpo de Martina, en las construcciones psicológicas, sociales y culturales, desde su voz, del surgir de la burla y del emerger como persona en las emociones de creación de canciones, movimientos rítmicos y participación en acciones sociales, en los desplazamientos del cuerpo en el mundo al que contribuye. Según Bárcena y Mèlich (2000), “el cuerpo es una construcción simbólica cargada de un sentido



posible pendiente siempre de una nueva elaboración. Por eso el cuerpo permite hacer experiencia, nos transforma en seres humanos auténticamente creadores” (p. 60).

Es en el contexto social que se condiciona el proceso real de la vida humana, por interacciones para procesamientos subjetivos de sentido, motor de las formas de relación hacia el mundo; la voluntad e interactividad que condicionan relaciones que son la base de la acción transformadora.

Los procesos de Martina actualmente se ubican en un primer momento de cambio para que su desarrollo continúe. El sistema de significaciones urge pasar a un segundo momento de transformaciones. La evolución de una subjetividad social a una subjetividad política, que comienza a abrirse paso, al percatarse de las necesidades de sobrevivencia de otros, lejanos a ella, toma decisiones colectivas, con alternativas ante un problema de adeudo social del sistema y desarrolla en conjunto acciones sociales creativas, durante la pandemia, con los adultos que piensan en los mercados y acompañamientos en las soledades, para contribuir con las necesidades de otros. Aguilera (citado por Patiño et al., 2017) con respecto a las subjetividades políticas de los jóvenes, analiza:

Las diferentes acciones de las que los jóvenes se hacen responsables – cotidianas, artísticas, comunitarias, estudiantiles–, según el marco de significaciones de ellos, se constituyen como “acciones de sí”, que se orientan a la transformación social y se inscriben en lo que se conoce como acciones colectivas. (p. 226).

Nuevas formas tienden a desplegarse en la subjetividad de Martina. A partir de este primer punto está al borde del desarrollo de otros momentos de la constitución de la subjetividad que tienden a emerger. Vienen otras necesidades y perspectivas, para observar y acompañar desde los formadores y observadores de esta historia, que impidan congelamientos o retrocesos de los desarrollos logrados. Demuestra que no hay nada acabado, ni una última palabra, en la diversidad de realidades, de la infancia y en las relaciones. Los procesos de subjetivación continúan en procesamiento, según Zemelman (2010):

Mundo constituido por dos génesis de necesidades: la memoria (tradición, inercia), y, de otra parte, las visiones de futuro, la utopía de algo. El punto de tensión entre estas dos grandes polaridades delimita el primer ámbito de las posibles necesidades.

A este momento, propio de la dialéctica memoria-utopía, sigue otro que se vincula con el reconocimiento de opciones con base en el desarrollo de la capacidad para construir proyectos. (p. 4).

REFLEXIONES

Al final de esta historia para continuar a futuro Martina está en procesos de avance subjetivo y representa una potencialidad realizada y por realizar de alternativas de sentido, sobre la base de las nuevas necesidades de las memorias y los desafíos a futuro, para continuar con el proceso del primer momento, hacia el segundo momento, que contiene múltiples posibilidades, en la concreción de alternativas es de sentido para proseguir. Para Vygotski (citado por Capote, s.f.): “Tanto las estructuras sociales como las estructuras mentales poseen raíces históricas muy definidas, y son productos específicos de ciertos niveles del desarrollo de las herramientas” (p. 14).



Gracias a Martina por dejarnos contar
su historia que continuará...



REFERENCIAS

- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica*, 28(80), 259-278.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 59-81
- Buber, M. (2009). *¿Qué es el hombre?* Fondo de Cultura Económica.
- Capote, A. (s.f.). *La subjetividad y su estudio. Análisis teórico y direcciones metodológicas*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07C119.pdf>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Thomson
- González, F. (2013). *La subjetividad en una perspectiva cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso*. Centro Universitario de Brasilia
- Murillo, I., López, R. y Palmero, D. (2017). Consideraciones teóricas de la enseñanza problemática: su importancia en la formación de los profesionales de odontología. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 88-94.
- Patiño, C., Duque, L. y Muñoz, D. (2017). Significados y acciones políticas en la producción de subjetividades políticas juveniles. *Ratio Juris UNAULA*, 12(24), 209-234.
- Posada, J. (2006). La subjetividad en las ciencias sociales, una cuestión ontológica y no epistemológica. *Cinta moebio*, (25), 8-16.
- Pimienta, R. (2002). Reflexiones sobre pensamiento epistémico. *Cinta moebio*, (13), 133-142.
- Torres, L. (2003). el papel del sujeto en la construcción del desarrollo. *Revista Prospectiva*, (8), 155-167.
- Torres, C. y Torres, A. (2000). *Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zelman*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdli/cgi-bin/library.cgi?c=co/co-014&a=d&d=HASH7259eb1969e92180a56d46.2>
- Ulriksen, M. (s.f.). Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva. https://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup100/100-ulriksen.pdf
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2011). *Proyecto académico pedagógico solidario. Versión 3.0*. UNAD.
- Vargas, G. (2011). Formación y subjetividad. Epistemología, lenguaje y pedagogía. *Revista educación y pedagogía*, 4(9), 17-37.

- Vargas, M., Chala, M. y Valencia, H. (2019). *Línea de investigación psicología*. UNAD.
- Viera, J. (2020). ¿Colonización de subjetividades en el subdesarrollo? *Psicología Política*, 19(46), 615-630.
- Zemelman, M. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Revista Polis*, (27), 355-366.



LOS MUNDOS POSVIRUS: MIRADAS DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN¹



Eduardo Viera

Universidad de la República

Uruguay

Buenas noches. Con esta charla pretendemos cooperar en deconstruir algunas temáticas de estos tiempos para juntos problematizar qué pasa con el mundo, o mejor, los mundos, después del coronavirus.

¹ Videoconferencia organizada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza en Psicología (ALFEPSI) el 22 de abril de 2020.

Como primera cosa, me parece importante que no rompamos la continuidad del tiempo. Algo así como no pensar ¿qué nos pasa después de esto?, ubicando un ahora y un después sin un antes donde había capitalismo, había individualismo, había ganadores y perdedores, había competencia. Y fíjense si no es llamativo, por lo menos en mi país lo es y no sé si en otros países pasa lo mismo, el gran tema, como preocupación y como discurso político de campañas políticas, era la inseguridad; la inseguridad referida al delito, el delito como el gran tema que parecía que nos estaba persiguiendo a todos y a todas en Latinoamérica y delito además asociado a la violencia contra la propiedad privada como el gran tema de preocupación y con estigmatizaciones sobre los delincuentes. Negro, joven y pobre como el gran paradigma para definir al delincuente, mientras que otro tipo de delitos, el “delito de cuello blanco” concretado por la “gente bien”, a veces no aparece como delito, sino como picardía de los poderosos o, al menos, parecen tener otro tratamiento.

Entonces, me parecía como primera cosa que pensemos las continuidades, hay un antes que nos trajo hasta acá y que esto, la pandemia, es un momento particular, pero hay un antes de competitividad, de individualismo, de una cierta subjetividad, que como decía Guattari (1991): “Lo que constituye, en la actualidad, lo esencial del poder del capitalismo, no es tanto su ejército, su policía, su carácter soberano, sino su capacidad mucho mayor que los movimientos progresistas para producir subjetividad, para modelarla” (p. 126). El poder del capitalismo no es ni su dinero ni sus armas, es la capacidad que tiene mucho más fuerte que nosotros de producir subjetividad, una cierta subjetividad que naturaliza, sálvese el que pueda. Yo no sé si los más veteranos y veteranas capaces que se acuerdan de una publicidad que había de *Seven Up* que decía: “Hacé la tuya”, y hacé la tuya implicaba olvidarte del resto. De cierta manera el discurso que hemos ido asumiendo y naturalizando es hagamos la nuestra y bueno, si el otro queda fuera, queda fuera, pierde, es excluido.

Pensemos ¿cuánto en nuestros países, en nuestro continente de mayor desigualdad del mundo hemos asumido la exclusión del otro como peligroso? De asumir el delincuente también estereotipado, negro, joven y pobre, ese es el delincuente típico, el que asumimos como que es el delincuente y de repente aquel que tiene cuello, corbata, es blanco y es un bancario, ese no lo asumimos como delincuente. En mi país en el 2002 fue mucho más delincuente lo que hicieron dos banqueros, dos señores dueños de banco que hicieron un desfaldo que produjo incluso suicidios masivos de muchos porque quedaron en nada, quedaron en deudas, quedaron con la ruptura de la cotidianidad. ¿Qué nos está pasando ahora? Hay una ruptura de la cotidianidad. Y ¿qué es una catástrofe? Es la ruptura de la cotidianidad, de lo que hacíamos habitualmente, de



lo que estamos acostumbrados y yo diría incluso, desde la psicología de la liberación, hemos naturalizado. Es así como lo hacemos y no sabemos ni siquiera por qué lo hacemos. A veces en esas cosas que hacemos, porque hay que hacerlas así, porque así se hacen, tal vez vaya contra lo que nuestros discursos dicen, contra lo que en realidad podríamos elegir hacer.

Quizás tenemos un discurso teórico de no al consumismo, pero en la práctica somos consumistas. Miro el celular y digo ¡uy caramba! este no es el último, esta no es la última novedad que ha salido, tengo que... tendría que tener el A42 y tengo el A5, entonces está mal o el auto, la tele y entonces ¿cuántas de esas cosas también nosotros hemos sostenido? Digo esto para que podamos pensar en ese antes, para no solo quedarnos como atrapados en ciertos discursos que empiezan a decir ¿qué viene después? Pero parece importante preguntarse: ¿qué fue lo que antes nos trajo hasta este momento actual? Este momento actual que tiene debilidades y fortalezas, amenazas y potencialidades, porque no podemos asumir simplemente que es lo terrible, lo siniestro. Ello nos provoca encerrarnos, nos aísla. Ha estado en discusión, por lo menos acá en Uruguay, esto del aislamiento social, aislamiento no, distanciamiento físico, pero no aislamiento social y miren lo que está pasando ahora, yo me siento de verdad emocionado de estar con tanta gente como ustedes y me alegra y me hace sentir que podemos hacer cosas. Es bonito, muestra la capacidad del ser humano de resistir y rebelarse y hacer en otras lógicas; pero el discurso puede entrar a construir una cierta naturalización del aislamiento, estamos solos y solas y en ese aislamiento también es mucho más fácil el control.

Entonces, me parece importante que podamos pensar en Foucault (2002) y su planteamiento sobre el disciplinamiento. Fíjense que él refería entre otras cosas a las pestes, él decía: las pestes han sido útiles para generar el control, el disciplinamiento de poblaciones. Cuánto de eso en estos tiempos puede ser un peligro, una amenaza, construir aquello del higienismo social. Controlemos las poblaciones para que se mantengan aisladas, separadas, visibles, cuanto más visibles mejor. De hecho, se ha hablado de ¿cómo generar mayor control para saber dónde está el otro que puede ser un agente transmisor del virus? Está bueno trabajar sobre la salud, pero está bueno también pensar qué subjetividad vamos construyendo y, lo que me importa en esta charla, ¿qué subjetividades se van construyendo, han venido construidas de antes y vamos a asumir o elegir que se construyan en el después?

Ese después, antes y durante, yo diría, pensémoslo como continuidad, no lo pensemos como tiempos aislados, porque de alguna manera hay un cierto discurso que em-

pieza a separar, a aislar el tiempo, un antes que parece que era aparte, ya está, ya fue, eso no estuvo, ahora es este momento actual y después... Acá en el Uruguay nuestro presidente Lacalle habla de la nueva normalidad y ¿saben qué?, cuando él dice la nueva normalidad, cuando en otros países se dice los nuevos tiempos, lo que va a pasar después; la nueva normalidad a mí me hizo preguntar ¿cuál era la normalidad?, ¿qué normalidad habíamos aceptado?. Normalidad viene de asumir que hay una norma, una norma legalizada, legitimada y ¿si la norma te enferma?, ¿y si la norma de alguna manera no la hemos cuestionado?, ¿y si la norma ha sido también el aislamiento social antes de la pandemia? Porque nosotros en cierta forma parece que ahora empezamos a hablar del aislamiento social, pero yo recuerdo antes escuchar gente que decía: yo vivo en un edificio y no conozco al vecino de enfrente, nunca hablé con él; yo voy de mi trabajo a mi casa y ni siquiera en el bus/micro/buseta, hablo con el compañero porque voy conectado con mis auriculares. Yo viajo de la facultad a mi casa habitualmente en ómnibus/camión y una vez o varias me traté de fijar ¿cuánta gente estaba conectada con un otro, con otra persona? En realidad estaban todos con sus auriculares, con sus celulares, pero no era ni siquiera chateando, a veces era solo mirando las aplicaciones, era como... bueno yo me conecto con el celular y me aílo del resto, entonces eso ya estaba desde antes.

Estaba desde antes también el asumir nuestras rebeldías sociales a través de dar un *like* a un cierto manifiesto. Entonces veamos cómo esto es una oportunidad también para que podamos ver cómo veníamos, qué veníamos naturalizando y qué veníamos con cierta conducta ideologizada. Estoy utilizando términos desde la psicología de la liberación. Ustedes saben que algunas herramientas que plantea la psicología de la liberación son la desnaturalización, es decir, romper con aquellas naturalizaciones que hacen a la vida cotidiana y con las ideologizaciones, aquello que está ideologizado y que como tal nos construye, hace que actuemos, pero sin siquiera darnos cuenta de qué tipos de ideologías transmitimos o de alguna manera vivimos. En esta lógica propongo ir pensando algunas alternativas. Hay una carta de un señor que se llama George Carlin (2007) quien era un comediante, un actor muy crítico de la propia sociedad estadounidense y él decía algo que me parece que está bueno que nosotros pensemos en esto del antes, el durante y el después. Él decía:

La paradoja de nuestro tiempo es que tenemos edificios más altos y temperamentos más reducidos, carreteras más anchas y puntos de vista más estrechos. Gastamos más, pero tenemos menos, compramos más, pero disfrutamos menos. Tenemos casas más grandes y familias



más chicas (y... piensen ustedes ¿qué ha pasado con la conexión con la familia en estos tiempos?). Mayores comodidades y menos tiempo, tenemos más grados académicos, pero menos sentido común, mayor conocimiento, pero menor capacidad de juicio, más expertos, pero más problemas, mejor medicina, pero menos bienestar (y pensemos lo que está pasando con los sistemas sanitarios en el continente). Bebemos demasiado, fumamos demasiado (me declaro fumador, no bebedor, solo fumador), despilfarramos demasiado, reímos muy poco, manejamos muy rápido, nos enojamos demasiado, nos desvelamos demasiado, amanecemos cansados, leemos muy poco, vemos demasiada televisión y oramos muy rara vez. Hemos multiplicado nuestras posesiones, pero reducido nuestros valores. Hablamos demasiado, amamos demasiado poco y odiamos muy frecuentemente. Hemos aprendido a ganarnos la vida, pero no a vivir. Añadimos años a nuestras vidas, no vida a nuestros años. Hemos logrado ir y volver de la luna, pero se nos dificulta cruzar la calle para conocer a un nuevo vecino. Conquistamos el espacio exterior, pero no el interior. Hemos hecho grandes cosas, pero no por ello mejores. Hemos limpiado el aire, pero contaminamos nuestra alma. Conquistamos el átomo, pero no nuestros prejuicios. Escribimos más, pero aprendemos menos. Planeamos más, pero logramos menos. Hemos aprendido a apresurarnos, pero no a esperar. Producimos computadoras que pueden procesar mayor información y difundirla, pero nos comunicamos cada vez menos y menos. Estos son tiempos de comidas rápidas y digestión lenta, de hombres de gran talla y cortedad de carácter, de enormes ganancias económicas y relaciones humanas superficiales. Hoy en día hay dos ingresos, pero más divorcios, casas más lujosas, pero hogares rotos. Son tiempos de viajes rápidos, pañales desechables, moral descartable, acostones de una noche, cuerpos obesos y píldoras que hacen todo, desde alegrar y apaciguar, hasta matar. Son tiempos en que hay mucho en el escaparate y muy poco en la bodega. Tiempos en que la tecnología puede hacerte llegar esta carta y que tú puedas elegir compartir estas reflexiones o simplemente borrarlas.

Esa carta fue escrita hace mucho tiempo, no es una carta escrita en la pandemia, no es una carta escrita en la cuarentena. Para construir ese después, esa nueva normalidad, que no quiero llamarla así, capaz que tenemos que hacernos cargo primero de cómo

hemos ido logrando construir ciertas cosas. Jean Paul Sartre (1963) en el prólogo a un libro de Fanon (*Los condenados de la Tierra*) decía algo así como tratar de hacernos cargo de qué han hecho con nosotros, para tratar de poder hacer otra cosa. Y el qué han hecho con nosotros ha pasado porque hemos asumido muchas naturalizaciones, muchas ideologizaciones o muchas colonizaciones. En este último sentido estoy pensando en autores como Quijano (2007), Mignolo (2007) y la postura crítica de Rivera (2010): ¿Hasta dónde aún hoy la colonización sigue dominando nuestros intelectos, nuestros sentimientos, nuestras prácticas?

Con mis estudiantes año a año realizo una pequeña indagación-prueba. Les pregunto: “¿Quién es Freud?” Y todos le conocen. “¿Quién es Foucault?”. Igual. Así seguíamos con otros autores/autoras del Norte. Luego nombraba a Mariátegui y nadie lo conocía; decía Marx y decían “sí yo lo conozco”. Pero, Mariátegui, ¿quién es? Un peruano que propuso un marxismo pensado desde Latinoamérica y desde las poblaciones indígenas y claro, desconocido, por latinoamericanos. Una muestra de alguna manera de cómo hemos desconocido nuestros propios saberes y asumido el imperio del poder. Para desarrollarnos, para progresar en nuestras carreras académicas y profesionales, hay que citar ciertos autores y hay que publicar en ciertas revistas, justamente de casualidad las revistas del norte hegemónico. Y no descartamos esos saberes, pero sí remarcamos la importancia de conocer y valorar nuestras producciones. Boaventura de Sousa Santos (2010) hablaba del “epistemicidio del sur”. Repito: no es descartar “lo gringo”, no es decir no a todo lo del norte, pero el problema es que decimos lo del sur afuera, el problema es que decimos que también no hay cosas que nos pasan a nosotros, a nosotras en nuestras realidades. Poder cuestionar desde dónde venimos, porque si no quedamos como paralizados y que hubo un momento en el que se rompió todo. Poder pensar lo que esté pasando en esta situación de la pandemia o del coronavirus en nuestros contextos. No es lo mismo la pandemia, el coronavirus, la cuarentena, en nuestro continente que en China, Rusia, Estados Unidos y Europa. No es lo mismo incluso entre México, Chile, Colombia, Uruguay o Paraguay. Cada país con sus características. Si lo seguimos pensando de modo universalizado, seguimos reproduciendo una lógica que nos anula como sujetos singulares. Ese puede ser un virus distinto, un virus subjetivo y nosotros psicólogos y psicólogas desde ahí tenemos algo para hacer.

Hace un tiempo me habían invitado a un congreso sobre el poshumanismo y que hablaba de la inteligencia artificial. Yo dije que mi postura ante estas temáticas iba a ser crítica con estas cosas y me plantearon que eso era importante y necesario. Desde allí pensé que estaba bueno hacer eso; fíjense, nosotros hemos asumido los “pos”, hemos



hablado de la posmodernidad, de la posverdad, hasta de poshumanismo. Hemos resaltado la inteligencia artificial y, sin embargo, se nos viene de golpe esta pandemia, y nos ha mostrado como que no tenemos demasiadas respuestas, no sabemos bien qué hacer y quizás lo que nos ha mostrado, lo que ha hecho visible es todas nuestras vulnerabilidades preexistentes, sistemas de salud obsoletos, demasiada gente con trabajo precario o sin trabajo, demasiados excluidos. Dicen que el Papa se preocupaba en estos tiempos, planteando que no fuera a pasarnos algo así como una teoría de aquellos tiempos de Malthus donde en cierta forma se planteaba que los pobres sobran y, en una lógica de higiene social, capaz que habría que considerar si no es bueno que cierta cantidad de pobres y viejos mueran.

En Uruguay, por ejemplo –no digo que esté pasando, no estoy diciendo eso–, una de las preocupaciones es el sistema de seguridad social. Este país es en general un país de viejos donde muchos están cobrando jubilación y pocos están aportando activamente, entonces preocupa la situación de cómo se va a sostener la seguridad social. Como este virus ataca fundamentalmente a gente mayor, en cierta forma hasta podría ser una higiene social, eliminamos viejos y a los pobres que ya ni siquiera son el lumpemproletariado como decía el marxismo. Ya no son el ejército de reserva, ya en cierta manera sobran. Directamente son una carga social que está allí en las calles, que hay que poner en los refugios, hay que crear políticas sociales para sostenerlos porque de lo contrario se pagan muchos costos políticos; se nos mueren, entonces bienvenida la pandemia, vamos eliminando gente que nos sobra.

Otro tema que está en la vuelta, los héroes y las heroínas, el personal sanitario que son héroes totales, los bomberos, la policía, la gente que trabaja en el comercio, que nos atiende. Héroes porque están enfrentando la pandemia para cuidarnos, pero, cuidado, porque a veces los héroes rápidamente pasan a villanos. Ya empieza a pasar en ciertos lados que algunos médicos, enfermeros, enfermeras y médicas, han sido acusados y hasta tratados de expulsar de sus edificios o lugares donde viven porque son también agentes contaminantes. Esto mismo puede suceder con los políticos, donde algunos gobernantes que han llevado algunas medidas de cuidado y que parecen los padres protectores, las madres protectoras, pueden pasar de golpe a ser villanos que no nos dan lo que necesitamos, no nos cuidan como los propios médicos, médicas, enfermeros, enfermeras, personal sanitario en general que pueden convertirse en aquellos que no den abasto y entonces dejen morir a un familiar y, por tanto, son villanos, enemigos.

Incluso, nosotros estamos habitando nuestros hogares con nuestros más cercanos, y son nuestros convivientes digamos; son aquellos héroes y heroínas que nos sostienen el día a día, pero también a veces pueden pasar a ser villanos porque nos invaden un pedazo de territorio, porque nos cuestionan, porque tanta cosa, entonces también cuidado con esa lógica de los héroes. Está bueno el reconocimiento y es súper disfrutable, yo creo que necesario, el reconocimiento hace a un sujeto más libre, más auténtico, más sujeto, pero por el otro lado también puede pasar que ese reconocimiento pase a ser como una escenificación de un momento y pasar en otro momento a otra cosa, de ahí este movimiento de héroes a villanos.

Otra cosa que pasa en estos tiempos: el virus dice no discriminó ricos y pobres, atacó a todo el mundo. Eso, en cierta manera, es cierto. Aquí, una de las acusadas fue una señora que trajo el virus de Europa y una vez de vuelta al país fue a un casamiento lleno de gente linda, gente de dinero. En ese casamiento se contagió mucha gente y esa gente lo expandió, es decir, que ese fue uno de los focos de infección. A esta mujer, Carmela (diseñadora de modas), la acusaron como la única fuente de ingreso del virus. Luego se comprobó que fueron varios focos, pero su papel de villana quedó instalado por bastante tiempo. Ella decía: “Dicen que soy una terrorista que trajo el virus para matar a todo el mundo”. Y su profesión fue afectada: “Me están quemando mi marca, mi nombre. ¡Mi nombre es mi marca!” (El País, 16 de marzo de 2020).

En muchos países varios focos han venido de gente que ha podido viajar y ustedes saben que la movilidad humana es un derecho, pero que ese derecho no todos y todas lo podemos cumplir. A veces cuando pensamos en movilidad humana podemos pensar en la posibilidad de ir a otro país, a otro continente, pero a veces para algunos y algunas no es siquiera eso. Es poder moverse de su ciudad, de su barrio, de su territorio o espacio. En algún barrio, alguna institución, algún espacio, me excluyen por mi aspecto, por la imagen que porto. Entonces la movilidad humana está muy restringida. En esa lógica de la movilidad humana, por casualidad muchos y muchas que han sido portadores y transmisores del virus en nuestros distintos lugares han sido aquellas personas que han tenido posibilidad de movilidad.

Una de las cosas que se dice es que el virus ataca a todos y todas; es real, es un virus democrático. Es un virus que podemos felicitarlo por la democracia, puede enfermar a cualquiera, pero, cuando pensamos en los efectos y las posibilidades de afrontamiento, ahí las cosas cambian. Cuando uno interviene en catástrofes ve que en general los vulnerables, vulnerados, son las personas que más son afectadas. ¿Por qué? Porque habitan viviendas muy endebles, porque habitan en territorios pasibles de inundacio-



nes, de todo tipo de afectaciones. Esta situación confirma una vez más la regla, los más vulnerados-vulnerables como los más afectados. De hecho, entonces, esta pandemia da visibilidad, reconocimiento, de esas personas que hace muchísimos años, o que toda la vida, estuvieron en una situación de vulnerabilidad y no únicamente en la pandemia actual.

Aquí en Uruguay los feriantes, las personas que trabajan en las ferias o en los mercados, dicen “nosotros vivimos del día a día”, “yo sé que corro riesgo saliendo a trabajar, pero si no salgo a trabajar mi familia no come”, y es real. Nosotros también hemos sido parte de ese juego y de esa lógica del trabajo, como cuando hablaba Rifkin (1996) del fin del trabajo. ¿Cuál tipo de trabajo? El trabajo en una organización que duraba toda la vida, la continuidad en una empresa específica casi que se fue terminando y muchos pasamos a ser empresas unipersonales y como tal contratamos nuestros servicios y aportamos desde nuestra empresa unipersonal. Empresa unipersonal que ahora muestra la vulnerabilidad, que le faltan derechos, que no sabe cómo poder cubrir este aislamiento, distanciamiento social o distanciamiento físico; entonces creo que de alguna forma esta pandemia empieza a mostrarnos algunas cosas. Visibilidades que, por ejemplo, en otros aspectos, en el estado Luisiana, Estados Unidos el 70 % de los muertos por coronavirus son afroamericanos. Y uno se pregunta: ¿qué pasa?, ¿el virus ataca más a los negros?, ¿será que esas poblaciones eran más vulnerables y que por tanto era más factible que se murieran?

Tenemos también el caso de los migrantes. El migrante latinoamericano que, según el señor Trump quien ha sido un militante fuerte para decir cómo podemos corregir esta situación, viene a invadir y a molestar. Esos migrantes latinoamericanos son también poblaciones vulnerables e, incluso, en esta situación de pandemia, ni siquiera pueden denunciar sus posibles afectaciones o síntomas, pues si tienen fiebre, afectación de los pulmones u otros síntomas, al decirlo van a ser extraditados. Entonces mejor callarse, aunque se ponga la vida en riesgo.

En esta lógica también de lo naturalizado, de lo que hemos ido asumiendo que existía y que era parte de lo habitual, lo normal, había una señora, una médica española que decía: Miren ¿saben qué?, ustedes le pagaban a Ronaldo, a Messi, millones de dólares y a nosotros mil y algo de dólares, bueno ahora pídanles a ellos que nos curen. De alguna forma, lo que tendríamos que ver también y lo que se hace visible como otras tantas cosas más, son las desigualdades, las valorizaciones de las distintas tareas. ¿Por qué se ha valorizado así el mundo del espectáculo como el gran valor?

Importa ver cómo estamos habitando la pandemia. Se hacía un estudio hace poco de dónde se estaba invirtiendo o gastando dinero y una de las cosas tenía que ver justamente con que la gente se ha dedicado a decorar su casa. Ahora bien, lo que pensaba en eso es que hay un discurso legitimado, reforzado y que de alguna manera todos reforzamos, que hablamos de la limpieza y el orden como elementos sustantivos para prevenirnos, para cuidarnos. Comparto que es necesaria la limpieza; cada vez que voy al supermercado o a algún lado a comprar algo enseguida me lavo las manos o me ducho y después alcohol en gel, todo para no contagiar. Pero también hay otra forma de entender la limpieza y que tiene que ver un poco con lo que hablábamos. Limpieza por ejemplo de los viejos, de los pobres, aquellos que afectan nuestra vida cotidiana, aquellos que de alguna manera alteran el orden; otro aspecto sustantivo el orden; aquello que estamos pidiendo cada vez más y que este momento es sustantivo para generar orden, generar esa capacidad de que cada cosa en su lugar como decía Foucault y podemos generar disciplina, porque con disciplina nos cuidamos, con disciplina no contagiamos y con disciplina controlamos. Saben que una de las procedencias del término disciplina es látigo, aquel instrumento con que se educaba a los niños y las niñas para que aprendieran. Tal vez algunos recuerden o reconozcan esta frase: “La letra con sangre entra” o reconozcan aquello de cuando se castigaba a los niños y las niñas que dijeran mal algo y ponerlos arrodillados sobre granos de arroz o pegarles con la regla. Bueno, ahora queda feo hacer eso, pero hay otras formas de castigo y una forma de castigo mucho más sutil es el aislamiento, el aislamiento del otro, el no reconocimiento y fíjense que estoy utilizando la palabra aislamiento con toda la intención. Ahora nos estamos aislando para protegernos a nosotros y proteger a los otros, pero ¿cuánto nos hemos aislado antes? o ¿cuánto nos han aislado si decimos o hacemos algo que no está integrado a la norma, a lo normalizado, a la normalidad? y ¿cuánto no hemos cuestionado una cierta normalidad naturalizada que no suene ajena del sentir, del pensar, del hacer integrado, articulado? Algo así como lo que decía Fals Borda (1967) o Pichón Riviere (1985), integrar las tres cosas, el sentir, el pensar y el hacer, que a veces quedan como separados; yo pienso una cosa, hago otra y siento otra totalmente diferente. Esto es también problematizar cómo ha sido el antes, el durante y el después de la situación actual.

Zizek (2020) plantea que estamos ante un momento propicio para reinventar la sociedad, repensarla y refundarla con otros valores, tales como la solidaridad y la cooperación. Han (2020) dice que esto que nos pasa ahora nos va a aislar más, nos va a individualizar más y que no hay salida. Entre estos y tantos autores y autoras que plantean sus ideas sobre la pandemia, remarcamos nosotros la noción de esperanza, construir esperanza, pero no una esperanza pasiva, sino una esperanza activa. Una esperanza



en cuanto que esta es una oportunidad para construir otros mundos posibles, para hacer cosas diversas, para darnos cuenta de cómo llegamos hasta acá, que no es solo este momento, sino cómo íbamos construyendo cierta normalidad y cómo cambiaba.

Un amigo le decía a otro amigo en Argentina, “esto es lo más profundo que nos ha pasado en mucho tiempo”. Para Lewkowicz (2003), una generación no es una cuestión cronológica, sino un nosotros que se crea a partir de un problema. Tal vez, como en otros momentos históricos, este sea un momento que nos permite construir o pensar un problema colectivamente y tengamos mucho para hacer en ese sentido, mucho para razonar, ¿dónde estábamos?, ¿dónde estamos?, ¿qué queremos y qué podemos construir?

Que se vienen crisis económicas fuertes, seguro. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), Latinoamérica va a estar en una crisis, tal vez peor que la que fue en 1930. Eso muy seguramente, pero no será que tal vez veníamos viviendo una crisis endémica y naturalizada donde asumíamos cada vez que creciera mayormente la desigualdad, donde cierta lógica de progresismo nos permitió desarrollarnos, pero dentro de la lógica capitalista y ahora nos damos de frente con que no era así, con que realmente hay que atacar una cierta estructura de producción de desigualdad para generar movimiento.

Entonces, ahí tengo como varias preguntas para hacernos y que me parece importante que nosotros en este encuentro podamos pensar colectivamente. Siento que hemos en algunas cosas resistido, en algunas cosas nos hemos rebelado y en algunas cosas hemos naturalizado un mundo que, teóricamente o discursivamente hemos resistido, pero que en la práctica hemos llevado adelante, todos de distintas formas, con mayor intensidad o menor intensidad. Este es un tiempo interesante para ver dónde estamos parados, para conectarnos con nosotros en muchas cosas. Ignacio Martín-Baró (1987) decía que la literatura es fundamental para conocer nuestros pueblos, nuestras realidades; Jorge Amado, García Márquez, Benedetti, Bullrich, Guido, Lynch, Peri Rossi, Boullosa, etc.²

Estos espacios de cuarentena nos han permitido, por lo menos en parte, conectarnos con ciertas lecturas que a veces no pudimos hacer porque hay que leer para trabajar, para dar cuenta de. Cierta música, ciertas habilidades que no sabíamos que teníamos, entonces, quizás también en ese sentido esta situación es toda una potencialidad que

2 Nombro un conjunto de literatas mujeres que, creo, muestran el patriarcado que nos pesa también en los saberes que tenemos. Amado, Márquez, Benedetti pocos dejan de conocerlos. ¿Las autoras que siguen?

no hemos pensado, que sí la podemos potenciar colectivamente y darnos algo de fuerza. En esa cuestión de la literatura que les hablaba, me pareció importante compartir esta poesía de Brecht (2012):

.....
..... Hay muchas maneras de matar.
..... Pueden meterte un cuchillo en el vientre.
..... Quitarte el pan.
..... No curarte de una enfermedad.
..... Meterte en una mala vivienda.
..... Empujarte hasta el suicidio.
..... Torturarte hasta la muerte por medio del trabajo.
..... Llevarte a la guerra, etc.
..... Solo pocas de estas cosas están prohibidas en nuestro Estado.
.....

Y piensen ustedes, ¿cuánto de todo esto hemos vivido o asumido naturalmente? O a veces nosotros mismos también hemos sido reproductores o agentes de la construcción de eso. A veces sin darnos cuenta o a veces porque lo que toca es lo que queda, es lo que hay que hacer. Entonces, todas estas cosas también nos pueden ayudar a construir ese después que digo, no una nueva normalidad, no, sino una continuidad, pero con cambios muy fuertes.

Y también, en esta lógica de la literatura que nos ayuda, me parece que Galeano (1993) es un maestro para decirnos cosas, entonces él decía:

.....
..... El hambre desayuna miedo.
..... El miedo al silencio que aturde las calles.
..... El miedo amenaza.
..... Si usted ama tendrá sida.
..... Si fuma tendrá cáncer.
..... Si respira tendrá contaminación.
..... Si bebe tendrá accidentes.
..... Si come tendrá colesterol.
..... Si habla tendrá desempleo.
..... Si camina tendrá violencia.
..... Si piensa tendrá angustia.
..... Si duda tendrá locura.
..... Si siente tendrá soledad.
.....



Me parece que este discurso, este planteo de Galeano, nos hace mucho bien en este momento para poder pensar los discursos que nos empiezan a construir o que quieren construirnos en cierta lógica, donde, así como la inseguridad en un momento era el miedo al otro, la desconfianza ante el otro, el miedo a los espacios públicos, el miedo al contacto, ahora es el virus, pero podría ser cualquier otra cosa. ¿Qué tenemos que aislarnos en este momento en el sentido de distancia física para cuidarnos? Totalmente de acuerdo. Ahora, que esa distancia física no sea aislamiento social, que esa distancia física no sea desconocer al otro, que no sea tomar una distancia que es mucho más afectiva, ideológica, política.

Una foto que circula por las redes muestra a un señor brasileiro que porta un cartel que dice: “No me dé dinero, tengo pan y agua para sobrevivir, deme una idea que me haga pensar ¿por qué preciso existir?, ¿por qué necesito existir?”. Y esto es lo que hablábamos del reconocimiento. El reconocimiento al otro no solo para darle pan y agua y darle la sobrevivencia, reconocimiento al otro como otro que vale, que existe, que es importante, y no como del pobre al que tenemos que asistir, cosa de la cual muchos y muchas somos testigos en el continente, políticas asistencialistas que han excluido, que tratan de aliviar y llevan adelante el mensaje de las grandes agencias financieras internacionales, aliviar los síntomas de la pobreza, no atacar la pobreza. Ojalá este momento de la pandemia y del virus nos dé la oportunidad de decir no atacemos solo los síntomas, atacemos las estructuras que provocan los síntomas, atacemos las estructuras que provocan el síntoma de la vulnerabilidad del sistema de salud, atacemos las estructuras de los sistemas que producen la exclusión de muchos y muchas, que quedaron ahora sin comer porque viven en el día a día o porque no existen formalmente en ningún sistema legal, jurídico, estatal de reconocimiento. Habitamos un sistema que, como decía Hinkelammert (1998), es productor de víctimas, ahora aparecen esas víctimas, por distintos lados les estamos viendo y cómo podemos de alguna forma dar cuenta de otras estructuras posibles donde eso no vaya más y donde podamos cambiarlo.

Hemos hablado del mundo del antes, del durante y del después. La herramienta sustantiva, decíamos, es la esperanza. Moffatt (1974) decía que un hombre, una mujer que no se espera, un hombre desesperado, es un hombre que ya no se espera, es una mujer que ya no se espera. Si alguien no espera nada del mañana, está muerto, entonces esa esperanza no es una ilusión pasiva, no es una ingenuidad, es una construcción activa de un mundo posible diferente.

Una de las cosas que también en estos tiempos hemos asumido, e incluso hasta a veces es un insulto, es decirle a alguien “sos un utópico o una utópica, un idealista, una idealista”. Bienvenida la utopía, bienvenido el idealismo. Por ahí un señor, Ernst Bloch (2007), decía en el libro *El principio esperanza*, ¿qué es la utopía?, algo que no se puede dar en estas condiciones, pero ¿quién nos dijo que las condiciones no pueden cambiar? Hemos naturalizado que hay unas condiciones preexistentes y que siempre van a ser las mismas, sí, en esas condiciones no puede cambiar nada, pero ¿por qué no podemos cambiar las condiciones? Esta es una oportunidad para cambiar las condiciones.

José Luis Rebellato (1995), un pensador, filósofo y educador popular uruguayo, decía: “La esperanza es revolucionaria”. Yo comparto esa postura, la esperanza es revolucionaria y en esa lógica también algo que el altermundismo y los foros sociales han planteado como consigna: otro mundo es posible y necesario, y yo decía y lo compartía con quienes trabajo, comparto esa consigna. Nada más que agrego los plurales, que es una cosa que nos faltó en otros tiempos: otros mundos son posibles y necesarios, no un único mundo, porque también tenemos culturas diferentes, porque también tenemos saberes diferentes, con lógicas básicas de derechos a respetar, con culturas diversas que también hay que respetar y a veces, ingenuamente, hemos tratado de universalizar también nosotros derechos que no respetaban las culturas diferentes. Eso también es una oportunidad en estos tiempos para poder pensar cómo transformar.

El subcomandante Marcos decía: *Un montón de desesperanzas no resultan en una desesperanza grandota sino en una esperanza organizada*. Esto de la pandemia puede ser la construcción de otra lógica colectiva, yo apuesto más a pensar en eso y no a ese discurso apocalíptico de crisis económica, de aislamiento, pérdida de valores, pérdida de esto y lo otro. Tenemos una gran oportunidad de hacer otro mundo, otros mundos posibles, y creo que de alguna forma este espacio, estas situaciones nos permiten aprender muchas cosas para ello.

Quiero terminar también con Galeano (2004) que nos hace pensar ¿qué mundo debemos desnaturalizar?, ¿qué mundo debemos empezar a confrontar más fuertemente? y ¿qué mundo podemos construir? Él decía³:

⋮ Aunque no podemos adivinar el tiempo que será,
⋮ (*después de la pandemia, agrego ahora*), sí que tenemos al

3 Las cursivas son del autor y no hacen parte del escrito de Galeano.



menos el derecho de imaginar el que queremos que sea. Las Naciones Unidas han proclamado extensas listas de derechos humanos, pero la inmensa mayoría de la humanidad no tiene más que el derecho de ver, oír y callar. (*Pensemos en todo esto que hablábamos de los derechos humanos*). ¿Qué tal si empezamos a ejercer el jamás proclamado el derecho al delirio, el derecho de soñar? ¿Qué tal si deliramos por un ratito?, al fin del milenio, vamos a clavar los ojos más allá de la infamia para adivinar otro mundo posible: el aire estará limpio (*imaginen ustedes, muchos y muchas habitan en zonas donde el aire ahora se está limpiando un poquito porque ahora los humanos y las humanas nos hemos alejado de contaminar*) de todo veneno que no venga de los miedos humanos y de las humanas pasiones. La gente no será manejada por el automóvil, ni será programada por la computadora, ni será comprada por el supermercado, ni será mirada por el televisor. El televisor dejará de ser el miembro más importante de la familia. (*Ojalá este pasando esto ahora*). La gente trabajará para vivir, en lugar de vivir para trabajar. Se incorporará a los códigos penales el delito de estupidez, que cometen quienes viven por tener o por ganar, en vez de vivir por vivir no más. (*Creo que algo de eso estamos aprendiendo en estos tiempos, la vida como vida y no vivir para tener, para ganar, para el orgullo narcisista*). Como canta el pájaro, sin saber que canta y como juega el niño, sin saber que juega. En ningún país irán presos los muchachos que se nieguen a cumplir el servicio militar, sino los que quieran cumplirlo. Los economistas no llamarán nivel de vida al nivel de consumo; ni llamarán calidad de vida a la cantidad de cosas. Los cocineros no creerán que a las langostas les encanta que las hiervan vivas. Los historiadores no creerán que a los países les encanta ser invadidos. (*Y pensemos cuánta estrategia sigue habiendo en esto de tratar de invadir o intervenir para cooperar*). El mundoyano estará en guerra contra los pobres, sino contra la pobreza. Y la industria militar no tendrá más remedio que declararse en quiebra. La comida no será una mercancía, ni la comunicación un negocio. Porque la comida y la comunicación son derechos humanos. Nadie morirá de hambre, porque nadie morirá de indigestión. Los niños de la calle no serán tratados como si fueran

... basura, porque no habrá niños de la calle. Los niños ricos no serán
... tratados como si fueran dinero, porque no habrá niños ricos. La
... educación no será el privilegio de quienes puedan pagarla, y la policía
... no será la maldición de quienes no puedan comprarla. La justicia
... y la libertad, hermanas siamesas, condenadas a vivir separadas,
... volverán a juntarse, bien pegaditas, espalda contra espalda.
... En Argentina, las locas de plaza de Mayo serán un ejemplo de salud
... mental, porque ellas se negaron a olvidar en los tiempos de la amnesia
... obligatoria. La perfección seguirá siendo el aburrido privilegio de los dioses.
... Pero en este mundo, en este mundo chambón y jodido, cada noche
... será vivida como si fuera la última y cada día como si fuera el primero.
... (pp. 191-194).

Ojalá algo de eso podamos hacer todos y todas, construir ese delirio colectivo y, bueno, yo creo que también muchos y muchas que estamos en la Asociación Latinoamericana para la formación y la enseñanza de la Psicología -ALFEPSI-, Asociaco nos juntamos también por eso, por ese sueño de construir otros mundos posibles y necesarios donde los pobres y los ricos sean cada vez menos diferentes; bueno por ahí, para poder dialogar colectivamente, esta conferencia que espero sea un insumo más para generar aprendizaje conjunto.





REFERENCIAS

- Bloch, E. (2007). *El principio esperanza*. Trotta.
- Brecht, B. (2012). Muchas maneras de matar. *En Entre los poetas míos* (p. 31). Ediciones Omegalfa.
- Carlin, G. (2007). *La paradoja de nuestro tiempo*. http://abundanthope.net/pages/article_814.shtml 27/10/2007
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- El País (16 de marzo de 2020). “Están quemando mi marca, creen que soy una terrorista”: el descargo de diagnosticada con coronavirus en Uruguay. <https://www.elpais.com.uy/informacion/sociedad/quemando-mi-marca-creen-terrorista-descargo-diagnosticada-coronavirus-uruguay.html>
- Fals, O. (1967). Ciencia y Compromiso. *ECO Revista de la Cultura de Occidente*, 16(92), 181-200.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes*. Catálogos
- Galeano, E. (2004). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Siglo XXI.
- Guattari, F. (1991). *El devenir de la subjetividad*. Dolmen ediciones
- Han, B. (22 de marzo de 2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. *El País*. <https://elpais.com/ideas/2020-03-21/la-emergencia-viral-y-el-mundo-de-manana-byung-chul-han-el-filosofo-surcoreano-que-piensa-desde-berlin.html>
- Hinkelammert, F. (1998). *El grito del sujeto*. DEI.
- Lewkowicz, I. (2003). *Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea*. Altamira.
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología de El Salvador* 5, (22), 219-231.
- Martín-Baró, I. (1987). El latino indolente: carácter ideológico del fatalismo latinoamericano. En M. Montero (ed.), *Psicología política latinoamericana* (pp. 135-159), Panapo.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro y R. Grosfoguel (comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Siglo del Hombre Editores.
- Moffat, A. (1974). *Psicoterapia del oprimido*. https://www.academia.edu/5062554/Psicoterapia_del_oprimido
- Pichón, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Nueva Visión.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro y R. Grosfoguel (comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO.

Rebellato, J. (1995). *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto norte-sur, liberación*. Nordan.

Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Paidós.

Rivera, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Sartre, J. (1963). Prefacio. En F. Fanon, *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Zizek, S. (2020). *Coronavirus es un golpe al capitalismo al estilo de 'Kill Bill' y podría conducir a la reinención del comunismo*. <https://actualidad.rt.com/actualidad/344511-slavoj-zizek-coronavirus-golpe-capitalismo-kill-bill-reinventar-comunismo>.

¿CÓMO SE CONSTRUYEN SUBJETIVIDADES CRÍTICAS, TRANSFORMADORAS Y SOLIDARIAS?

**EXPERIENCIAS
SOCIALES Y
CULTURALES**



CONSTRUYENDO SORORIDAD CON MUJERES INDÍGENAS WIXARITARI. UNA EXPERIENCIA PARA COMPARTIR



Rosa María Castellero Manzano
Fátima González Regalado

Centro para el Desarrollo Igualitario
y los Derechos Humanos, CEDIDH, AC
México

La sororidad es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer.

Marcela Lagarde (2012)



Figura 1. Sororidad



Fuente: Juan González (2019)

INICIO DE LA AVENTURA

Por invitación del Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Jalisco (IEPC) México, el Centro para el Desarrollo Igualitario y los Derechos Humanos (CEDIDH AC), decidió participar en la convocatoria que lanzó el Instituto Nacional Electoral (INE) en el marco del “Programa nacional de impulso a la participación política de mujeres a través de organizaciones de la sociedad civil 2018”.

Dicho programa resultó muy interesante, toda vez que tenía como uno de sus objetivos “desarrollar procesos formativos y de capacitación en construcción de ciudadanía, para la incorporación e incidencia de las mujeres en áreas de toma de decisiones del espacio público”. El perfil profesional de nuestra asociación es precisamente el tema de derechos humanos de las mujeres y la igualdad de género.

En el Centro para el Desarrollo Igualitario y los Derechos Humanos (CEDIDH AC), creado en el año 2016, se ha venido trabajando en procesos de empoderamiento ciudadano y autonomía de mujeres, fundamentalmente en áreas marginadas de la Zona Metropolitana de Guadalajara.

Para esta convocatoria, se decidió participar con un proyecto para la zona indígena wixárika, en particular con las mujeres de la localidad de San Andrés Cohamiata. Desde años anteriores se conoció y de alguna manera se contribuyó en un proyecto en esa comunidad con la asociación civil Tu Techo Mexicano de Occidente, que ha hecho una serie de acciones y obras de producción social de vivienda. El último proyecto fue

realizado con mujeres madres de familia sin vivienda y con quienes se trabaja de manera colaborativa para la construcción de su vivienda. La intervención fortaleció dicho proyecto incorporando el componente de la perspectiva de género, sin embargo, fue breve y tangencial.

Ante tal antecedente se consideró importante trabajar con las mujeres en esta comunidad indígena en procesos formativos en relación a principios organizativos, de identidad y conciencia de género, de sororidad, entre otros, como herramientas individuales y colectivas para el impulso de proyectos grupales de mujeres.

Además, la poca presencia de organizaciones e instituciones que trabajan en la temática de la incidencia política de las mujeres en la zona norte de Jalisco es otra de las razones del acercamiento e interés, aunado a la necesidad, expresada por las propias mujeres, por conocer formas para poder dialogar con autoridades, mejorar su calidad de vida, y fortalecer su participación en el desarrollo comunitario.

De esta manera surge la idea del proyecto “Construyendo sororidad: fortalecimiento de la participación política de las mujeres en Tatei-Kie, localidad de San Andrés Cohamiata del municipio de Mezquitic en Jalisco, para la toma de decisiones en el espacio público comunitario”.

Una vez seleccionadas junto con otros 40 proyectos de alrededor de 300 presentados, nos dimos cuenta de dos cosas: que era bueno nuestro proyecto y que teníamos que organizarnos y armar muy bien la logística operativa y la estrategia pues representaba todo un reto trabajar con mujeres en comunidad indígena y a 10 horas de Guadalajara por caminos sinuosos.

Así pues, revisamos y analizamos el proyecto presentado, precisamos y desarrollamos las diferentes etapas y contenidos del mismo; y nos dimos a la tarea de definir la estrategia de acercamiento e invitación a las mujeres de la comunidad para participar en los talleres que se impartieron y para que fueran parte del grupo que se pretendía conformar.

DESARROLLO

En términos conceptuales y al mismo tiempo pragmáticos, se pretendió contribuir a la consolidación de un grupo organizado de mujeres mediante la capacitación y acom-



pañamiento que permitiera el análisis, diálogo, articulación y profundización de temas orientados a la participación ciudadana e incidencia política de las mujeres wixaritari en Tatei-Kie para fortalecer la toma de decisiones de las mujeres sobre el espacio público de la comunidad, desde una perspectiva de género y derechos humanos.

El proyecto en la comunidad Tatei-Kie (Origen de la Madre Tierra en español), se realizó a través de dos talleres: el primero sobre capacitación, con 6 sesiones de alrededor de 3 horas y media cada una, y el segundo de acompañamiento con 16 reuniones realizadas. Los temas del taller de capacitación durante 2019 fueron los siguientes:

- Derechos humanos, derechos de las comunidades y mujeres indígenas
- Herramientas para el trabajo sororario y en equipo
- Liderazgo y participación política de las mujeres
- Autodiagnóstico de necesidades prácticas y estratégicas
- Herramientas para la autogestión y soluciones de las necesidades detectadas
- Ejercicio de participación comunitaria y elaboración de agenda de género para la comunidad Tatei-Kie

En las sesiones se tuvo un promedio de 25 participantes con un total de 35 mujeres registradas. El taller de acompañamiento consistió en 12 sesiones previas de acercamiento y sensibilización para la convocatoria y socialización del proyecto a través de cine club y visitas domiciliarias, y posterior a las sesiones de capacitación se dio seguimiento al diagnóstico participativo por un periodo de 4 semanas, en el cual se tomaron acuerdos, se consolidó la agenda de trabajo y se diseñó la participación para la presentación de resultados ante autoridades locales y estatales y federales.

Figura 2, 3 y 4. Talleres de acompañamiento





Fuente: Marina Lizeth Jiménez Contreras (2019).

El proyecto realizado tuvo un esquema integral toda vez que no solo se centró en las sesiones de capacitación, acompañamiento y seguimiento de acuerdos, también generó varios productos tangibles:

1. Una asamblea comunitaria en la que se presentó un diagnóstico participativo formulado por el grupo en las sesiones de trabajo a partir del cual se elaboró una agenda de género para la comunidad. Ambos fueron presentados ante las autoridades tradicionales y administrativas locales *in situ* el día 20 de junio, así como el día 27 ante las autoridades estatales y federales en la ciudad de Guadalajara.

Figura 5, 6 y 7. Asamblea comunitaria





Fuente: Marina Lizeth Jiménez Contreras (2019).

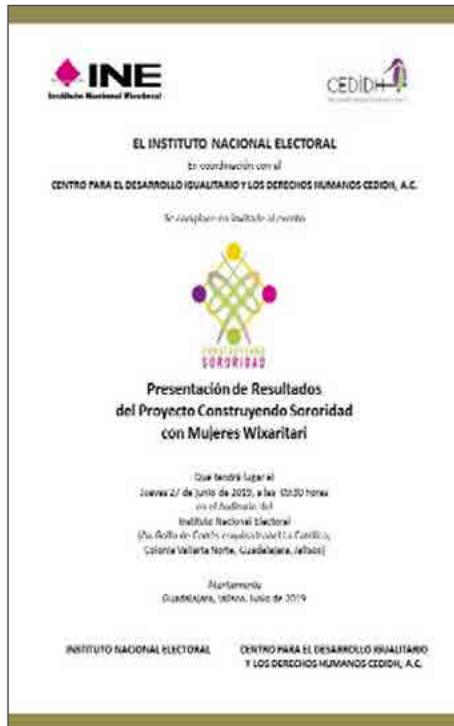
Figura 8 y 9. En el Palacio de Gobierno



Fuente: Jesús Eduardo López López (2019)

En el palacio de gobierno en Guadalajara con el secretario general de gobierno, maestro Juan Enrique Ibarra, el subsecretario de Derechos Humanos, Lic. Gerardo Ballesteros y la directora general de la Comisión Estatal Indígena, Lic. Isaura Matilde García, en la presentación del diagnóstico participativo y agenda de género ante autoridades locales.

Figura 10. Invitación



Fuente: Elaboración propia

La presentación del proyecto y sus resultados en las oficinas del INE Jalisco el día 27 de junio ante autoridades federales, estatales y municipales.

Figura 11 y 12. Presentación resultados del Proyecto INE Jalisco



Fuente: Jesús Eduardo López López (2019)



En las oficinas del INE Jalisco ante autoridades federales, estatales y municipales, así como asociaciones civiles diversas.

Figura 13 y 14. Señora Trinidad Reza Mijares, exgobernadora wixárika tradicional



Fuente: Jesús Eduardo López López (2019)

2. Una memoria audiovisual que refleja la magia y belleza de la comunidad, que tejió en las voces de las mujeres su realidad y las ganas y el valor de emprender el camino al cambio a favor de ellas mismas y de su comunidad. Este video fue presentado en la reunión de cierre en el INE.

Figura 15. Reunión cierre INE



Fuente: Jesús Eduardo López López (2019)

3. Una guía didáctica en físico y electrónica e interactiva cuyos contenidos están tanto en español como en lengua wixá, como herramienta de trabajo con los temas tratados en las sesiones.

Figura 16 y 17. Reunión de cierre INE



Fuente: Jesús Eduardo López López (2019)

4. Una manta bordada donde cada una de ellas con su propio estilo y creatividad le dio sentido y relieve al lienzo, así como significado al concepto sororidad, el cual también fue presentado en la reunión del INE.

Figura 18. Reunión cierre INE



Fuente: Jesús Eduardo López López (2019)



EL CONMOVEDOR MUNDO INDÍGENA EN CLAVE DE GÉNERO

La región de América Latina y el Caribe cuenta con más de 650 pueblos indígenas que representan entre 40 y 50 millones de personas (entre el 8 y 10 % de la población de la región). Estas poblaciones enfrentan una discriminación estructural en comparación con las poblaciones no indígenas y muestran altos índices de pobreza, bajo acceso a servicios de salud, desnutrición crónica, altas tasas de mortalidad infantil, alto porcentaje de analfabetismo y mínimas oportunidades de participación y representación política (FAO, 2018).

La población indígena y particularmente las mujeres indígenas forman parte de los sectores sociales cuya marginación se relaciona con el incumplimiento de sus derechos. Por lo tanto, avanzar en su empoderamiento social y económico es una condición esencial para la consecución de la nueva agenda de desarrollo que impulsan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El empoderamiento de las mujeres indígenas no solamente es un tema central, sino una condición necesaria para erradicar el hambre y la desnutrición en el mundo (FAO, 2018).

PUEBLO INDÍGENA Y TERRITORIO ABORDADO.

El pueblo indígena wixárika (Huichol en español) es una comunidad originaria que se ubica principalmente en los estados de Nayarit y Jalisco. En Jalisco, el pueblo wixárika está asentado al norte del estado principalmente en los municipios de Mezquitic, Bolaños y, en menor medida, en Huejuquilla. Hay aproximadamente 14 300 indígenas en esta extensión territorial (IIEG, 2015).

Figura 19. Pueblo wixárika



Fuente: Aranzazú Pamplona

La localidad de San Andrés Cohamiata Tatei-Kie, donde desarrolló el proyecto, es una de las localidades indígenas más importantes del municipio de Mezquitic y el principal centro ceremonial y religioso wixárika de la zona. La comunidad de Tatei-Kie cuenta con una población de 1 317 habitantes de acuerdo con lo publicado por el Consejo Estatal de Población de Jalisco en 2010, en una superficie/territorio de 3 151,06 km (IIEG, 2019).

Mezquitic es uno de los municipios más pobres y marginados del país, donde el 28% de los hogares cuenta con jefatura femenina (INM, 2015). En San Andrés Cohamiata, el 24,4% de la población de 15 años o más es analfabeta, y el 43,3% no cuenta con primaria completa.



Respecto a las carencias en la vivienda, la mayor proporción de estas en la comunidad, el 62,4% no tiene agua entubada, sin baño el 48,2%, sin energía eléctrica el 36,5% y las viviendas que no disponen de refrigerador son el 75,5% (IIEG, 2019).

BRECHAS DE GÉNERO IDENTIFICADAS EN EL PROCESO.

Figura 20. Mujer wixaritari



Fuente: Aranzazú Pamplona

Se observó que existe en la comunidad una brecha de género importante en el área educativa, principalmente entre la población de 18 años y más, toda vez que las mujeres wixaritari al embarazarse a muy temprana edad no tienen oportunidad de continuar sus estudios. Además, entre la población adulta de mediana edad esta disparidad se presenta en mayor medida, pues hasta hace algunos años las mujeres no acudían a la escuela en la misma medida que los hombres, haciéndose la brecha cultural de género más profunda. Al no acudir a la escuela y no aprender español, los niveles de analfabetismo, baja escolaridad y monolingüismo, son más altos entre la población femenina de la comunidad, lo que dificulta su empoderamiento y perpetúa una marginación intracomunitaria y familiar que genera más pobreza.

Si bien la tasa de participación económica consignada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI para 2015 (IIEG, 2015) es de 13% en mujeres y 43% en hombres, se identifica en la comunidad que la brecha en el uso del tiempo es muy profunda pues las horas de trabajo total al día (trabajo productivo y reproductivo) que realizan las mujeres, es mucho mayor que la de los hombres. En la tercera sesión del

taller con las mujeres participantes se realizó un ejercicio por equipos donde relacionaron las actividades que en un día normal realizan mujeres y hombres desde las 6 de la mañana hasta las 12 de la noche. El resultado fue que las mujeres trabajan en el día de 15 hasta 18 horas, mientras que los hombres trabajan solo 8 horas que se reducen a su jornada laboral.

Las mujeres realizan hasta tres o cuatro jornadas al día pues por cultura, usos y costumbres son las que realizan todo el trabajo doméstico y de cuidados, además de realizar algunas actividades que normalmente le corresponden al hombre como cortar leña, acarrear agua y realizar arreglos en la casa. También las mujeres trabajan al final de la jornada diaria, normalmente por la noche, en la realización de artesanía de chaquiras y ropa típica tanto para la venta como para uso de la familia pues es la indumentaria tradicional de mujeres y hombres. En el ejercicio realizado en torno al uso del tiempo se concluyó en sesión plenaria que las mujeres dedican al trabajo doméstico y de cuidados 15 horas al día mientras que los hombres solo 30 minutos.

Una desigualdad evidente en la comunidad es la participación en la toma de decisiones tanto a nivel familiar como en la comunidad. Las mujeres no son escuchadas ni tomadas en cuenta. Esta situación se refleja en la integración de autoridades, pues actualmente en los cargos tradicionales importantes solo hay una mujer que por tradición familiar tiene un cargo destacado, presidenta del consejo de vigilancia de bienes comunales. Si bien los hombres son los que detentan y representan la autoridad informal y formal en la comunidad, son las mujeres esposas de las autoridades quienes en la sombra y sin ningún reconocimiento deben realizar todos los quehaceres y actividades para el cumplimiento de los compromisos que tienen sus esposos con la comunidad de acuerdo con usos y costumbres, en asambleas, festejos comunitarios y religiosos, etc., como la preparación de bebidas y alimentos de manera continua y en grandes cantidades.

Se identificó que en el trabajo remunerado en las actividades realizadas por hombres y mujeres se percibe una desigualdad muy marcada toda vez que ellas reciben al día \$120 (además de que mucho del trabajo realizado no es remunerado), mientras que los hombres perciben en promedio por un trabajo fijo, y actividades en la comunidad, un monto de hasta \$800,00 por día en algunos casos.



RETOS DE DESENREDOS

Figura 21. Vinculación creativa.mx



Fuente: Elaboración propia

Un primer reto que se afrontó fue que, al querer trabajar en una comunidad indígena, cualquier intervención foránea, la debe avalar y autorizar la asamblea comunal. Hubo resistencias ya que al ser una comunidad tradicional con absoluto dominio masculino y siendo el poder comunal mayormente integrado por hombres, al principio, no vieron con buenos ojos un proyecto que solo se realizaría con mujeres. Por tal motivo, se tuvo que hacer una estrategia de acercamiento con las autoridades tanto civiles como religiosas y cabildear con cada uno para explicar de qué se trataba el proyecto y de qué forma beneficiaba a la comunidad. Finalmente, se logró la aceptación, dando luz verde por escrito para la realización de las sesiones y permiso para el uso de las instalaciones de la comunidad.

El segundo reto fue el acercamiento a las mujeres para invitarlas al proyecto, generar en ellas confianza y empatía y atraer su atención e interés para participar en las sesio-

nes de trabajo, que implicaba dejar sus arduas e incansables tareas domésticas, de cuidados y en muchos casos hasta de triple jornada, lo que hacía difícil que aceptaran y se interesaran por integrarse al grupo. Además de que su forma de vida es privada y doméstica, y difícilmente salen de su ámbito de no ser por las actividades complementarias a su vida diaria (acarrear agua, ir por leña al monte y cortarla, comprar el nixtamal, entre otras).

Dos factores fueron determinantes para que esto se lograra:

- a) En primer término la presencia previa y vinculación cercana con la comunidad de la Asociación Tu Techo Mexicano de Occidente (asociación con la que se tienen alianzas y trabajo de apoyo mutuo), que desde el 2013 viene realizando en Tatei-Kie acciones de producción social de vivienda para mujeres jefas de familia y otra serie de trabajos con y a favor de la comunidad como es el caso del Centro de Desarrollo Comunitario con cabañas eco turísticas (propiedad comunal). De hecho, dos mujeres integrantes de Tu Techo acompañaron y fueron parte del equipo de trabajo operativo en la sierra.

Figura 22. Mujeres participantes



Fuente: Marina Lizeth Jiménez Contreras

b) El segundo factor fue la presencia permanente en la comunidad desde dos meses antes de empezar el proyecto con el fin de socializarlo. La estrategia que se asumió fue la de realizar sesiones previas de acercamiento invitando a la comunidad en ge-



neral, en especial mujeres, niñas y niños a funciones de cine en el tejaban (lugar de encuentro de la población) con temas de desarrollo comunitario, crecimiento y empoderamiento de mujeres indígenas y niñas. Al final de las funciones se dialogó con las mujeres sobre los temas y se invitaron a integrarse al proyecto con una explicación breve y sencilla del mismo. Los primeros días apenas llegaban 5 o 10 personas, pero conforme fue pasando el tiempo, a través de la invitación recurrente tanto a través del altavoz de la comunidad como con visitas a las casas de las mujeres, poco a poco se fue teniendo más concurrencia llegando a ser entre 40 y 50 asistentes al cine club. De ahí se fue armando el grupo de mujeres que se interesaron cada vez más en nuestra presencia y en el proyecto al que las estábamos invitando.

Las funciones se realizaron los días jueves durante 2 meses. Para lograrlo, dos compañeras se establecieron en la comunidad desde el mes de febrero realizando después actividades de seguimiento y acompañamiento de los acuerdos y compromisos adquiridos por las mujeres durante los talleres, tanto en el plano individual como en el colectivo por lo que su estadía en la comunidad duró hasta el mes de junio que concluyó el proyecto.

El tercer reto se presentó antes de iniciar los talleres en la comunidad, pues se observó a través de las actividades previas y la invitación a participar, que varias mujeres interesadas no hablaban ni entendían el español o lo hacían con dificultad. Ante ello, se decidió integrar un componente que no estaba considerado ni en el proyecto ni en el presupuesto original. Dicho componente fue invitar a una persona que conociera el tema, pero que hablara la lengua wixárika.

Se tuvo la fortuna de conocer a María Rosa Guzmán, originaria de una comunidad wixárika vecina, abogada y especialista en derechos humanos, quien nos acompañó durante las sesiones en algunas de las cuales fue expositora y en el resto apoyó como intérprete cuando se requería. Fue de gran ayuda y utilidad para generar confianza con el grupo y una comunicación directa, dando la posibilidad de que todas las mujeres se expresaran sin tener el impedimento del idioma.

En este mismo escenario se grabó todas las sesiones y se solicitó el apoyo de otra mujer del mismo grupo que está estudiando su licenciatura para que tradujera las participaciones de las mujeres que hablaron en wixa.

Por otro lado, y como cuarto reto a afrontar, durante las sesiones hubo una asistencia intermitente de varias de las mujeres, toda vez que sus múltiples responsabilidades y ataduras les impedían acudir.

Ante ello, las compañeras de la asociación que residieron en la comunidad se dieron a la tarea de acudir personalmente a cada una de las casas de las mujeres para recordarles las fechas de las siguientes sesiones, apoyando con gestiones y acompañamiento en los diversos problemas que las mujeres enfrentaban y que les impedían ir a las sesiones. En total fueron parte del grupo alrededor de 40 mujeres, con un promedio por sesión entre 20 y 25.

Lo anterior ayudó en gran medida a que la asistencia no fuera menor pues permanecer en la comunidad residiendo durante el transcurso del proyecto permitió una estrecha convivencia y cercanía con las mujeres y en general con la comunidad, lo que posibilitó vislumbrar, resolver o neutralizar situaciones que pudieron obstaculizar o limitar el buen desarrollo del proyecto.

Otro reto y obstáculo a vencer fue el trayecto, pues desde Guadalajara se hacen 10 horas hasta San Andrés Cohamiata. Además de lo lejano, el mayor problema fue el difícil acceso y lo sinuoso de los caminos que provocaron descomposturas de vehículos e importante deterioro de los mismos, situación que se tuvo que solventar en lo particular; ello además de lo inseguro de la zona, toda vez que en el largo recorrido hay lugares con presencia de grupos criminales ligados al narcotráfico y al sembradío de estupefacientes. Habrá que decir que el equipo de trabajo estuvo integrado solo por mujeres, seis en total, dos de ellas se asentaron casi un año en la comunidad y los 4 restantes acudíamos cada mes para la impartición de los talleres y sesiones de trabajo.

Por último, el principal reto que se tuvo fue la barrera cultural, esto es, las diferentes cosmovisiones de la vida y el mundo, así como los códigos de entendimiento y comunicación que se ponían en juego frente a frente en las sesiones, los de ellas y los del equipo.

Se sabía que el formato que normalmente se usa para las capacitaciones que se imparten (a base de videos, láminas, exposición y diálogo) no iba a funcionar en este grupo, puesto que los conceptos que se querían transmitir como derechos humanos, igualdad y violencia de género, empoderamiento, y, principalmente sororidad, en su



percepción, no les significaría nada. Lo importante no era que entendieran y usaran esas palabras, lo importante era que lo introyectarán y lo identificaran en sus propias experiencias, vivencias y vida diaria. Se logró a través de ejercicios y dinámicas diversas y muy participativas, actuando nosotras solo como facilitadoras. Ellas en colectivo y por su propia cuenta, entendieron e identificaron la problemática vivida, sus derechos humanos no ejercidos y violentados, la identidad entre ellas en su doble connotación indisoluble: mujeres e indígenas, lo valioso de su contribución al bienestar familiar y comunitario, sus necesidades de género, y la importancia del entendimiento y apoyo mutuo para llegar a la interpretación propia de lo que es la sororidad y echar mano de ella para su desarrollo personal y de grupo en tanto mujeres organizadas y con aspiraciones, sueños y fuerza colectiva para incidir en el rumbo de su familia y comunidad.

RESULTADOS INSOSPECHADOS, HALLAZGOS Y SATISFACCIONES INGENTES Y RECÍPROCAS

Si bien se contaba con una planeación previa de las sesiones con las actividades correspondientes a realizar en cada una, se observó que antes de cada sesión había que ajustarlas por situaciones y circunstancias percibidas o sentidas en la comunidad; lo que permitió que no estuvieran desfasadas ni ajenas a las expectativas de las mujeres. Por ello, se considera que los resultados fueron los que se pretendían porque se tuvo la sensibilidad de adaptarse y reorientar cuando el caso lo justificara; siempre sin perder de vista los propósitos del proyecto.

Al inicio de los talleres de capacitación las mujeres asistentes se mostraron expectantes, pero al mismo tiempo incrédulas, desconfiadas y poco participativas. Sin embargo, conforme se fue dando el proceso de formación durante las sesiones realizadas, mostraron cada vez más interés y entusiasmo en los temas tratados; dio la impresión de que esperaban con ansias el día de los encuentros.

Además de la atención, interés y participación durante y después de las tres horas de trabajo, las mujeres salían con mucho entusiasmo y regresaban a la sesión siguiente con las tareas y reflexiones realizadas demostrando que comprendían los temas y que eran de su interés.

Figura 23. Taller



Fuente: Aranzazú Pamplona

Las transformaciones que se percibieron en cada una de las participantes, así como en el grupo fueron las siguientes:

- ▶ Las mujeres se fueron apropiando poco a poco de las herramientas básicas de la capacitación y las hacían suyas como la sororidad, el apoyo mutuo, la organización, la identidad y los derechos humanos.
- ▶ Se dieron cuenta que como mujeres tienen derechos humanos y que algunos de ellos no los ejercen como: el derecho a una vida libre de violencia, a la salud, al trabajo, a la participación política, a la igualdad y a la libertad.
- ▶ Hicieron conciencia de que a pesar de sus diferencias tienen una identidad como mujeres indígenas de la comunidad Tatei-Kie, las unen e identifican más los factores que tienen en común que las diferencias, como la discriminación, el rezago, la exclusión en la toma de decisiones, la violencia física, psicológica y sexual, las enfermedades, las cargas emocionales, económicas y físicas de la familia ante las graves carencias de servicios básicos en la comunidad, pero también los mismos sueños, aspiraciones, ideales, sentires y percepciones de su entorno.
- ▶ Hicieron conciencia reflexiva de la gran fuerza y valor que tienen en la comunidad a pesar de no hacerse notar y ser invisibilizadas las grandes e importantes aportaciones que hacen para el desarrollo familiar y comunitario. Así como el tiempo de trabajo que dedican al día realizando hasta 3 o 4 jornadas diarias: como madres o abuelas de familia, quehacer de casa, acarreo de agua, cortar leña, hacer los alimentos, cuidado de hijas, hijos, o



nietas y nietos, como hacedoras de las ofrendas a las autoridades para las fiestas y eventos a la comunidad, como estudiantes y como artesanas.

- ▶ Descubrieron que la vinculación, apoyo y organización entre ellas puede potencializar sus capacidades de incidencia y elevar sus necesidades e intereses ante la asamblea comunitaria y ante las autoridades municipales y estatales.
- ▶ El reconocimiento de su fuerza y de su poder, y de que son capaces de ejercer liderazgos y de asumir altos cargos de decisión y dirección.
- ▶ Ser capaces de elaborar agendas a través de diagnósticos participativos y de sesiones organizadas de trabajo, donde identifiquen necesidades prácticas y estratégicas de las mujeres wixaritari de Tatei-Kie para elaborar la agenda de género y presentarla ante la comunidad y su gobierno.
- ▶ Una de las sesiones más sorprendentes fue cuando ellas después de varias actividades realizadas en torno al tema expusieron (como actividad-tarea de reflexión de un día para otro) lo que entendía cada una por sororidad. Las respuestas fueron muy interesantes y enriquecedoras. Todas participaron y en su lectura y exposición dieron muestra de que el concepto lo tienen bien entendido y asimilado. Se conjuntaron las respuestas en las siguientes características:

Sororidad es:

- ▶ Trabajo colectivo
- ▶ Unidad de las mujeres para un bien común
- ▶ Trabajo en equipo sin diferencias
- ▶ Transformación, unir fuerza
- ▶ Compartir experiencias y aprendizaje
- ▶ Responsabilidad conjunta
- ▶ Articulación de las mujeres para el trabajo
- ▶ Tejer alianzas

El proyecto incluyó el enfoque intergeneracional, lo que permitió el intercambio de saberes, sentires y experiencias entre las participantes.

Las mujeres del grupo señalaron que fue un proyecto donde además de haber aprendido, adquirido conocimientos y herramientas para entender su realidad como mujeres y como mujeres indígenas, así como para organizarse y hacer propuestas a su comunidad, les dio la oportunidad de conocerse entre ellas, tenerse confianza, hacer

planes y apoyarse mutuamente. También manifestaron su emoción porque ninguna otra organización las había “llevado tan lejos”, estar frente a autoridades y fuera de su entorno comunitario, pues como última actividad del proyecto realizaron un viaje y estancia de 6 días en Guadalajara, capital del estado de Jalisco, en donde además de presentar su proyecto y agenda de género a las autoridades del gobierno de Jalisco, hicimos varias visitas de interés, al Instituto Cabañas en Guadalajara, Patrimonio Cultural de la Humanidad, al lago de Chapala y a la isla del Alacrán, centro ceremonial wixárika donde llevaron ofrendas.

Figura 24, 25 y 26. Experiencias vividas



Fuente: Aranzazú Pamplona

Las autoridades locales, tradicionales y políticas manifestaron sorpresa al conocer el documento presentado, escuchar sus propuestas y observar su organización, exhortándolas a continuar trabajando para mejorar las condiciones de las mujeres y de la comunidad.



Por parte de funcionarios y funcionarias de las diversas dependencias con quienes se tuvo contacto, quedaron impresionados de lo logrado por el proyecto; mostrando muy buena disposición para escuchar, apoyar y articular acciones.

En la reunión que se llevó a cabo el día 28 de junio con el secretario general de gobierno y el subsecretario de Derechos Humanos, se comentó que, si bien han estado en comunicación con las comunidades wixaritari, su interlocución siempre había sido con hombres; por lo que consideraban muy valioso el hecho de escuchar las voces y visión de mujeres y sus propuestas para la comunidad.

Para la asociación esta fue una experiencia de profunda retroalimentación, de intercambio de saberes, de sentires, de percepciones del mundo, de enseñanzas y aprendizajes de ida y vuelta, que ha dejado una huella muy honda en el aprendizaje de vida y desarrollo profesional.

Este proceso desde un inicio fue atravesado por ese valor que le dio nombre al proyecto, el de sororidad. Por ello agradecemos y admiramos el gran trabajo y esfuerzo realizado por las mujeres wixaritari que se atrevieron a ser parte de esta aventura y que sabemos no fue fácil ante tantos obstáculos de tiempo, salud, familia, miedos, ideas y sentires. Sin embargo, estuvieron ahí aprendiendo, aportando, descubriendo, explorando, preguntando y sobre todo haciendo conciencia de su lugar en la comunidad como mujeres y del gran valor y fuerza que pueden llegar a alcanzar como grupo organizado.

En una de las reuniones de seguimiento que se realizaron después de los talleres, las mujeres decidieron ponerse un nombre y seleccionaron el que más las caracteriza como resultado de este proceso: “Ukari wa niuki”, que en español significa “Voces de las mujeres”.

Finalmente, resulta importante decir que, tratándose de un asunto cultural y milenario y siendo parte de los usos y costumbres de la cultura indígena wixárika, erradicar la violencia de género y el machismo implica un proceso de larga duración.

Eliminar prácticas discriminatorias es un proceso lento y debe reforzarse constantemente. Sin embargo, en este proceso se sembró la semilla del conocimiento de los derechos humanos de las mujeres, la conciencia del respeto entre las personas y entre los géneros; así como la importancia de la aportación de las mujeres al bienestar y desarrollo de la comunidad y la necesidad de ser parte de la toma de decisiones de la misma.

Figura 27. Sororidad



Fuente: Marina Lizeth Jiménez Contreras

Llevar a la práctica lo aprendido, crecer a través de su empoderamiento individual y colectivo, apropiarse de los espacios y del uso de su propia voz, replicar y enseñar a sus hijas e hijos relaciones más igualitarias, de respeto y colaboración entre hombres y mujeres, significa un paso firme que permanece en su ser personal y comunitario.



REFERENCIAS

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2018). *Avances de la armonización legislativa en materia de derechos indígenas*. Diagnósticos de las Entidades Federativas.

Frías, C. (2018). *Planificación social, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional. La gestión y la evaluación de políticas de equidad de género*. <http://prigepp.org>

Instituto de Información Estadística y Geográfica del Estado de Jalisco (IIEG). (2015). *Censo de población y vivienda 2010 y encuesta intercensal*. https://iieg.gob.mx/ns/?page_id=825

Instituto de Información Estadística y Geográfica del Estado de Jalisco (IIEG). (2019). *Mezquitic Diagnóstico del Municipio*. IIEG.

Instituto Nacional de las Mujeres. (2015). *Sistema de indicadores de género*. <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/index.php>

Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopías*. Inmujeres D. F.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). (2018a). *Foro de alto nivel: empoderar a las mujeres indígenas para erradicar el hambre y la malnutrición en América Latina y el Caribe*. <http://www.fao.org/americas/eventos/ver/es/c/1037043/>

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). (2018b). *Manual y caja de herramientas de perspectiva de género para talleres comunitarios*. FAO.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2013). *Sistemas normativos e intervención del estado en comunidades indígenas: el rol de la participación política y social con perspectiva de género*. PNUD.

INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTE Y CULTURA (IBAC), UNA PROPUESTA DESDE EL SUR



Clara Inés Palacios Burbano

Universidad Nacional de la República
Uruguay

“La comprensión del mundo excede la comprensión
occidental del mundo”.

De Sousa (2006).



RESUMEN

La presente reflexión surge de la mixtura entre las provocaciones planteadas por el curso de Culturas Subalternas de la Maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de la República (UDELAR), sumado a lo vivenciado durante varios años en mi experiencia laboral/personal como docente-investigadora en escuela rural, universitaria y en la actualidad estudiante de maestría/migrante. Diversos espacios desde donde, reiteradamente, persiste la inquietud por explorar las diversas formas de investigar e intervenir. Para este caso en particular realizamos un breve recorrido por la investigación basada en arte, como un método emergente que provee de nuevos recursos a la investigación/intervención. Posteriormente como resultado de la continua interpelación en nuestra ruta y comprendiendo la importantísima función pedagógica de la pregunta en todo el recorrido, proponemos la investigación basada en arte y cultura como una forma de acercarnos a las cotidianidades llenas de autenticidad que surgen en los territorios, que posibilitan una mirada desde nosotros/as mismos/as, como una labor que contribuye con el proceso de descolonización que resulta necesario y urgente en el camino de búsqueda a los distintos sures no geográficos, territorios en diversos lugares del planeta que aún hoy continúan siendo invisibilizados.

A MODO DE APROXIMACIÓN

Este interés por indagar las formas emergentes en investigación/intervención ronda mi quehacer desde hace ya varios años y a lo largo de distintas experiencias, las cuales se han logrado llevar a buen término. Algunas de ellas incluyen reconocimientos en innovación pedagógica en el ámbito internacional (Educatón, 2014) como nacional (Colombia) (Universidad Cooperativa de Colombia, 2015; OEI, 2018).

Para ello se ha requerido un gran esfuerzo de trabajo en equipo, creatividad y, sobre todo, asumir el desafío de romper esquemas presentes en lo políticamente instalado por años, en algunos ámbitos académicos, donde existen una serie de protocolos que nos indican la ruta que debemos seguir, la cual garantice el aclamado rigor del método científico.

El presente texto tiene la intención de realizar algunos aportes sustantivos con los cuales se pretende poner en discusión rutas investigativas alternas, que construyan senda en el ejercicio de descolonizarnos de los sistemas investigativos establecidos desde una postura hegemónica. Para realizar este ejercicio debemos tener claro que se trata de aprender con otros/as, empleando para ello, recursos que provienen de la cultura

popular, de sus expresiones cotidianas, reconociendo que tenemos una deuda histórica, la de mirarnos desde nosotros/as mismos/as y desde nuestros sures.

Seguimos mirándonos con los ojos que ellos nos miraron y nos seguimos clasificando como ellos nos clasificaron y no nos descolonizamos. Seguimos considerando la palabra indio un insulto y el mundo afro, como un mundo invisible. Esa manera de mirarnos no es como somos, sino cómo nos dejaron vistos. Descolonizarse significa empezar a mirarnos desde nosotros mismos, desde nuestra diversidad, desde el mestizaje. (Uribe, 28 de marzo de 2020).

Dando inicio al camino de la reflexión crítica, es necesario pensarnos en un recorrido, en la búsqueda de un sur/sures, como un lugar de descolonización, que permita una labor nada sencilla, ya que estamos tan inmersos y hemos crecido en medio de la colonialidad que corremos el riesgo de continuar replicando. En esa búsqueda de territorio, De Sousa (citado en Grosfoguel, 2011) aporta las epistemologías del sur, que como bien lo aclara, no se trata de un sur geográfico, ya que hay muchos sures en el norte, desde esta visión se critica fuertemente la monocultura del saber y del rigor, donde se afirma que el saber riguroso es el científico, y niega o invisibiliza los otros saberes. Por ello es necesaria una apertura que permita la ecología de saberes.

La posibilidad de que la ciencia entre, no como monocultura, sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. (De Sousa, 2010, p. 53).

La necesidad de dar un giro en la investigación se extiende a otros espacios colonizados que han entrado en crisis, como lo mencionan desde África, Comaroff y Comaroff (citados en Calderón, 2015), quienes plantean que actualmente nos enfrentamos a un cambio de rumbo: “Existe un futuro el cual no podemos eludir, que evoluciona hacia el Sur y deja atrás el futuro euro estadounidense que es el presente de hoy en las zonas más deprimidas de África” (p. 16). Cuando pensamos en ese redireccionamiento es preciso realizar múltiples ajustes, deconstruir y construir para no terminar replicando las mismas lógicas de dominación, producto del colonialismo interno.



Para Accossatto (2017): “En la teoría del colonialismo interno de Silvia Rivera Cusicanqui –alimentada por la cosmovisión aymara–, el movimiento en espiral que plantea la visión en diferentes horizontes históricos marca una continua retroalimentación del pasado sobre el futuro” (p. 29). Lo anterior nos indica que es una labor que demanda estar muy atentos/as para poder registrar las visiones desde múltiples lugares. En esa misión la mirada crítica nos demanda cuestionar continuo, tratando de evitar la naturalización de situaciones de la cotidianidad.

Como impulso inicial de este viaje se plantean una serie de interrogantes que ayudan a dar luz a nuevos espacios: ¿Es probable investigar/intervenir desde una episteme descolonizada, cuando la investigación/intervención es resultado de la colonialidad? ¿Qué utilidad tiene lo investigado en los procesos de transformación de la población intervenida? ¿Qué sucede con la confiabilidad y validez como requisitos de la investigación dominante? Cuestionamientos que siguen estando presentes en el camino, y algunos quizá ni siquiera podrán ser contestados, lo cierto es que seguirán presentes como provocadores de viaje y rupturas o acuerdos.

Algo que resulto útil al momento de pensar en los “otros saberes” y creer posible y necesario otro sentido de la investigación/intervención, fue comprender el trasfondo del asunto como lo plantea Wallerstein (2004), quien desde una mirada mucho más amplia define claramente el lugar que han jugado las ciencias sociales en el proyecto de organización y control de la vida de los seres humanos, manifestando que se necesitaba crear un sitio de vigilancia desde donde se logrará observar lo que se quería controlar. Podríamos decir que las ciencias sociales constituyen un lugar de poder moderno colonial. “Desde este punto de vista, las ciencias sociales no efectuaron jamás una ‘ruptura epistemológica’ –en el sentido althusseriano– frente a la ideología, sino que el imaginario colonial impregnó desde sus orígenes a todo su sistema conceptual” (Castro-Gómez, 2011, p. 88).

Lo anterior nos confirma el desafío al que nos enfrentamos cada día como lo mencionamos antes, seguimos viéndonos “como nos dejaron vistos”. Ello implica un complejo mandato pensado para las ciencias sociales y la investigación.

De lo que se trataba era de ligar a todos los ciudadanos al proceso de producción mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a una serie de normas que venían definidas y legitimadas por el conocimiento. Las ciencias sociales enseñan cuáles son las “leyes” que

gobiernan la economía, la sociedad, la política y la historia. El Estado, por su parte, define sus políticas gubernamentales a partir de esta normatividad científicamente legitimada. (Grosfoguel, 2011, p. 149).

Teniendo claro el lugar de dominación expuesto, las preguntas guía cobran mayor fuerza y permiten continuar el viaje, pero en estado de alerta.

UN PRIMER MOVIMIENTO HACIA LA ESPERANZA, APROXIMACIONES INICIALES A LA INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTE (IBA)

Después de las múltiples búsquedas por encontrar un punto de quiebre con la investigación aséptica, iniciamos el movimiento de las pequeñas cosas como lo denomina Almedia (2016), encontrándonos con la IBA, que marca sus inicios en la década de los 80 y cuyo interés es articular investigación/intervención y arte. Contempla como principio fundamental la reflexión crítica, cuestionando fuertemente la investigación dominante y el lugar impoluto de investigador y objeto observado, propuesto desde dicho modelo y considerándolo como un nexo de supremacía que emplea dispositivos con los cuales supuestamente quien investiga logra hablar de la realidad, tal como lo menciona Hernández (2006).

Por otro lado, la IBA busca emplear instrumentos procedentes del arte que posibiliten generar un proceso de inmersión en lo investigado. Precizando como uno de sus objetivos fundamentales explorar las diversas representaciones de las realidades y cotidianidades, poniendo en evidencia el complejo entramado en ellas presente.

Es uno de los tantos géneros metodológicos y teóricos nuevos de la investigación cualitativa. Se sitúa dentro de lo que Denzin y Lincoln (1995) describen como una tradición emergente de investigación-acción-crítica y participativa en las ciencias sociales. Los practicantes de esta línea de investigación orientados a la acción que resulten útiles dentro de la comunidad local donde se origina el estudio. (Finley, 2015, p. 114).



Al emplear técnicas basadas en el arte, estas nos permiten analizar, coaprender, registrar e interpretar, ya que reconoce como vitales los recursos propios con que cuentan los/as participantes. También permiten la fluida circulación de la información que da paso a la reflexión crítica colectiva en los escenarios propuestos. Permitiendo con ello desarrollar nuevas y diversas configuraciones de la subjetividad, como podemos ver en el foto-relato “El mundo Yorucolo”, que describe desde la narración fantástica un viaje con fines migratorios, recuperando elementos diversos de la cultura tanto del país de origen como de recepción (Palacios, 2020).

Con lo anterior se rompe con el mandato de producir una narración única y válida, es decir, la del investigador. A su vez implica entender que las realidades no son unidireccionales y comprende que los problemas son multifactoriales. Es un lugar de relación y metonimia donde el pensamiento dialógico y la metáfora sustituyen a los dualismos, y donde las diferentes estéticas se utilizan como vehículos de significado más que de mostrar hechos.

ALGUNAS EXPERIENCIAS

Figura 1. Trabajo colectivo



Fuente: Clara Palacios (2014) (archivo personal).

Primer encuentro. Conmemoración día de la psicología latinoamericana, Universidad Cooperativa de Colombia, Cali, llevado a cabo por integrantes del proyecto cultural de la universidad. Espacio que desarrolló un foro internacional organizado con los estudiantes y una gratifiera, que logra poner en escena los distintos conceptos abordados en las asignaturas del área de psicología social y comunitaria.

Figura 2 y 3. Tejiendo redes en América Latina



Fuente: Clara Palacios (2016) (archivo personal).

Tercera Conmemoración día de la psicología latinoamericana, Universidad Cooperativa de Colombia, Cali, llevado a cabo por integrantes del proyecto cultural en articulación con algunos colectivos culturales de la ciudad. Se realizó un mural colectivo. Previamente el practicante asignado para el proyecto cultural recolectó información con estudiantes de todos los semestres y carreras sobre la posibilidad de un mural en el campus universitario y la potencial temática a abordar. Los resultados se socializaron con los/as artistas, es así que el dibujo recoge las resonancias de la comunidad universitaria que giró en torno a memoria, identidad, paz y justicia.



CONTINUANDO POR EL CAMINO DE LA ESPERANZA, PROPONEMOS LA INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTE Y CULTURA (IBAC)



“La proximidad entre culturas es un puente que permite la construcción colectiva y previene diferencias insostenibles que den paso a la violencia”

(Palacios, 2019)

Con el objetivo de avanzar en la ruta que nos dirija al Sur, y teniendo por brújula esa continua función pedagógica de la pregunta, como lo denomina Freire (2014), se coloca nuevamente en cuestión crítica la IBA. ¿Es la investigación basada en arte una forma descolonizada de investigar? ¿Permite la IBA explorar de manera amplia las cotidianidades de los territorios y quienes en ellos habitan?

En el trabajo de campo, en la práctica, nos encontramos relatos que interpelaban reflexiones realizadas por distintos pobladores de territorios rurales. En un encuentro colectivo con población campesina, los/as participantes cuestionaban por qué sus productos eran denominados artesanías y que quienes los adquirían se tomaban el derecho al regateo. Todo esto era vivido como situación violenta, que invisibilizaba su trabajo, sus saberes, pasión y esfuerzo. “En los museos no piden rebaja”, manifestó directamente una de las participantes. Estas situaciones y otras que nos encontramos en diversas experiencias produjeron bastantes resonancias, y conllevó nuevamente a preguntarnos: ¿Por qué la cultura siendo tan rica y amplia no hacía parte del método que estábamos empleando? Era necesario cuestionar nuevamente nuestras prácticas.



Al realizar esa reflexión encontramos que en la actualidad el concepto que mayor fuerza ha recuperado hace alusión a que, el arte está contenido en la cultura, hasta el punto que el arte es una parte y reflejo de la cultura. Esto nos hizo plantear un giro a la forma de trabajo, ya que, al momento de pensar en una investigación descolonizada, toman importancia todas las formas de expresión producidas en el territorio a través de las cuales podemos acercarnos a procesos identitarios, historias, subjetividades, memorias desde donde explorar que ha sido señalado como subalterno, excluido.

La discusión nos conduce a pensar, que si el arte y la cultura están separados ninguna tendría sentido, al vincularse son complemento y robustecen el conocimiento del ser humano.

Tejiendo entre los hallazgos realizados, es como proponemos la investigación basada en arte y cultura (IBAC), y definimos como un objetivo fundante la comprensión de dichas realidades y cotidianidades de los territorios y sus pobladores, dando especial relevancia a la calidad y configuración de las mismas.

Después del anterior recorrido, es importante entonces aclarar que al momento de proponer la IBAC, tomamos trabajamos desde los siguientes conceptos de cultura, en primer lugar, Remedi (2014), quien presenta el vínculo entre transformar (arte) y hacer (cultura), y brinda como valor agregado el reconocimiento de las situaciones asimétricas presentes en las dinámicas territoriales:

La cultura es todo aquello creado por las personas en el proceso de atender sus necesidades y deseos, afirmar su existencia, expresarse, explicar y dar sentido al mundo: en suma, construir el mundo. Recíprocamente, las personas –las sociedades– se construyen a sí mismas a través de la cultura. Puesto que vivimos en sociedades complejas, heterogéneas, conflictivas y atravesadas por asimetrías de toda clase: a través de la cultura propia y de la ajena. (p. 5).

Sumado a lo anterior, tenemos lo avanzado en el camino y lo personal construido, desde donde se ha trabajado en una aproximación de la definición de cultura, a la luz de la psicología política.

Ampliando un poco, comprendemos la cultura como el acervo de particularidades que distinguen a una población, y a través de las cuales se puede provocar la reflexión crítica, la evaluación de las problemáticas sociales y la toma de conciencia del lugar que asumimos en las dinámicas cotidianas (Palacios, 2014). Lo vemos también cómo ese espacio posible de encuentro con el otro, que es distinto a mí, y desde esa diferencia se puede construir. Allí se logran plantear vínculos humanos desde la horizontalidad y tienen cabida la lectura crítica de contexto, análisis, reflexión y la posibilidad de proponer caminos alternos a las problemáticas contemporáneas (Palacios, 2014). (Viera et al., 2019, p. 29).

A partir de las definiciones anteriores comprendemos que nuestro trabajo incluye las expresiones producidas en contexto sin realizar exclusiones que marginan y nos priven de lo que ocurre en la cotidianidad. Resulta valioso comprender que nuestra mirada crítica continua en el diario vivir, y confiamos seguir avanzando en el desafío de continuar mirando/nos desde dentro de nosotros/as mismas.

ALGUNAS EXPERIENCIAS

Figura 4 y 5. Mate de la palabra



Fuente: Clara Palacios (2015) (archivo personal).



“Mate de la palabra” es una técnica de creación propia, desarrollada durante el V Encuentro de Identidades y Memoria de la organización SIGNO, Piriápolis, Uruguay, en el 2015. Es una metodología derivada de la IAP (investigación acción participativa), que se emplea para construir colectivamente soluciones a situaciones problema o para reflexionar frente a situaciones polémicas, rescatando un símbolo de la identidad uruguaya, como lo es el mate (bebida caliente típica que se comparte colectivamente). Este elemento identitario entre participantes permitió fluir de manera natural las conversaciones, toda vez que el mate se convirtió en una excusa para iniciar diálogos y compartir sentires sobre el tema abordado.

PROYECTO CULTURAL

Figura 6. Navegar en un mar de historias, memorias de la pandemia



Fuente: Clara Palacios (2020) (archivo personal).

Elaboración de foto-relatos (fantásticos o reales) que compilan memorias de la pandemia, donde se evidencian los factores protectores develados desde la cultura. Iniciativa desarrollada desde Argentina, México, Uruguay y Colombia.

A MANERA DE CONCLUSIÓN, LA FUNCIÓN DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Desde distintos lugares nos propusimos la cultura como un escenario para la participación y la convivencia, la formación de ciudadanía, el trabajo por el derecho a la ciudad y la formación en psicología a partir de una postura crítica reflexiva. Planteando estrategias creativas diversas que permitieran la exploración de problemáticas complejas desde distintas miradas, retomando principios básicos de la IAP. Siempre pretendiendo que la investigación tenga una función didáctica, evidenciada en lo que Rahman y Fals (1989) plantean como la devolución sistemática, donde se busca que quienes participen estén al tanto de lo que se va avanzando y transformando en la problemática identificada:

..... Una tarea principal para la IAP, ahora y en el futuro, es aumentar no sólo el poder de la gente común y corriente y de las clases subordinadas debidamente ilustradas, sino también, su control sobre el proceso de producción de conocimientos, así como el almacenamiento y el uso de ellos. (pp. 213-214).

Esto es posible en la IBAC, dado que lo investigado es registrado a partir de lo que se crea dentro del territorio y estableciendo desde el inicio una forma accesible para toda la población, viabilizando espacios de reflexión colectiva o individual, ejercicio fundamental si se piensa en investigar, como algo que trascienda al investigador. Situación que no se presenta con muy alta frecuencia en los diversos estudios que se realizan regularmente, por el contrario, se ponen trabas y dificultades, demandando alta rigurosidad, pertinencia, objetividad, poniendo en duda la presencia de dichos aspectos en otra forma de investigación que no sea la aséptica, olvidando que “lo popular debe mirarse como una posición relacional, y no como algo aislado en sí mismo” (Hernández, 2006).

Encontrar nuevos caminos que nos conduzcan a esos sures siempre implica un riesgo, por lo cual se debe andar y desandar continuamente, con los sentidos bien atentos, para poder escuchar, ver, sentir y palpar lo que por años ha sido invisible e inviable. Por fortuna es una bella y desafiante labor que cada vez más personas asumen desde distintos lugares.



Es preciso continuar en el encuentro de nuestros sures, y aportar en la construcción de los mismos, desde donde sea factible mirarnos desde dentro de nosotros/as mismos/as.

REFERENCIAS

- Acosato, R. (2017). Colonialismo interno y memoria colectiva; Aportes de Silvia Rivera Cusicanqui, al estudio de movimientos sociales y las identificaciones políticas. *Economía y Sociedad*, 21(36),167-181.
- Almedia, E. (2016). TedxIberoPuebla. <https://youtu.be/dRGUZ8GkPJI>
- Calderón, M. (2015). *Jean Comaroff y John L. Comaroff. Teoría desde el sur. O cómo los países centrales evolucionaron hacia África*. Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. (2011). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo XXI.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Trilce.
- De Souza, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- EducatoN. (2014). *Una E-ciudadanía para el Desarrollo Humano*. OEA y PENT FLACSO. <http://educaton.com.ar/actividades/e-ciudadania-y-dh>
- Finley, S. (2015). *Investigación con base en las artes, la realización de una pedagogía revolucionaria*. Gedisa.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2011). *La descolonización de conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonizada de Franz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Ramon%20Grosfoguel%20CIDOB_2011.PDF
- Hernández, F. (2006). *Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En diversos autores. Bases para un debate sobre investigación artística*. McGraw Hill.
- Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). (2015). *Preescolar integral en el municipio de Dagua, Valle del Cauca*. https://www.youtube.com/watch?v=6_I9ZviJ1_g
- Palacios, C. (2018). Al sur del continente se encuentra el corazón de Macondo. Inédito.

Palacios, C. (2019). *Iberculturaviva*. <http://iberculturaviva.org/sabor-a-ibero-america-clara-palacios-e-o-encocado-de-sancocho-de-pescado/?lang=es>

Palacios, C. (2020). *El foto-relato permite un recorrido de construcción y deconstrucción del nuevo flujo migratorio al sur, evidencia elementos multiculturales*. <https://nicoleyslee.wixsite.com/mappingartography/forum/u-of-the-republic/el-foto-relato-permite-un-recorrido-de-construccion-y-deconstruccion-del-nuevo-flujo-migratorio-al-sur-evidencia-elementos-multiculturales>

Rahman, A. (1989). Situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En M. Salazar (ed.) (1992), *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollo* (pp. 205-230). Popular.

Remedi, G. (2014). *El apagón cultural y la música tropical uruguaya: Pailas, Güiros y trompetas en el cuarto de atrás de la Atenas del Plata*. *Studies in Latin American Popular Culture*.

Universidad Cooperativa de Colombia. (2015). *Certificación escuela para la excelencia educativa y premiación experiencias significativas*. <https://www.ucc.edu.co/caliprensa/2016/Paginas/Certificaci%C3%B3n-Escuela-para-la-Excelencia-Educativa-y-premiaci%C3%B3n-Experiencias-Significativas.aspx>

Uribe, D. (2020). *Mujeres de América Latina III*. <https://www.youtube.com/watch?v=8Pd2UCGTf3M&t=2756s>

Viera, E., Palacios, C., Nesta, F. y Collins, R. (2019). Prácticas culturales de convivencia en la ciudad de Montevideo (Uruguay): un asunto en cuestión. En P. Páramo y A. Burbano (ed.), *Convivencia en ciudades latinoamericanas* (pp. 149-190). Udelar.

Wallerstein, I. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistemas-mundo*. Akal.

SUJETOS SENTIPENSACTUANTES Y RESISTENCIA IDEOLÓGICA: CONSOLIDACIÓN DE UN MODELO SOLIDARIO EN EL TERRITORIO



Geraldi Leudo Zárate

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Colombia

INTRODUCCIÓN

Hace cinco años, en el 2016, se firmaron los acuerdos de paz en Colombia con la guerrilla más antigua de América Latina, las FARC-EP. Uno de los momentos más significativos en el proceso fue la dejación de armas que, a diferencia de los tradicionales procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración (DDR) a nivel mundial, donde ha primado la individualización de combatientes, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) decidieron y exigieron una reincorporación colectiva –más de 13 000 combatientes–, donde algunos de los motivos conocidos fueron: mantener la noción de “comunidad fariana”, favorecer las actividades como partido político Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común (FARC) y posibilitar el trabajar juntos en los proyectos productivos colectivos en el marco de la cooperativa Economías Sociales del Común (Ecomun).

Es claro que, aunque se mantuviera la idea de colectivo o comunidad, el cambio de escenario significaría cambios sustantivos al interior de sí. Estos cambios sugieren transformaciones subjetivas e intersubjetivas y transformaciones en la relación de dicho colectivo con la comunidad no fariana en general.

A continuación, se presenta un estudio de tipo etnográfico cuyo principal objetivo fue conocer las transformaciones internas a propósito de la transformación del escenario del conflicto armado al escenario de construcción de paz y la integración de estos a la legalidad y la vida civil. En el desarrollo de la investigación surgió la noción de ideología como eje transversal unificador, esto despertó el interés de ¿qué ideal?, ¿este actuaría como “pagamento interno”?, ¿es este el motivo de la resistencia de tantos años?, ¿podrá ser posible una intersubjetividad que resiste? y ¿cómo resiste? Esto es lo que se discutirá en las próximas líneas acompañado de la narrativa de los propios sujetos involucrados.

DESARROLLO

El estudio se llevó a cabo en agosto de 2019 en uno de los veintitrés Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), específicamente en el espacio “Antonio Nariño” en el municipio de Iconozo, Tolima. Fue un proceso dirigido a la interacción con el espacio en tiempo real, la vida cotidiana en él, las interacciones, la forma de vida de personas reales, en eventos reales y de forma natural, porciones de vida y lenguaje cotidiano, porciones de modos de ver, sentir y comprender, y modos de actuar.



La técnica principal fue la conversación, que se caracteriza por la flexibilidad que permite la informalidad y la narrativa contextualizada. Según Pérez (1999), esta técnica:

Se utiliza para indagar en diferentes representaciones, en el pensamiento, en las actitudes, superando las verbalizaciones inmediatas y habituales buscando los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios en las propias creencias y esquemas mentales, así como en las relaciones entre el pensamiento y los modos de sentir y el pensamiento y los modos de actuar. (p.127).

Teniendo en cuenta además que al ser un estudio etnográfico en el que los espacios no estarán controlados, considerar la conversación como técnica permitió un alcance y flexibilidad tanto para mí como investigadora como para los colaboradores en tanto narran las vivencias de manera más fluida y sin el compromiso a cumplir la expectativa de la pregunta formal de una entrevista.

Este ejercicio puso en evidencia que el plano de lo conversacional rompe la distancia investigador-investigado, propicia la libertad del compartir lo que se considere relevante de parte del colaborador con ciertas orientaciones implícitas por parte del investigador. Por otro lado, regularmente en investigación social los hechos y datos susceptibles a investigar son de carácter *ex post facto*, este estudio etnográfico permitió el análisis de los hechos *ipso facto* difícilmente alcanzable con otro método de investigación.

Antes de adentrarnos a discutir los resultados de este ejercicio, vale la pena repasar algunas investigaciones previas dado que ya antes, investigadores sociales se han acercado a diferentes dimensiones de lo que ha representado la reincorporación colectiva, los cambios que ha significado y se han preguntado por el “pegamento interno” de las FARC.

Zambrano (2018) en su investigación “La reincorporación colectiva de las FARC-EP: una apuesta estratégica en un entorno adverso”, cuenta sobre algunos cambios que al 2018 habían enfrentado las FARC, estos son: estratégicos, organizacionales y operacionales. El autor asegura que:

El principal reto interno al que se enfrenta la FARC en la actualidad es mantener la unidad en un momento donde surgen individualidades, donde la estructura militar ya no existe como pegamento y donde la falta de oportunidades dentro de la legalidad alimenta miedos, desconfianzas e incertidumbres. (p. 68).

Esta cita sugiere los mismos interrogantes planteados aquí sobre cómo se mantiene la unidad en la actualidad y si dicha unidad se ha transformado o desvanecido.

Zambrano (2018) hace igualmente acotación a la “familia fariana” en su estudio y lo inserta como uno de los cambios estratégicos de las FARC, en el que la “vida hacia la legalidad” o el “tránsito a la vida civil” se mantendría tal como había sido hasta ahora: en colectivo.

Su autocomprensión como «familia fariana», donde lo más natural sería seguir transitando juntos en esta nueva etapa. Según la organización, su fuerza estaba en el acumulado histórico de lucha, en las relaciones de solidaridad, fraternidad y cooperación que hicieron posible que se convirtiera en una verdadera comunidad con identidad propia y aspiraciones comunes. (p. 56).

Esta última cita logra insertar por sí misma una hipótesis a propósito de los interrogantes emergentes en la cita anterior. Si bien “surgen individualidades” y la estructura militar ya no es el “pegamento interno”, existen “relaciones de solidaridad, fraternidad y cooperación [...] y aspiraciones comunes” (p. 56); por ende, ¿la estructura militar era el verdadero pegamento interno? y, ante el surgimiento de esas “individualidades”, ¿qué sucede con ellas de cara a las “aspiraciones comunes”?

Algunos otros investigadores se han acercado a las teorías de la subjetividad para comprender esto. Por ejemplo, Cortés et al. (2018) en su investigación “Excombatientes de las FARC- EP, sus narrativas en torno a la participación política y el tránsito a la vida civil en el posacuerdo” se propusieron analizar las narrativas de los excombatientes de las FARC- EP en torno al proceso de transición a la vida civil. Estos autores se basaron en Calvillo y Favela (1995) para entender las dimensiones de la subjetividad aquí implicadas:



Los sujetos sociales redimen tres dimensiones de la subjetividad: lo racional, lo axiológico y lo afectivo. Es decir que los sujetos sociales son un proceso a través del cual se van conformando como movimiento en una cierta identidad colectiva. Así pues, el sujeto social pretende analizar las tensiones que surgen entre los ámbitos de lo individual y lo social, así como lo subjetivo y lo objetivo con la finalidad de trascender en la visión de suponer su separación. (p. 40).

De este estudio se identifica una concepción del sujeto con “cierta identidad colectiva” que repele la separación individuo-sujeto social.

Hasta ahora, estas investigaciones previas y algunas otras que se preguntan por lo subjetivo e intersubjetivo al interior de las FARC y las formas de resistencia han intentado explicar el por qué (propio de la psicología en cuestión de comportamiento humano y comportamiento en masas). Aquí trataremos de indagar un poco más a fondo desde la propia perspectiva de los sujetos involucrados, no en el por qué, si no finalmente el qué (qué ideología). Si esta puede ser ese “pegamento interno”, entonces cuál sería su composición.

A continuación, se presenta un acercamiento a lo anterior desde la narrativa en medio de una de las conversaciones con una lideresa fariana:

El conflicto, pero también el modelo capitalista, fracturó, dividió y generó un imaginario del individualismo. Lo que estamos construyendo en el territorio, implementando un modelo solidario que empiece nuevamente a recuperar el tejido social, pero también valores que se perdieron en el camino. Entonces nosotros lo que queremos hacer en el territorio es absolutamente lo contrario. Lo primero que fue el acuerdo, para nosotros es claro que era estratégico la dejación de armas porque implica en el nuevo escenario seguir haciendo lo que veníamos haciendo en los territorios, pero con otro tipo de herramientas; la economía solidaria en nuestros documentos aparece, desde el 64 aparece el modelo cooperativo y por eso hay territorios en el país donde hay presencia de FARC, donde hay arraigo solidario fuerte. Literalmente donde hay continuidad en la guerra es porque se están disputando aún el modelo imperante que ha dominado por mucho tiempo y el que nosotros con las comunidades queremos implementar. (Colaboradora 1, comunicación personal, 7 de agosto de 2019).

En la anterior transcripción podemos entrever que la ideología fariana, en términos subjetivos, es un sueño colectivo y en términos de la realidad objetiva, este se transfiere a un modelo solidario, la economía solidaria; la noción de cooperativas en el territorio con impacto no solo rural, sino también en la reintegración de lo rural-urbano a través de la reconstrucción del tejido social.

En la narrativa discursiva podemos conocer la intención, esa que sigue en el plano de lo subjetivo, del ideal, sin embargo, la tarea aquí es también exponer las acciones concretas en la realidad social objetiva. Por tal motivo, se insertan algunas citas relevantes y se le invita a escuchar los audios ampliados:

Ya hay una cooperativa mixta de reincorporados y población de campesinos y campesinas, se llama COMISER, que tiene el proyecto de hidratación de cítricos, deshidratación de cítricos e invernaderos, es decir, como reincorporados y población del territorio [...] que se puedan comercializar afuera y que pueden empezar a generar cambios. (Colaboradora 1, comunicación personal, 7 de agosto de 2019)

Para crear cooperativas, se crean con las comunidades... entonces todo eso es reincorporación, que si nosotros hablamos de cooperativas no estamos hablando de las cooperativas nuestras, sino de las cooperativas de las comunidades. (Colaborador 2, comunicación personal, 7 de agosto de 2019)

Nuestro trabajo con mujeres ha hecho un trabajo en el territorio fuerte, entonces juntas con la comunidad de mujeres, población LGBT, construimos la política pública con equidad de género que eso no muchos municipios lo tienen, nosotros ya lo hicimos, pero tenemos que garantizar que las mujeres tengamos incidencia donde se toman las decisiones, es decir, en el consejo comunitario de mujeres, en la alcaldía, en el consejo del municipio. (Colaboradora 1, comunicación personal, 7 de agosto de 2019).

Muchos de los proyectos mencionados por los colaboradores se están trabajando aún por autogestión. Desde la psicología comunitaria lo llamamos agenciamiento, este agenciamiento se supone vital para seguir construyendo el sueño fariano (lo subjetivo)



vo) que se objetiva en el modelo solidario como apuesta por un verdadero escenario no de posacuerdo, sino de posconflicto –siguiendo las ideas de los colaboradores (ex-combatientes)–. Ahora bien, este sueño fariano ha tenido una movilización desplegada en diferentes escenarios.

Inicialmente como FARC-EP en el sustrato más abstraído. La ideología los movilizaba en el escenario del conflicto o la “guerra” e implicó acciones asociadas a ella, otras a la supervivencia y otras yaciendo en la superficie desviadas de la propia ideología marginándole.

En el escenario del posacuerdo, en el actual escenario de construcción de paz, emergió una nueva FARC (Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común) y al transitar a la legalidad que posibilitó el acuerdo, se dio a conocer la comunidad fariana; una relegada a la estructura organizacional propia de la milicia, una donde la ideología marginada por el conflicto toma nuevamente el protagonismo con acciones reflejadas en la realidad social objetiva que le dan sentido más que nunca a la pervivencia, a la resistencia, que le dan sentido al sujeto fariano: “Toda obra establece nexos con esta ideología cotidiana para poder adquirir un cierto sentido en el quehacer del sujeto” (Ruiz y Estrevel, 2008).

En la actualidad, en medio de la crisis económica a causa del aislamiento preventivo y la cuarentena obligatoria por evitar el contagio de COVID-19, también ha sido un escenario posibilitador de acciones concretas, como lo ha sido la donación de tapabocas a centros geriátricos, comunidades indígenas, poblaciones vulnerables y centros carcelarios. Toda esta gestión lograda con sus propios recursos y el apoyo de la comunidad fariana y no fariana, sin costos de mano de obra, solo costos de producción.

CONCLUSIONES

Desde el año 2018, en colaboración con la maestra Yuli Botero, se realizó una investigación con el propósito de acercarse a ese “pegamento interno”, es decir, la adherencia de los miembros al grupo; fue un estudio comparativo entre exparamilitares, exmiembros de BACRIM y exguerrilleros de las FARC. Se encontró que la principal adherencia de los exparamilitares estaba mediada por el “uniforme” –este como un significante de poder–, para las BACRIM era “el arma” –con una connotación similar a la anterior– y para las FARC-EP “la ideología” consagrada en el reglamento interno. Aquí se preguntó sobre el “qué”, pero más preguntas surgieron.

Los resultados de dicha investigación y el acercarse al lugar donde se teje la subjetividad de estos actores comunitarios donde se vivencian los hechos, infiere a sostener hoy que la ideología sugiere efectivamente ser la clave o “pegamento interno”, pues cómo se podría explicar la resistencia de un grupo al margen de la ley por más de cincuenta años.

A la ideología “no la reduce a ser un fenómeno subjetivo o psíquico, por lo que lo ideológico se encuentra siempre entre los individuos organizados, es su medio de comunicación pues se encuentra en todas las acciones, gestos, palabras, por lo que es algo externo a las personas” (Ruiz y Estrevel, 2008).

Ahora bien, sobre el “qué” cuestionado en esta investigación ya no radica en aseverar que se trata de la ideología en términos subjetivos entendida como ese “ideal” que se anhela alcanzar, sino como esa ruta al accionar de los individuos adheridos a ella. De ahí que con este estudio se pueda decir que en el campo de lo meramente subjetivo este “pegamento interno” no podría resistir tantos años como lo ha hecho, es considerar la objetivación de dicha ideología intersubjetiva, es decir, las acciones concretas que vuelcan el sentir y el pensar de los sujetos al hacer, el hacer que le da sentido a la adherencia de estos sujetos sentipensantes.



REFERENCIAS

Bajtín, M. (1993), La construcción de la enunciación. En A. Silvestri y G. Blanck, *Bajtín y Vigotsky, la organización semiótica de la conciencia* (pp. 245-276). Anthropos.

Bajtín, M. y Medvedev, P. (1994). *El método formal en los estudios literarios*. Alianza Editorial.

Botero, Y. y Leudo G. (2018). *La identidad delincinencial mediada por artefactos vinculados a la acción delictiva. Lo penitenciario y carcelario en contextos diversos*. Universidad Libre.

Cortés, D., Guerrero, P. y Chacón, E. (2018). *Excombatientes de las FARC-EP, sus narrativas en torno a la participación política y el tránsito a la vida civil en el pos-acuerdo*. Universidad de La Salle.

Pérez, Á. (1999). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno y Á. Pérez (ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 116-136). Morata.

Ruiz, E. y Estrevel, L. (2008). Construcción del sujeto e ideología social. *Tiempo de Educar*, 9(18), 183-198.

Zambrano, L. (2018). La reincorporación colectiva de las FARC-EP: una apuesta estratégica en un entorno adverso. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (121), 45-66.

DIÁLOGO INTERGENERACIONAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES



Shutther González Rosso

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Colombia

“Narrativas y transmisión de la memoria histórica para la promoción del diálogo intergeneracional con adultos mayores y jóvenes”



INTRODUCCIÓN

La presente reflexión surge de un proyecto de investigación denominado “Narrativas y transmisión de la memoria histórica para la promoción del diálogo intergeneracional con adultos mayores y jóvenes”, realizado con estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, integrantes del Semillero de Investigación Yanapay Orinoquía y adultos mayores en el municipio de Fuentedeoro en el departamento del Meta en Colombia. Parte de la necesidad del diálogo intergeneracional entre adultos mayores y jóvenes desde las narrativas que permite el reconocimiento de la historia y con ello la interacción social que favorecen intercambios, aportando y recibiendo cada generación algo de la otra. Para el adulto mayor, el permitirse formar parte de la educación de los jóvenes mediante su experiencia de vida logra generar un espacio de vínculo donde a su vez permite con ello apropiarse dicha historia frente a su identificación social. En este sentido, se reconoce igualmente el valor de las subjetividades tanto colectiva como individuales.

DESARROLLO

El promover espacios de interacción y diálogo entre adultos mayores y jóvenes permite comprender igualmente que dicha relación se enmarca desde concepciones emocionales y simbólicas, toda vez que se construyen nuevas formas de configuraciones sociales y solidarias, resaltando con ello el valor de las diferentes expresiones. Al respecto, para Bourdieu & Wacquant (1995) “la interacción de los individuos reconoce la realidad social, al igual que sus actores, tradiciones, así como los hechos en los que intervienen prácticas y subjetividades” (p.177).

Una de las motivaciones del proyecto fue permitir la articulación con uno de los fines de la universidad respecto a la proyección social hacia la comunidad y su articulación con el Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS) de la UNAD (2013):

Las diversas acciones formativas, investigativas y de proyección social propias de la organización se fundamentarán en el carácter público de la educación superior para afianzar la cobertura geográfica y poblacional, con calidad y equidad social, en los diferentes ámbitos educativos y contextos socioculturales, en el marco de la cooperación e intercambio regional, nacional y global. (p. 36).

En este sentido, es fundamental el intercambio de conocimiento y con ello poder favorecer procesos que promuevan acciones solidarias y de escucha en el sentido de rescatar valores fundamentales en los jóvenes en el respeto con sus adultos mayores. Gerstel y Gallagher (2001) citado por Portilla (2017) resaltan la importancia de las generaciones solidarias, como aquellas donde se comparten entre sí sus saberes y recursos creando un beneficio tanto para los individuos como para la sociedad en su conjunto. Por consiguiente, una sociedad para todas las edades en la que las personas individualmente, las familias y las comunidades puedan disfrutar de ella y sin duda beneficiarse de la riqueza que se les ofrece.

El concepto de esperanza cambia a su vez con la edad, pues al contrario de otras etapas de la existencia humana en donde el restringido presente se compensa con la posibilidad que encierra el futuro, para el adulto mayor es un presente que normalmente permite más posibilidades que un incierto futuro, conectado a él por su fe, creencias o ideología, todas ellas vehículos de trascendencia del aquí y ahora. La soledad es otro de los motivos importantes de crisis en el ser humano en general y en el adulto mayor en particular, lo que hace que muchos de ellos se aíslen y puedan ver comprometida su salud mental y física como una respuesta negativa a sus procesos en la vida cotidiana. Según Garate y González (2002):

Los programas y proyectos intergeneracionales permiten a las personas de más edad continuar siendo protagonistas de su vida pasada y de su presente, ya que transmitir el legado histórico y cultural del que han sido protagonistas, les ayuda a no quedarse abandonados pudiendo así aportar a la sociedad su sabiduría y su experiencia para posteriormente reflexionar sobre ella. (p. 22).

Por su parte, una perspectiva de los jóvenes responde a nuevos escenarios que les demandan igualmente nuevas interacciones en las que quizás la relación con adultos mayores que en ocasiones son estereotipadas, les signifique una brecha generacional que no les motive el intercambio, ya que existen otras preocupaciones que están más mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación, siendo este un supuesto en el desarrollo del trabajo.

El distanciamiento a nivel generacional puede corresponder a un proceso natural, en la que se asumen interacciones sociales propias de la actividad cotidiana, pero no deja de ser una necesidad social, ya que a partir de la misma se permite el reconocimiento



de la historia. Por lo que el reconstruir e interpretar permite orientar una construcción del sujeto que da valor y significado a los procesos de construcción sociocultural.

Cada generación plantea diferentes visiones, posiciones, organizaciones y formas de comportamiento que estructuran manifestaciones y procesos sociales, que a su vez se tornan complejos entre ellas y que puede llevar a cabo también la producción de conflictos en lo que respecta al intercambio y comprensión entre las mismas. Según Albuérne y Juanco (2002), “cada generación satisface ciertas demandas y necesidades de las otras generaciones, produciéndose así una mutua interdependencia” (p. 78). Siendo válido en este sentido la necesidad de promover diálogos constructivos y reflexivos que permitan con ello abordar dificultades que se den en la comunicación generacional, hecho fundamental para tejer comprensiones subjetivas. Durante la etapa de diálogo y contextualización del proyecto de investigación se llevaron a cabo diferentes instrumentos sociales que permitieron dar inicio a las reflexiones entre adultos mayores y jóvenes.

Mediante una pedagogía tomada de un espacio de vida ancestral que corresponde al círculo de palabra (figura 1) se empezó a generar la construcción de un diálogo, partiendo de experiencias básicas como, por ejemplo, la historia de momentos que más estuvieron presente y representativos en su infancia, tanto en la época de los adultos mayores como de los jóvenes. Esto permitió tener un tema en común que facilitara develar reflexiones y expresiones del diálogo. Conocer las diferentes percepciones y experiencias permitió con ello reconocer realidades igualmente generacionales que valoran particularidades interacciones que promovieron intereses colectivos respetos a la memoria, construyendo con ello un encuentro reflexivo que compartieron y comprendieron los grupos generacionales en contextos y tiempos determinados.

A través de la cartografía social (figura 2) se llevó a cabo la elaboración y análisis comunitario de entorno y contexto en el que viven actualmente los adultos mayores. En esta cartografía participativa se definen las representaciones y conocimientos de información local, sus símbolos, sus características prioritarias, así como la diversidad de los contenidos ya que es construida por todos los participantes. La profundización de estos conceptos puede llegar a trascender en el sentido de comunicar de forma comunitaria la contextualización del territorio de forma colectiva y permite reconfigurar aspectos sociales, culturales, políticos e históricos que se fundamentan desde su interacción y experiencia, pues se parte que, para facilitar un diálogo, es necesario comprender la realidad construida en el entorno y contexto, al igual que la participación en el mismo.

Figura 1. Círculo de palabra



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Cartografía social



Fuente: elaboración propia.

Tomando en consideración la importancia de conocer significados y conocimientos de los diferentes actores que participaron del proceso, se lleva a cabo la acción mediante grupo focal (figura 3) que permite obtener percepciones particulares en áreas de interés como es el caso del diálogo intergeneracional. Plantea Hamui y Varela (2013) que se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes. El propósito principal del grupo focal fue hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones entre los participantes, pues ob-

Figura 3. Grupo focal



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Narrativas



Fuente: elaboración propia.

REFLEXIONES FINALES

La experiencia transformadora dada desde el diálogo intergeneracional fomenta procesos de construcción desde diferentes expresiones, que permite con ello contextos reflexivos enmarcados en transformaciones sociales y solidarias. En este sentido, se enmarca desde un factor fundamental dado desde lo simbólico como un proceso in-



tersubjetivo, ampliando con ello la capacidad de compartir expresiones desde procesos histórico sociales en el que siempre se establece el pasado, presente y futuro.

Existe una necesidad constante de dar mayor valor y espacio a estos diálogos intergeneracionales que permita con ello ampliar la importancia frente a la función subjetiva para una articulación intersubjetiva a nivel generacional. La solidaridad y el respeto resulta positivo en la construcción de valores relevantes que permitan una transformación comunitaria y de los individuos, toda vez que se integra el sujeto desde un sistema de interacción que posibilita lo simbólico y subjetivo.

La experiencia de los jóvenes y adultos mayores permitió dar sentido al producto de esas relaciones intergeneracionales y sociales, que posibilita abrir espacios en el desarrollo humano con intercambios satisfactorios que implican la valoración de la interacción con el otro que se constituyen y transforman en la vida cotidiana a partir de las vivencias y alternativas de comunicación y construcción de conocimiento.

Finalmente, esta construcción de subjetividades implica una capacidad en valorar el reconocimiento del otro, que involucra configuraciones desde el significado de los sentidos y el carácter constructivo. Esta práctica transformadora desarrollada desde la universidad permite con ello una amplia reflexión desde el entorno próximo a partir de un panorama constructivo y vivencial posicionando con ello prácticas institucionales desde los saberes colectivos.

Figura 5. Adultos mayores y jóvenes participantes



Fuente: elaboración propia.

REFERENCIAS

Albuerne, F. y Juanco, A. (2002). Intergeneracionalidad y escuela: “Trabajamos juntos, aprendemos juntos”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, (45), 77-88.

Belalcázar, J. y Molina, N. (2017). *Los tejidos de las mujeres de Mampuján: prácticas estético-artísticas de memoria situada en el marco del conflicto armado colombiano*. *Andamios*, 14(34), 59-85.

Bourdieu, P. y Wacquant, J. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo.

Garate, M. y González, J. (2002). Aprender con las personas mayores. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, (45), 67-76.

Hamui, A. y Varela, M. (2012). *La técnica de grupos focales*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, 10(1), 53-60.

Portilla, A. (2017) Proyecto educativo aprendemos con nuestros abuelos: Como mejorar la calidad de la relación intergeneracional. Repositorio abierto Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11802/PortillaMalfazAna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario*. <https://academia.unad.edu.co/images/pap-solidario/PAP%20solidario%20v3.pdf>

**¿CÓMO
SE CONSTRUYEN
SUBJETIVIDADES
CRÍTICAS,
TRANSFORMADORAS
Y SOLIDARIAS?**

**PRÁCTICAS
EDUCATIVAS**



EL SISTEMA DE SERVICIO SOCIAL UNADISTA (SISSU).

UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE EMPODERAMIENTO POPULAR PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE LA UNIVERSIDAD



Nidia Milena Moreno López
Angie Carolina González Robles
Ricardo Andrés Mejía

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Colombia



INTRODUCCIÓN

Las universidades en el territorio de América Latina han sido las constructoras transversales del progreso social, económico y político, y el pilar de los países en desarrollo, para la búsqueda del bienestar de la población. Han dinamizado y apoyado de manera relevante la construcción del Estado de derecho,

la promoción y defensa de los derechos humanos y civiles, así como el reforzamiento de la identidad y la cohesión de la nación [...] Han cumplido y cumplen dentro de él una función especial, expresada en sus fines de educar, investigar y extender la cultura que apunta a la construcción de una sociedad más democrática, más justa y equitativa. (Hernández, et al., 2015, p. 5).

En la construcción de esa sociedad ideal la Universidad Pública Abierta y a Distancia (UNAD, 2011) surge en la región como una fuerza que contribuye claramente al desarrollo social, económico y humano. Esta modalidad nace bajo la necesidad de garantizar el acceso a la educación para todos y todas, en especial para aquellos a quienes la formación tradicional o sus condiciones sociales, económicas, cognitivas, etc., han excluido de los procesos de formación. En ese sentido, el rol de esta institución es esencial en la educación de comunidades populares que la ven como única posibilidad en este escenario. La población principal es de adultos, sin embargo, en los últimos años más jóvenes han optado por la educación abierta por su flexibilidad, innovación y uso de nuevas tecnologías.

Así mismo, la UNAD ha sido pionera en comprender el papel esencial que juega el ejercicio de la autonomía universitaria, como un atributo que dado el constante cambio le ha permitido adaptarse a las necesidades de los territorios, mantener una postura crítica, innovadora, comunitaria y propositiva ante las necesidades sociales, y, de esta forma, no caer en un retroceso o una postura estática que puede ser peligrosa para el papel que cumple la universidad pública (Hernández, et al., 2015).

Para ello ha orientado su acción formativa en marcos contextuales acentuado por situaciones políticas, económicas y culturales propias de las regiones, y, desde allí, ha posibilitado el acceso a la educación a las clases “populares” aportando al desarrollo del contexto en diversas áreas. Bajo esta mirada como universidad pública está “preocupada por imprimirle un sentido de realidad a la renovación y desarrollo de los

programas curriculares, con el fin de que los aprendizajes sean culturalmente pertinentes, socialmente relevantes e intelectualmente significativos” (UNAD, 2011, p.14) y que apunten a las necesidades reales y al aprovechamiento de los recursos de forma adecuada.

La UNAD como una universidad “popular”, con una profunda esencia social-comunitaria implementa la prestación del servicio social a estudiantes como

... una estrategia que promueve el ejercicio de la “acción solidaria” para que desde la interacción UNAD-COMUNIDAD (Moreno, 2015) se fomente el Liderazgo Transformador y de esta manera contribuya al desarrollo de las comunidades y a su movilización en lo económico, político, social, ambiental y cultural. (UNAD, 2015).

Dicha “acción solidaria” hace referencia principalmente al conjunto de hechos voluntarios y organizados de una comunidad, que buscan transformar una realidad en pro del beneficio social y el desarrollo comunitario, dinamizadas por un líder transformador. Para el Servicio Social Unadista la acción solidaria es entendida como toda actividad que surja del ejercicio académico orientada a la construcción de una sociedad solidaria, en el marco del emprendimiento, el arraigo comunitario, la innovación tecnológica y la asociatividad, y que aporte al reconocimiento, comprensión, explicación y transformación del mundo en el que vivimos. Orientada en lo social, político, económico, ambiental y cultural para la transformación social (UNAD, 2015).

De acuerdo con lo anterior y en la promoción de una nueva forma de análisis de la construcción y dinamización popular en América Latina, se presenta el Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU) como una experiencia pedagógica para el empoderamiento popular en Colombia. Una práctica de transformación social desde la UNAD mediante la cual se busca formar líderes transformadores, capaces de movilizar a sus comunidades, valorar de forma crítica y propositiva su realidad y participar de manera dinámica en las decisiones políticas, económicas y sociales que los afectan o benefician, esto a partir del ejercicio de la acción solidaria.

En este sentido, el SISSU se fundamenta en los referentes teóricos y conceptuales que aporta el racionalismo crítico pues allí se ubica el saber crítico social y posibilita a los líderes transformadores y las comunidades revisar sus pasos, su historia, su camino, para poder repensar su situación y visualizar la posibilidad de cambios a sus proble-



máticas. “¿En vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto?” (Foucault, 1998, p. 12).

Para la UNAD el SSSU es la estrategia solidaria articulada curricularmente que, desde la acción comunicativa (Habermas, 1997), dinamiza la e-comunidad, una de las dimensiones del Modelo Pedagógico Unadista *e-learning* (E-MPU), las cuales viabilizan el proceso educativo del sujeto, posibilita y favorece la construcción del conocimiento desde la formación en competencias solidarias orientadas en el liderazgo transformador.

SÍNTESIS CONCEPTUAL DE LA RUTA DE FORMACIÓN DEL PRESTADOR DEL SERVICIO SOCIAL UNADISTA

El Servicio Social Unadista se desarrolla a partir de un proceso formativo de inicio en un ejercicio reflexivo que permite al estudiante contextualizarse con la realidad social y las formas como se evidencian las teorías sociales en su entorno. Para ello, el sistema ha estructurado los elementos fundamentales para el tránsito del estudiante desde la acción solidaria hasta el liderazgo transformador.

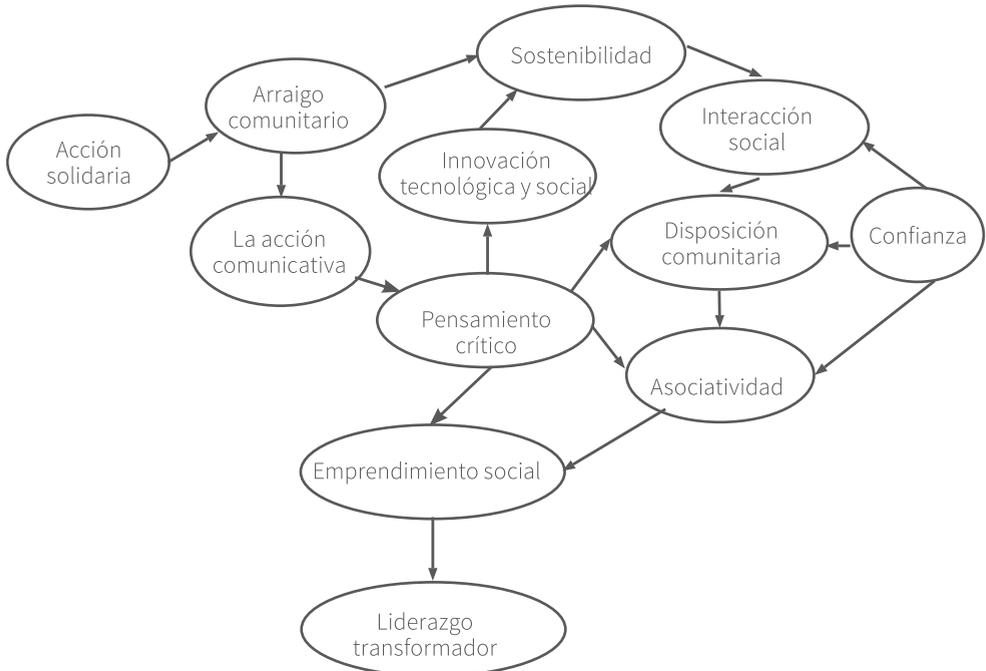
Dicho proceso inicia por la conceptualización de la acción solidaria, diferenciándose de acciones como donación, labor humanitaria o responsabilidad social empresarial. Una vez el estudiante logra la comprensión conceptual, se orienta hacia el análisis crítico de la acción comunicativa y la importancia del cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible (ONU, 2015) mediante el reconocimiento de acciones solidarias exitosas desarrolladas en sus contextos locales próximos.

Este escenario toma como punto de partida el ejercicio de la introspección frente a la identidad y pertenencia comunitaria, orientado al fortalecimiento del arraigo comunitario, mediante la reflexión de acciones solidarias desarrolladas por las comunidades y el ser partícipe de la acción comunicativa desde la interacción social en su entorno. Así como el reconocimiento de la acción comunitaria como modelo social para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y sostenible.

El reconocimiento de las problemáticas, necesidades y recursos de su entorno, como también el valor de la acción comunitaria, permite al estudiante adentrarse en un aná-

lisis crítico de su contexto y, de este modo, sentar las bases para el diseño creativo y solidario de propuestas alternativas para el mejoramiento de su comunidad para iniciar el camino como líder transformador comunitario (figura 1).

Figura 1. Ruta conceptual de la acción solidaria para el liderazgo transformador



Fuente: Moreno (s.f.).

Por tanto, el liderazgo transformador, en la ruta que inicia en el fomento de la acción solidaria, a partir del arraigo comunitario y la acción comunicativa, representada en un ejercicio ético de la comunicación, además de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, incorpora en el marco explicativo el constructo de confianza como pilar fundamental a la hora de la interacción social para promover procesos de disposición comunitaria que puedan repercutir en dinámicas de asociatividad y garantizar la gestación y puesta en marcha de emprendimientos sociales que beneficien a las comunidades.



METODOLOGÍA

El SISSU desarrolla su trabajo mediante la implementación de seis estrategias de formación en competencias solidarias: la prestación del servicio social Unadista denominada “Líderes transformadores solidarios”, “Cátedra abierta de formación comunitaria”, “SISSU, una ventana a la región”, “Reconocimiento territorial e interacción comunitaria”, “Escenario de prácticas SISSU” y “Cátedra abierta Miguel Ramón Martínez”. El siguiente enlace amplía información sobre el Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU): https://youtu.be/cxne_9fYT-U

RESULTADOS

Los resultados que se presentan están acompañados de recursos virtuales en los que se han condensado algunos de los productos arrojados por la implementación de cinco de las seis estrategias SISSU.

ESTRATEGIA 1: LÍDERES TRANSFORMADORES SOLIDARIOS

Una de las razones de ser del SISSU es reconocer esas experiencias de acciones solidarias que se llevan a cabo en nuestras comunidades como iniciativas de cambio que aportan al desarrollo sostenible del planeta y sirven como ejemplo para que los estudiantes puedan comprender la importancia de ser un agente de transformación para la sociedad (Sánchez y Moreno, 2018). Por otro lado, el SISSU busca exaltar experiencias de acciones solidarias catalogadas como exitosas, llevadas a cabo por estudiantes Unadistas prestadores del servicio social en sus comunidades (Sánchez y Moreno, 2019).

ESTRATEGIA 2: CÁTEDRA ABIERTA DE FORMACIÓN COMUNITARIA (APORTA AL COMPONENTE DE FORMACIÓN DISCIPLINAR)

La Cátedra abierta de formación comunitaria es un espacio de reflexión académica y conocimiento argumentado que en el marco del ejercicio de la proyección comunitaria busca fortalecer, fomentar y articular el potencial académico con la experiencia comunitaria para generar entornos de aprendizaje que coadyuven en la construcción de acciones solidarias que impacten en las regiones (UNAD, 2018).

ESTRATEGIA 3: SISSU, UNA VENTANA A LAS REGIONES EN CONTRIBUCIÓN CON EL COMPONENTE DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA.

Esta estrategia busca aprovechar los diversos recursos técnicos, pedagógicos, didácticos y comunitarios para brindar al estudiante desde diversas perspectivas elementos de base para fortalecer su proceso de reconocimiento, análisis y comprensión regional. Lo anterior con el firme propósito de contribuir con la formación complementaria del estudiante Unadista y “coadyuvar en el proceso de formación integral que un estudiante construye desde contextos diferentes a los disciplinares” (UNAD, 2013, p. 18).

SISSU News 2019: mediante este formato se busca visibilizar las acciones solidarias exitosas realizadas por el SISSU en cada una de las zonas en donde hace presencia la UNAD. Para el año 2019 se logró la emisión interna de la primera edición del periódico, se espera que a partir del 2020 se logre por lo menos una emisión anual con lo más representativo del sistema (UNAD, 2019a).

SISSU en Radio UNAD Virtual: con el propósito de promover la visibilización del servicio social Unadista, sus objetivos, fundamentos y estrategias de acción, nace el 27 de agosto 2017 el programa radial “SISSU, una ventana la región”, producto desarrollado por la UNAD en la Radio UNAD Virtual RUV. El programa se caracteriza por la participación continua de docentes de diversas unidades, estudiantes e invitados externos líderes comunitarios para la presentación de los resultados y conclusiones del trabajo mancomunado que se ha venido realizando con cada uno de ellos (UNAD, 2021a).

Redes sociales: el SISSU en concordancia con la divulgación social del conocimiento, propio de un ejercicio ético con las comunidades en las regiones, se apoya de los diferentes medios propios de las redes sociales para informar, educar y comunicar al público en general sobre su acción solidaria para el liderazgo transformador, como un camino orientado al desarrollo de las regiones en el marco global. Para ello se vale de canales como Twitter (<https://twitter.com/EOIRdelaRegion>) y Facebook (<https://www.facebook.com/EOIRdelaRegion>).



ESTRATEGIA 4: RECONOCIMIENTO TERRITORIAL E INTERACCIÓN COMUNITARIA (APORTA AL COMPONENTE FORMACIÓN IBC).

Promover el reconocimiento territorial y la interacción comunitaria a partir de la articulación entre SISSU como estrategia pedagógica de proyección social y los diferentes sistemas de la UNAD (misional, operacional, funcional), el sector externo o proyectos propios del SISSU, teniendo como eje central el foco de análisis acción territorial de cada zona (UNAD, 2019b).

ESTRATEGIA 5. ESCENARIOS DE PRÁCTICA SISSU. FORMACIÓN DISCIPLINAR.

El SISSU se convierte en un escenario de prácticas profesionales de diferentes programas académicos de la UNAD, favorece el desarrollo de competencias disciplinares y sociales, y aporta a la formación de egresados con un alto compromiso en el desarrollo sostenible de sus comunidades. El estudiante realiza su práctica en el marco de programas y proyectos que se desarrollan en el SISSU donde su rol está orientado en el diseño, ejecución y evaluación de estos, dependiendo de las necesidades específicas del escenario (UNAD, 2021b).

DISCUSIÓN

A partir del proceso que sugiere la implementación de la experiencia pedagógica desde la acción solidaria para el liderazgo transformador, es importante mencionar que “la acción solidaria” es un concepto que se encuentra en proceso de desarrollo. En ese sentido, la estrategia pedagógica de proyección social implementada por el SISSU puede ser generadora de expectativa, debate e innovación, en el escenario de la interacción social, el desarrollo y el empoderamiento comunitario, desde la perspectiva de lo “popular”. Esto, sumado a lo abordado en líneas anteriores constituye todo un reto para la comunidad académica, para el estudiante, la comunidad y demás actores interesados en los temas abordados, pues se está analizando la acción solidaria dentro de las diferentes prácticas sociales, culturales y políticas, así como sus diferentes manifestaciones.

Desde el SISSU se ha evidenciado que las acciones solidarias que un líder transformador realiza en su comunidad contribuyen en el desarrollo de su pensamiento crítico,

dado que a partir del reconocimiento de las problemáticas que enfrentan a diario y que requieren de urgente atención, logran situar al estudiante y a la comunidad en un proceso disposicional frente a la búsqueda de recursos y soluciones en el marco de objetivos comunes que promueven la dinamización social.

Este reconocimiento resignifica el rol de los actores populares, ahora líderes transformadores con un pensamiento más crítico, capaces de empoderar a la comunidad y que pueden inclusive llegar a promover movimientos más allá de los que están preconcebidos y ajustados en la sociedad de forma tradicional. Es decir, las acciones solidarias pueden ser el primer paso para el desarrollo de lo que llamaría Bourdieu (citado por León et al. 2005) los movimientos sociales (dentro de los cuales se pueden comprender los populares) que por diversos que sean en razón de sus orígenes, sus objetivos y sus proyectos, tienen unas características comunes que los identifica dentro de la dinámica comunitaria. Así mismo, tienen objetivos organizados y relevantes para solucionar problemáticas de la vida social y resaltan la solidaridad como principio de organización y lucha.

Por lo tanto, las acciones formativas en el desarrollo de competencias solidarias puedan generar disposiciones comunitarias, susceptibles de convertirse en nuevos movimientos populares, que no solo visibilicen a estos grupos y sus problemáticas, sino que también los sitúen como grupos organizados con recursos y soluciones en el marco de la sostenibilidad ambiental.





REFERENCIAS

Foucault, M. (1998). *El uso de los placeres*. Siglo XXI.

Habermas, J. (1987). *Teoría y práctica; Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos

Hernández, H., Martuscelli, J., Moctezuma, D., Muñoz, H. y Narro, J. (2015). Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe: ¿Qué somos y a dónde vamos? *Perfiles educativos*, 37(147), 202-217.

León, O., Burch, S. y Tamayo, E. (2005). *Movimientos sociales y comunicación*. Agencia Latinoamericana de Información, ALAI.

Moreno, N. (17 de marzo de 2015). *Administrando el futuro «mp3»* (transmisión de radio). Radio UNAD Virtual. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3551>

Moreno, N. (2018). Acción solidaria para el liderazgo transformador. *Congreso Internacional de Ciencias Sociales. Universidad Tecmilenio, Cancún, México*. <https://conferences.eagora.org/index.php/cienciassociales/CS2018/paper/view/7227>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015*. http://www.cooperacionspanola.es/sites/default/files/agenda_2030_desarrollo_sostenible_cooperacion_espanola_12_ago_2015_es.pdf

Sánchez, L. y Moreno, M. (2018). *Líderes transformadores comunitarios*. UNAD. <https://www.flipsnack.com/SISSU/libro-acciones-solidarias-fdnqxwors.html>

Sánchez, L. y Moreno, M. (2019). *Líderes transformadores comunitarios*. <https://www.flipsnack.com/968888DEFB5/libro-de-l-deres-transformadores-unadistas.html>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario PAPS (3.0)*. <https://academia.unad.edu.co/images/pap-solidario/PAP%20solidario%20v3.pdf>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) (2013). *Acuerdo 001 del 14 de febrero de 2013: por medio del cual se reglamentan los lineamientos curriculares para el diseño de los programas de formación a nivel técnico, tecnológico, profesional y posgradual en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. <https://sgeneral.unad.edu.co/secretaria-general/consejo-academico/acuerdos/2013?start=20>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) (2015). *Acuerdo 080 del 07 de julio de 2015: por el cual se adopta el Sistema de Servicio Social Unadista SISSU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD*. https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoAcademico/acuerdos/2015/COAC_ACUE_080_20150707.pdf

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) (2018). *Cátedra social solidaria abierta*. <https://www.flipsnack.com/SISSU/c-tedra-social-solidaria-abierta.html>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) (2019a). Periódico Digital SISSU News. <https://www.flipsnack.com/sissunews/periodico-digital-sissu-news.html>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) (2019b). Sistema de Servicio Social Unadista SISSU. Reconocimiento territorial interacción comunitaria. <https://www.flipsnack.com/SISSU/reconocimiento-territorial-e-interacci-n-comunit.html>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) (2021a). SISSU, una ventana la región. <http://ruv.unad.edu.co/index.php/academica/sissu-una-ventana-a-la-region>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) (2021b). *Psicoservicio social Unadista*. <https://unadsolidaria.wixsite.com/pserviciosocialunad>



LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA INFANTIL UNADISTAS: MAESTRAS Y MAESTROS TRANSFORMATIVOS



Sandra Milena Morales Mantilla

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Colombia

A MODO DE PROVOCACIÓN

El programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) se compromete con la formación de profesionales que actúan como intelectuales transformativos y solidarios. Los pilares que sustentan dicha propuesta se basan en las siguientes concepciones: 1. Infancia como sujeto de derechos; 2. Educación, pedagogía y didáctica para la inclusión; 3. El licenciado en pedagogía infantil como intelectual transformativo.¹

El presente documento realiza un análisis del desarrollo del proceso formativo de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD, como profesionales transformativos, a partir de la información obtenida de tres instrumentos: 1. Ponencias de estudiantes realizadas como sistematización del desarrollo de su proceso de práctica pedagógica; 2. Cuestionario dirigido a estudiantes de última matrícula del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil; 3. Grupo focal con las directoras de los cursos de práctica pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Como resultado final, y a partir de los hallazgos, se realizan discusiones que pretenden contribuir al fortalecimiento de la correspondencia entre las apuestas formativas del programa y las acciones transformadoras de las maestras y maestros en formación.

INTRODUCCIÓN

En su conocido texto *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, publicado en 1997, Henry Giroux plantea una resignificación de los roles del docente y del estudiante en una educación que transforme el orden social en beneficio de una democracia más justa y equitativa; en últimas, de una sociedad más libre. Giroux defiende la idea de un docente como un intelectual transformativo, profesional activo y reflexivo, capaz de hacerse cargo de una pedagogía contextualizada social y políticamente, con capacidad para incidir en la transformación social. Un profesor que integra pensamiento y práctica, que se aleja de su papel como ejecutor de metas y se constituye, en consecuencia, en un profesional reflexivo.

En síntesis, y siguiendo a Giroux, un profesor como intelectual transformativo se caracteriza por:

1 Las concepciones relacionadas se desarrollan a nivel conceptual y se explicitan en la construcción curricular en el documento maestro para la obtención de registro calificado del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD.



- ▶ Comprender su trabajo docente como una tarea intelectual.
- ▶ Ser un profesional activo y reflexivo.
- ▶ Ser un sujeto libre que da valor a la inteligencia y a la capacidad crítica de los estudiantes.
- ▶ Estar en capacidad de conceptualizar, planificar, diseñar, aplicar, ejecutar y evaluar todos los asuntos implicados en el proceso formativo.
- ▶ Asumir una postura ética y política en relación con las dinámicas e intereses ideológicos de su tiempo.
- ▶ Acompañar su reflexión pedagógica con acciones críticas para contribuir en la construcción de un mundo mejor para todos.
- ▶ Ser un sujeto político capaz de pronunciarse contra toda forma de injusticia dentro y fuera de la escuela.
- ▶ Dar voz y voto a los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje.
- ▶ Conectar los problemas de la vida diaria con las prácticas de aula.
- ▶ Hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo.
- ▶ Favorecer el trabajo y la interacción del grupo de estudiantes.
- ▶ Leer contextos para incluir a todos y todas con sus diversos problemas, esperanzas y sueños.

En correspondencia, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD define, en su documento de condiciones para la obtención de registro calificado, los principios, competencias y escenarios de formación que evidencian su compromiso con la formación de un licenciado en pedagogía infantil como intelectual transformativo, como se resume a continuación:

Principios de formación: el programa formula como máximas aspiraciones formativas las siguientes:

- ▶ Formar licenciados en pedagogía infantil con una visión política del contexto educativo.
- ▶ Propender por la formación de docentes reflexivos, autónomos y comprometidos con la formación de las infancias (Pedraza et al., 2014, p. 91).

Estructura curricular: la UNAD se caracteriza por el diseño de currículos problémicos articulados en torno a problemas, lo que garantiza la pertinencia y valor social de sus ofertas de formación. En este orden de ideas, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil define en su organización curricular, como uno de los núcleos integradores de problema, la formación de un pedagogo infantil como intelectual transformativo.

Descrito este como un investigador de su contexto, que se preocupa por comprenderlo y transformarlo, como un maestro capaz de reconocer a cada estudiante como un ser único, con características y contextos diferentes, con procesos de aprendizaje y desarrollo singulares, y con posibilidades y potencialidades distintas (Pedraza et al., 2014, p. 122).

Competencias: el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil define las competencias como aprendizajes complejos que requieren la movilización de recursos para la acción eficaz (Morales, 2011). El licenciado en pedagogía infantil de la UNAD, como intelectual transformativo, construirá entre otras, las siguientes competencias:

- ▶ Actúa como intelectual transformativo y solidario, incidiendo en la transformación de las realidades de su contexto, de forma pertinente y ética.
- ▶ Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos, evidenciando capacidad para aportar, desde elementos conceptuales sólidos, soluciones pertinentes y posibles de acuerdo con los contextos.
- ▶ Diseña e implementa diversas estrategias de evaluación de aprendizajes con base en criterios objetivos, haciendo evidente una concepción crítica de la evaluación que le permite hacer una lectura compleja y comprensiva de los contextos educativos de las infancias.
- ▶ Diseña y desarrolla estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas al contexto, dando evidencias de capacidad para articular, flexibilizar y transversalizar saberes, en función de un adecuado desarrollo y construcción de conocimientos en las infancias.
- ▶ Desarrolla su labor docente desde un evidente compromiso ético y social, articulando de manera efectiva su saber pedagógico, didáctico, evaluativo e investigativo a favor de una lectura contextual pertinente y una potenciación de los desarrollos de las infancias, basado en los principios de atención integral y enfoque diferencial.
- ▶ Educa en valores, interculturalidad, formación ciudadana y democracia a las infancias, posibilitando relaciones armónicas y respetuosas en sus escenarios de trabajo.
- ▶ Analiza críticamente las políticas educativas para las infancias, y se involucra de manera activa en la discusión de las mismas, respondiendo a su carácter crítico y compromiso social permanente.
- ▶ Asume su práctica educativa desde una postura crítica y reflexiva, en tanto sustenta su labor en una perspectiva de investigación sobre su propia práctica,



en aras de constituirse en un intelectual transformativo de la educación para las infancias.

- ▶ -Reflexiona de manera permanente sobre sus prácticas para mejorar su quehacer educativo e incidir de forma positiva en el mejoramiento de las condiciones de vida de las infancias (Pedraza et al., 2014, p. 162).

Escenarios de formación: para la formación de un maestro como intelectual transformativo se requiere de escenarios específicos en la organización curricular. Durante el proceso formativo, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD dispone de manera intencional de los siguientes escenarios formativos:

- ▶ Cátedra Unadista. Cátedra obligatoria para todos los programas académicos que, de conformidad con los lineamientos generales del currículo en la UNAD, centra su trabajo en torno al Proyecto Académico Pedagógico Solidario, el Modelo Pedagógico Unadista y la Metodología del Trabajo Académico en Educación a Distancia y en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) (UNAD, 2013a, p. 15).
- ▶ Prestación del Servicio Social Unadista (SISSU). El acuerdo 080 del 7 de julio de 2015, en el artículo 1, define el SISSU como una “estrategia solidaria que dinamiza la dimensión de e-comunidad, promoviendo el ejercicio de la acción solidaria en el marco del liderazgo transformador para la participación autónoma, libre, crítica y creativa de las comunidades, en la renovación permanente de sus procesos de autogestión formativa, transformación productiva y de cambio sociocultural, permitiendo la consolidación de un verdadero desarrollo comunitario” (UNAD, 2015, p. 2).
- ▶ Práctica pedagógica. Definida en los lineamientos de las prácticas pedagógicas de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) versión 2020 como “un espacio curricular de formación integral previsto para la puesta en escena de las competencias desarrolladas por el futuro docente en su proceso formativo como profesional de la educación. En sentido amplio, se entiende como una práctica social, cultural y académica dirigida a crear condiciones favorables para promover nuevas relaciones entre el educador y su contexto” (ECEDU, 2020, p. 4).
- ▶ Cátedra de infancias RG (requisito de grado). Espacio académico para la socialización pública de la experiencia del desarrollo del componente práctico. Se realiza una vez sean cursados los cuatro cursos académicos obligatorios de práctica pedagógica y el curso de trabajo de grado. Requiere de un ejercicio

escritural previo, tipo ponencia, que sistematiza el proceso de desarrollo de la práctica pedagógica y es considerada un requisito de grado.

- ▶ Opción de grado. De acuerdo con el Reglamento General Estudiantil, artículo 65, las opciones de grado son las “alternativas que la universidad ofrece al estudiante con el fin de complementar, profundizar e integrar los conocimientos y competencias desarrollados en el transcurso de su proceso formativo” (UNAD, 2013b, p. 28).
- ▶ Cursos académicos disciplinares. Definidos en el artículo 70 del Reglamento Académico como los cursos que componen “la formación básica disciplinaria y profesional específica, tiene como propósito el desarrollo de las competencias propias del campo de conocimiento específico y de la práctica profesional correspondiente” (UNAD, 2016, p. 16).

METODOLOGÍA

El ejercicio de indagación realizado se inscribe dentro del enfoque interpretativo, toda vez que como expresa Colás y Buendía (1999), su finalidad será comprender un fenómeno educativo concreto y situacional a través del análisis de las percepciones y de las acciones educativas de los sujetos. En este sentido, los hallazgos no pretenden ser de carácter universal, sino más bien ofrecer reflexiones orientativas para la valoración, cualificación y mejora del proceso formativo analizado.

Participan en el ejercicio diez estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD correspondientes al 100 % de maestras (solo mujeres hacen parte de este grupo) en formación de la primera cohorte de dicho programa que han finalizado el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, realizado y aprobado el curso de trabajo de grado, escrito su ponencia de sistematización del desarrollo de la práctica pedagógica y participado en la Cátedra de Infancias RG.

Para comprender la incidencia del programa en Pedagogía Infantil en la construcción del perfil como intelectual transformativo, se realiza un análisis de la información obtenida a partir de las siguientes técnicas para la recolección y análisis de información:

- 1.** Análisis de contenido de la ponencia que sistematiza el desarrollo de la práctica pedagógica. Ejercicio realizado por cada una de las maestras en formación para hacer socialización pública sobre el proyecto de práctica pedagógica realizado durante cuatro semestres académicos.



2. Encuesta para valorar la percepción de las maestras en formación sobre sus competencias como maestras transformativas y la incidencia del programa en la construcción de las mismas.
3. Grupo focal con las directoras de los cursos de Práctica Pedagógica con el fin de identificar acciones de mejora requeridas para favorecer la construcción de competencias de las y los licenciados en pedagogía infantil como intelectuales transformativos.

Para la recolección y análisis de la información se establecen cuatro categorías, a saber:

1. Características de la maestra como intelectual transformativo.
2. Competencias de la pedagogía infantil como intelectual transformativo.
3. Experiencias formativas de la maestra como intelectual transformativo.
4. Percepción sobre el *ethos* de la maestra como intelectual transformativo.

Finalmente, con los resultados obtenidos se realiza un análisis para comprender la incidencia del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en la construcción del perfil de maestros en formación como intelectuales transformativos y se establecen propuestas de acción para su fortalecimiento.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos y se realizan los análisis correspondientes en diálogo con la información recopilada desde las voces de las maestras en formación participantes y de algunas de sus docentes.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA MAESTRA COMO INTELLECTUAL TRANSFORMATIVO

Para valorar la comprensión de las maestras en formación sobre los rasgos que caracterizan al profesional como intelectual transformativo se formularon ocho afirmaciones inspiradas en las características definidas por Giroux (1997) al respecto, solicitando a las estudiantes responder su nivel según la escala: 5. Muy de acuerdo; 4. De

acuerdo; 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2. En desacuerdo y 1. Muy en desacuerdo. En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos de la encuesta realizada.

Tabla 1. Resultados categoría 1. Características de la maestra como intelectual transformativo

Soy una maestra con perfil de intelectual transformativo cuando:	Muy de acuerdo	De acuerdo
Cumplo con responsabilidad todas las actividades asignadas a mi responsabilidad.	9	1
Me preocupo por formar capacidades críticas de los niños y las niñas.	8	2
Incluyo los contextos de los estudiantes y de la escuela, en los aprendizajes, comprensiones y transformaciones de realidades educativas y familiares.	7	3
Reconozco la singularidad de los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje, de desarrollo, así como en sus potencialidades.	6	4
Genero ideas con valor pedagógico reflexionando sobre mi accionar y los fines que considero en una transformación educativa y sobre las condiciones para su desarrollo.	5	5
Doy voz y voto a los estudiantes en su experiencia de aprendizaje, es decir, participan en lo que les gustaría aprender y cómo aprenderlo.	5	5
Desde mi práctica docente reflexiono y potencio diferentes ambientes o escenarios educativos.	5	5
Fortalezco mi práctica pedagógica a partir de la reflexión sobre mis acciones educativas y los impactos alcanzados.	5	5

Fuente: elaboración propia.

Tres conceptos claves caracterizan las prácticas docentes del profesional como intelectual transformativo: reflexión, transformación y postura crítica. Con cincuenta años de diferencia Jhon Dewey (1933) y Donald Schön (1983) sientan las bases de la resignificación de la práctica docente, desde un enfoque reflexivo, es decir, la posibilidad de un docente de mejorar su práctica a partir de la reflexión sobre su propia experiencia para la construcción de conocimiento a través de la solución de problemas de su quehacer.



Dewey, además de introducir el concepto de experiencia reflexiva, precisa tres actitudes que favorecen una práctica reflexiva, a saber: *apertura intelectual*, deseo de atender a más de un punto de vista; *responsabilidad*, cuidadosa consideración de las consecuencias que conduce una acción y, la *sinceridad*, capacidad real de autocrítica.

Por su parte, Shön (1983) introduce la noción de práctica reflexiva como la capacidad de un profesional para acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción. Identifica dos tipos de prácticas reflexivas: reflexión en la acción referida a la capacidad para problematizar, indagar e investigar la propia acción mientras se realiza y, la reflexión sobre la acción, que permite capitalizar la experiencia y transformarla en conocimiento para ser utilizado en posteriores circunstancias. En definitiva, la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas se constituye en el primer insumo del maestro como intelectual transformativo para transformar y transformarse.

Las emergencias educativas, la conciencia de la diversidad, la educación como derecho y responsabilidad universal, las brechas educativas por condiciones económicas, geográficas, culturales, de acceso tecnológico, hacen de las sociedades contemporáneas auténticos desafíos para la innovación docente transformadora. La idea de educación con capacidad transformadora defendida desde enfoques críticos, socioeducativos y liberadores, tiene en común su visión sobre el carácter político de la educación, la dudosa neutralidad de los procesos formativos, el reconocimiento del otro con sus diferencias y particularidades, el diálogo como mecanismo de encuentro y la escuela como un espacio de micropoderes. En este orden de ideas, demanda prácticas pedagógicas intencionales e intencionadas que respondan a las necesidades y dinámicas de los sujetos que aprenden y de sus contextos. El maestro como intelectual transformativo genera ideas con valor pedagógico para la transformación educativa y gestiona las respectivas condiciones para su desarrollo.

Finalmente, la postura crítica como acto de resistencia frente a las prácticas tradicionales, ortodoxas y atemporales que persisten en las instituciones educativas implica la formación de maestros capaces de verse a sí mismos como agentes, investigadores, gestores y promotores de aprendizajes, que huyen de la práctica rutinaria para, en términos de Giroux (1997), asumir el reto de una educación que aspira a formar ciudadanos críticos y reflexivos que participan de manera activa en la sociedad. En definitiva, un maestro como intelectual transformativo asume una postura política progresista y efectiva, capaz de exponer voces y acciones que incidan en la definición, ejecución y evaluación de políticas públicas y condiciones para la transformación educativa.

La valoración realizada por las futuras primeras egresadas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD resulta esperanzadora en la medida que su nivel de acuerdo, en relación con las características de la maestra y el maestro como intelectual transformativo, se ubica en los niveles “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”. La formación de las capacidades críticas de los niños y las niñas, el reconocimiento de su singularidad, de sus contextos e historias, así como la importancia concedida a la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas para la transformación, la potenciación de ambientes y escenarios educativos y, especialmente, los aprendizajes construidos a partir de ella, son indicadores de la alta comprensión teórica en relación con el significado del ejercicio docente con rasgos propios de intelectuales transformativos.

Sin embargo, llama la atención la escasa presencia de la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas en el ejercicio escritural (ponencia) realizado para socializar en la Cátedra de Infancias RG, lo cual podría constituirse en una eventual incoherencia entre las posturas teóricas y las prácticas mismas. Es decir, se esperaría que un estudiante que reconoce a nivel teórico las características de un maestro como intelectual transformativo, tenga la capacidad de movilizar, de manera espontánea, dichos saberes en un ejercicio de sistematización del desarrollo de su práctica pedagógica. Por otra parte, puede ser este un llamado al proceso formativo mismo para contar con los mecanismos, instrumentos y estrategias que demanden de manera continua, visible y permanente la reflexión pedagógica, la evidencia del impacto social y en el sujeto, de las prácticas y acciones pedagógicas como indicios de transformación, así como la presencia de posturas críticas en los discursos del licenciado en pedagogía infantil Unadista como imperativo de su accionar.

2. COMPETENCIAS DEL PEDAGOGO INFANTIL COMO INTELLECTUAL TRANSFORMATIVO

El programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil obtuvo su registro calificado en el marco de las condiciones de calidad del Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, el cual solicita en la condición Justificación precisar los atributos o factores que constituyen los rasgos distintivos y, en la condición Contenidos Curriculares, definir los propósitos de formación, las competencias y perfiles para el respectivo programa académico.

En este orden de ideas, el programa opta por la formación de “docentes críticos y transformadores, capaces de respetar, potencializar y enriquecer la diversidad social y de la infancia desde nuevas didácticas, concepciones de sujeto, apuestas de país y formas de enseñanza para la diversidad de poblaciones, escenarios, contextos y regiones



que coexisten en nuestro entorno” (Pedraza et al., 2014, p. 75), haciendo del concepto el pedagogo infantil como intelectual transformativo, uno de sus núcleos integradores de problema y, en consecuencia, uno de los rasgos característicos de la formación del licenciado en pedagogía infantil de la UNAD.

Para indagar por los aportes realizados por el programa para la construcción de las competencias del pedagogo infantil como profesional transformativo, se solicita a las estudiantes valorar cada competencia en relación con el nivel del aporte recibido, de acuerdo con la siguiente escala: 5: Aportes más que suficientes, 4: Aportes suficientes, 3: Aportes básicos, 2: Algún aporte, y 1: Ningún aporte. A continuación, en la tabla 2, los resultados obtenidos:

Tabla 2. Resultados categoría 2. Competencias del pedagogo infantil como intelectual transformativo

El pedagogo infantil como intelectual transformativo	Aportes más que suficientes	Aportes suficientes	Aportes básicos
Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos, evidenciando capacidad para aportar, desde elementos conceptuales sólidos, soluciones pertinentes y posibles de acuerdo con los contextos.	2	7	1
Diseña e implementa diversas estrategias de evaluación de aprendizajes con base en criterios objetivos, haciendo evidente una concepción crítica de la evaluación, que le permite hacer una lectura compleja y comprensiva de los contextos educativos de las infancias.	4	5	1
Diseña y desarrolla estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas al contexto, dando evidencias de capacidad para articular, flexibilizar y transversalizar saberes en función de un adecuado desarrollo y construcción de conocimientos en las infancias.	7	3	0

El pedagogo infantil como intelectual transformativo	Aportes más que suficientes	Aportes suficientes	Aportes básicos
Desarrolla su labor docente desde un evidente compromiso ético y social, articulando de manera efectiva su saber pedagógico, didáctico, evaluativo e investigativo a favor de una lectura contextual pertinente y una potenciación de los desarrollos de las infancias, basado en los principios de atención integral y enfoque diferencial.	8	2	0
Educa en valores, interculturalidad, formación ciudadana y democracia a las infancias, posibilitando relaciones armónicas y respetuosas en sus escenarios de trabajo.	8	2	0
Analiza críticamente las políticas educativas para las infancias y se involucra de manera activa en la discusión de las mismas, respondiendo a su carácter crítico y compromiso social permanente.	9	1	0
Asume su práctica educativa desde una postura crítica y reflexiva, en tanto sustenta su labor en una perspectiva de investigación sobre su propia práctica, en aras de constituirse en un intelectual transformativo de la educación para las infancias.	9	1	0

Fuente: elaboración propia.

Entender las competencias como aprendizajes complejos que requieren la movilización de recursos para la acción eficaz centra el proceso de construcción de las mismas en los conceptos, procedimientos, disposiciones afectivas, motivacionales, actitudinales y, especialmente, en las situaciones que demandan actuación en contexto. En este orden de ideas, las competencias del pedagogo infantil como intelectual transformativo serán evidenciables en las maestras en formación a través de la fundamentación y argumentación crítica sobre sus prácticas; la habilidad para diseñar experiencias significativas de aprendizaje de manera contextuada, producto del reconocimiento de los entornos educativos y de las necesidades y condiciones específicas de cada uno de los estudiantes; de la misma manera, por su compromiso social en la participación efectiva en los asuntos de su interés, en el conocimiento de las políticas propias de la



educación infantil, de su disciplina y, a través de desarrollos investigativos producto de la reflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas.

La información obtenida permite evidenciar que las maestras en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD reconocen que su programa les ha ofrecido aportes suficientes y más que suficientes para la construcción de competencias como profesionales transformativos. Se destaca el valor concedido a los aportes en relación con el compromiso ético y social del pedagogo infantil reflejado en su capacidad para leer el contexto y propiciar procesos de cuidado y atención a la primera infancia que respondan a la formación integral desde enfoques diferenciales y educación para la ciudadanía en contextos interculturales. De la misma manera, se valoran con alto nivel de importancia los aportes recibidos del programa académico para asumir sus prácticas educativas desde posturas críticas y reflexivas.

Resulta interesante seguir indagando en torno a la percepción de los y las maestras en formación sobre los aportes realizados por el programa en relación, al conocimiento de teorías educativas, estrategias de evaluación de aprendizajes, capacidad para articular, flexibilizar y transversalizar saberes, en función del desarrollo y construcción de conocimientos en las infancias. Pues si bien es cierto, el programa conoce, desde indicadores específicos, los desempeños de los estudiantes al respecto, el autoconcepto o la valoración que el maestro hace sobre sí mismo, sobre sus conocimientos, actitudes y valores se convierten en creencias subjetivas que condicionan sus conductas e inciden en sus prácticas pedagógicas.

De la misma manera y con base en el análisis de contenido realizado a las ponencias de las maestras en formación participantes en el estudio, se identifican sus motivaciones para la acción pedagógica transformativa, la consistencia teórica de la acción pedagógica, la pertinencia de las estrategias implementadas en relación con las necesidades de los contextos, y la situación problémica identificada, así como la capacidad para afrontar un ejercicio autocrítico sobre el proceso desarrollado durante su práctica pedagógica. Al respecto se realizan las siguientes inferencias:

Las motivaciones de las maestras en formación para la acción pedagógica transformativa, a nivel metodológico, parten del reconocimiento de las necesidades de los contextos educativos. Sin embargo, y siguiendo los postulados básicos de la teoría de la elección racional propuesta por Boudon (2002), toda acción individual es el resultado de las creencias, de las buenas razones que tiene un actor para realizarlas, es decir, las motivaciones para la acción pedagógica de las maestras en formación pasan

por su capacidad para reconocer sus preferencias, sistemas de valores, emociones, concepciones, saberes, entre otras, sobre los fines y sentidos de la educación inicial, el papel del docente, la comprensión de las dinámicas de la institución de práctica y, de alguna manera, la posición que siente puede ocupar al interior de dicho contexto.

En consecuencia, se observa que las maestras optan por orientar sus acciones pedagógicas en temáticas como el aprendizaje de la lectura, la escritura y la comunicación oral; el desarrollo de habilidades para la convivencia, el ejercicio de la ciudadanía y la inclusión educativa, lo que permite inferir que desde su perspectiva son asuntos de alto interés en la formación inicial. Sienten que cuentan con las competencias para su abordaje y, seguramente, existe algún tipo de condicionamiento sobre las expectativas de las familias, la sociedad y la tradición histórica sobre las habilidades y aprendizajes de la primera infancia.

Desde las perspectivas del programa académico y los lineamientos curriculares de la educación inicial, las temáticas definidas para la acción pedagógica son de alta pertinencia para el nivel de formación. Sin embargo, partiendo de las múltiples realidades de los contextos educativos, de los intereses de aprendizaje de los niños y las niñas, es deseable ampliar los horizontes en la identificación de situaciones problémicas para actuar de manera pedagógica en el sinnúmero de aprendizajes que se pueden lograr en la educación infantil.

En relación con la consistencia teórica de las acciones pedagógicas presentadas, se evidencian debilidades, en la medida en que las ponencias presentan marcos conceptuales básicos que, en la mayoría de casos, son coherentes con el tema trabajado, pero reflejan escasa incidencia en la propuesta didáctica. De la misma manera y, sin obedecer a un porcentaje significativo, existen diferencias entre la contundencia en las respuestas dadas a los ítems relacionados con los fundamentos teóricos y los referidos al diseño e implementación de estrategias didácticas; teniendo, los segundos, mayor nivel de valoración en relación con los aportes realizados por el programa académico.

Se destaca la creatividad en el diseño de estrategias de aprendizaje, toda vez que obedecen a la aplicación de las actividades rectoras de la educación inicial, al trabajo por proyectos, integrando en la mayoría de los casos la interacción familia-escuela. No obstante, existe ausencia de prácticas docentes que integren a la comunidad, el cual es considerado un rasgo fundamental en el accionar del maestro como intelectual transformativo.



Finalmente, aunque las maestras en formación valoran con alta estima el aporte dado por el programa para asumir su práctica desde una postura crítica y reflexiva, en la ponencia escrita no se evidencian rasgos más allá de enunciar los aprendizajes logrados y algunas limitaciones encontradas. Lo que evidencia escasa reflexión y autocrítica en relación con el proceso de la práctica pedagógica. Asunto que, sin duda, puede ser de interés para el diseño de acciones de mejora al interior del programa académico.

3. EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE LA MAESTRA COMO INTELLECTUAL TRANSFORMATIVO

El diseño curricular requiere de condiciones y dispositivos para su gestión, siendo las distintas formas de organización de los aprendizajes una de ellas. Para la formación de una maestra como intelectual transformativo, el programa dispone de espacios dentro del plan de estudios con intencionalidades y propuestas de aprendizaje específicas.

Se solicitó a las maestras en formación valorar desde la escala “Mucha”, “Escasa” y “Ninguna” el grado de importancia que conceden a los espacios curriculares pensados para promover experiencias de aprendizaje que favorezcan la construcción de competencias como maestra con perfil de intelectual transformativo. En la tabla 3 se presentan los resultados.

Tabla 3. Resultados categoría 3. Experiencias formativas de la maestra como intelectual transformativo

Experiencias formativas	Mucha	Escasa	Ninguna
Cátedra Unadista	9	1	
Servicio Social Unadista (SISSU)	10		
Prácticas pedagógicas	10		
Cátedra de infancias RG	10		
Opción de trabajo de grado	8	2	
Cursos académicos disciplinares	10		
Cursos académicos electivos	6	4	

Fuente: elaboración propia.

Valorar la satisfacción del estudiante sobre su proceso formativo debe entenderse no solo como una deferencia o estrategia de participación estudiantil; la satisfacción del estudiante está contemplada como un aspecto clave en la valoración de la calidad de

la educación. Es evidente el reconocimiento que realizan las maestras en formación sobre la importancia de los escenarios dispuestos por el programa para la construcción de competencias como intelectuales transformativos.

Se confirma la hipótesis sobre la pertinencia del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, el cual, a través de los diversos cursos académicos, experiencias de aprendizaje, contenidos de formación, momentos para su desarrollo, coadyuva a la formación de un licenciado crítico, transformativo, capaz de leer, comprender y actuar en sus contextos y, especialmente, con capacidad para movilizar sus conocimientos al servicio de sus comunidades y las necesidades de sus territorios.

Se destaca la valoración dada al aporte de la Cátedra Unadista, el SISSU, las prácticas pedagógicas, la Cátedra de Infancia RG y los cursos académicos disciplinares. Para los intereses del programa académico puede ser interesante revisar la oferta de cursos académicos electivos y, especialmente, acompañar a sus estudiantes en la toma de decisiones para la selección de cursos electivos. De la misma manera, indagar con mayor intencionalidad en las expectativas de los estudiantes respecto a las opciones de grado.

4. PERCEPCIÓN SOBRE EL *ETHOS* DE LA MAESTRA COMO INTELLECTUAL TRANSFORMATIVO

Referirse al *ethos* docente es reconocer los rasgos y modos de comportamiento que conforman la identidad, el carácter del sujeto docente individual o colectivo. Por otra parte, y siguiendo la etimología de la palabra ética que deviene del griego *ethos*, el *ethos* docente refiere a la orientación de la acción pedagógica, que en el sentido de Altarejos (1999) es considerado una disposición a la acción que orienta la conducta y las actitudes de una persona y, de acuerdo con Giroux (1997) obedece a un compromiso ético y político del maestro como sujeto y actor social gestor de transformaciones desde perspectivas críticas.

Para indagar en ello, se solicitó a cada participante seleccionar de una lista propuesta tres acciones que al realizarlas se sienta una auténtica maestra. En la tabla presentada a continuación se resumen los resultados obtenidos:

Tabla 4. Resultados categoría 4. Percepción sobre el *ethos* de la maestra como intelectual transformativo 1

Me siento una auténtica maestra cuando:	Seleccione las tres con las que se sienta más cómoda
Estoy en la escuela con los niños y las niñas	1
Reflexiono y teorizo sobre los procesos educativos	0
Desarrollo innovación educativa a partir de las propias experiencias pedagógicas	10
Tengo claridad en los fines educativos y los medios para conseguirlos	0
Formo en valores pues considero que son la base para la convivencia	8
Genero espacios comunicativos para dialogar con los niños y las niñas y aprender de sus argumentos	8
Domino las técnicas y contenidos para favorecer aprendizajes en los niños y las niñas	3
Asumo un rol activo en escenarios comunitarios, barriales y regionales con propuestas innovadoras para la atención y cuidado de las infancias	0

Fuente: elaboración propia.

Tres acciones concentran el *ethos* de las maestras en formación participantes en el presente estudio: innovación educativa, formación en valores e interacción pedagógica desde el diálogo. En contraste, tres acciones reflejan ninguna preferencia: reflexionar y teorizar los procesos, tener claro los fines y medios educativos, y actuar en escenarios por fuera de la escuela. Lo que permite concluir que en este grupo de maestras en formación emergen con fuerza dimensiones asociadas a los imaginarios sociales establecidos sobre el rol docente y las habilidades necesarias para su desarrollo: formación en valores para la vida y el ejercicio de la ciudadanía, construcción de ambientes escolares saludables e innovadores. Sin embargo, vale cuestionarse sobre el escaso valor dado a la teoría pedagógica, a la reflexión sobre los fines de la educación y el liderazgo comunitario del maestro.

¿Será que persisten en los docentes en formación imaginarios sobre la educación como ejercicio técnico-funcionalista? Siguiendo las reflexiones de María Cristina Martínez (2006) sobre la figura del maestro como sujeto político, vale preguntarse: ¿Qué acciones deberá implementar la formación inicial docente para la potenciación del

maestro como sujeto político, individual y colectivo? ¿Cómo incidir en el agenciamiento de subjetividades docentes críticas, transformadoras y solidarias que actúan desde y para sus territorios y comunidades?

De la misma manera se indaga por los logros, por el desarrollo de acciones pedagógicas que, a juicio de las participantes, son dignas de reconocimiento y, por las cuales quisieran ser galardonadas, corroborando los hallazgos anteriores. Persiste en las maestras en formación la idea de que el mejor maestro de educación infantil es aquel que ofrece a sus estudiantes estrategias para el desarrollo cognitivo y social. A su juicio, la labor del docente ejemplar se centra en el desarrollo didáctico, en la pericia técnica y en la capacidad de innovación, tal como lo presenta la siguiente tabla.

Tabla 5. Resultados categoría 4. Percepción sobre el *ethos* de la maestra como intelectual transformativo 2

En mi municipio se entregarán los premios a la excelencia docente en varias categorías. Me gustaría ganar el premio a:	Seleccione una opción
Mejor estrategia de aprendizaje de la escritura en educación inicial	3
Mejor práctica pedagógica para favorecer la convivencia y la cultura de paz	4
Mejor recurso tecnológico para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la educación inicial	2
Mejor narración sobre el significado del ejercicio docente en el municipio	0
Mejor experiencia pedagógica para facilitar procesos de reconocimiento de contextos y transformación social en territorios escolares, familiares, vecindarios y en el municipio	1

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la Propuesta de la Misión Internacional de Sabios (Gobierno Nacional, 2019) se cita: “la educación ha mostrado ser un factor crítico para el desarrollo humano y la transformación efectiva de las sociedades, y lo será aún más en el contexto del cambio tecnológico acelerado. Una educación transformadora demanda pedagogías nuevas” (p.18). Destaca, más adelante, la necesidad de avanzar en la atención de todos los componentes de atención integral de las niñas y niños de 0 a 5 años. Lo que permite inferir que la educación inicial en general y, las prácticas pedagógicas de cuidado,



atención y formación de la primera infancia se consideran de especial importancia en la construcción de un proyecto de país en el que el conocimiento se convierta en la base del desarrollo humano, sostenible y con equidad.

Formar maestros y maestras de educación infantil para la transformación efectiva de las sociedades desde la perspectiva del maestro como intelectual transformativo, implica grandes esfuerzos para hacer de la reflexión pedagógica un dispositivo para la formación de un licenciado en pedagogía infantil capaz de

reflexionar sobre sus acciones y construirse como sujeto de cambio que permanentemente busca aprender de sí mismos, de las niñas y de los niños, de la arquitectura institucional, de las situaciones que se le presentan y de los otros actores con quienes se relaciona. (MEN, 2014, p. 28).

En este sentido, resultan muy potentes los hallazgos de Sánchez y Jara (2018) en sus investigaciones sobre la formación inicial y el trabajo docente, en el que identifican seis tipos de docente en que los maestros en formación aspiran a convertirse, destacando dos de ellos como fundamentales para un maestro como intelectual transformativo:

Rol practicante reflexivo. Surge la noción de un profesorado capaz de analizar sus propias actuaciones, de resolver problemas y de inventar estrategias que respondan a las necesidades de sus estudiantes y los requerimientos contextuales.

Rol actor social. La comprensión referida a esta dimensión surge anclada a la idea de un profesorado consciente y comprometido con una tarea cuya misión es transformadora y colectiva. (pp. 12-13).

Centrar la atención en los procesos de reflexión sobre las prácticas pedagógicas para la transformación educativa implica claridades y, especialmente, rutas metodológicas intencionadas que aporten elementos conceptuales, metodológicos y con capacidad de permear la acción pedagógica diaria de las maestras en formación. En este orden de ideas, y como producto de la revisión en profundidad realizada por la red curricular de los cuatro cursos académicos de práctica pedagógica y del curso trabajo de grado, se propone la siguiente ruta metodológica para favorecer la interrelación conocimiento-acción-reflexión-acción-transformación, que retoma ideas sobre las metodologías

para el análisis de las prácticas de atención integral a la primera infancia, planteadas en el apartado –la gestión pedagógica de los planes de cualificación–, de los “Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia” (MEN, 2014).

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 1. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA CENTRADA EN LA NARRACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Coadyuvar a los niños y a las niñas en su proceso de formación integral parece ser la motivación de las maestras en formación, la intencionalidad de los programas de licenciatura y la expectativa social frente al ejercicio del licenciado en pedagogía infantil. La práctica pedagógica se constituye en la primera vivencia y oportunidad del maestro en formación para encontrarse con las dinámicas educativas, institucionales y de aprendizaje. En otras palabras y, como lo expresa el manual de prácticas pedagógicas de las licenciaturas de la UNAD:

La práctica pedagógica es un espacio curricular de formación integral previsto para la puesta en escena de las competencias desarrolladas por el futuro docente en su proceso formativo como profesional de la educación. En sentido amplio, se entiende como una práctica social, cultural y académica dirigida a crear condiciones favorables para promover nuevas relaciones entre el educador y su contexto. (ECEDU, 2020, p. 4).

El licenciado en pedagogía infantil como intelectual transformativo debe conocer, comprender y actuar sobre las demandas de su contexto social y las necesidades de formación de los niños y las niñas. De allí la necesidad de realizar un trabajo de campo que, en la práctica pedagógica 1, inicia con el reconocimiento de sí mismo, como sujeto y actor pedagógico, y termina con la elaboración de un informe de caracterización del contexto educativo y la identificación de una situación problémica para la posterior acción pedagógica.

En este orden de ideas, la práctica pedagógica 1 de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD, desde técnicas etnográficas como la observación participante, la entrevista y el análisis documental, con sus respectivas triangulaciones, favorecerá la reflexión pedagógica a través de lecturas de contexto basadas en narraciones y relatos de acontecimientos de la vida escolar, de los actores educativos, de los niños y de las niñas y de la institución educativa misma donde el estudiante realiza su práctica.



De la misma manera, a través de narraciones autobiográficas favorecerá el autococonocimiento, la autoconciencia y la indagación en la subjetividad docente, pues quien se atreve a escribir o relatar su historia, sus motivaciones, fortalezas, temores, necesidades de aprendizaje, “está favoreciendo su formación, esto es, las experiencias de cambio, de crecimiento y de desarrollo profesional” (Gil, 1999, p. 179). En términos de Widlack (1984), “la comprensión de mi propia biografía mejora la conciencia de mi propio actuar” (p. 97) y, parafraseando, la comprensión de la propia historia de vida pedagógica mejora la conciencia de mis prácticas pedagógicas y las maneras específicas de ver y comprender los contextos educativos, de allí su importancia.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 2. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA CENTRADA EN LA SECUENCIA ACCIÓN-REFLEXIÓN-ACCIÓN

Para aprender de manera profunda a ser maestro con perfil de intelectual transformativo, se requiere saber qué se sabe, así como saber qué saberes están presentes en las propias prácticas pedagógicas. La coherencia, pertinencia y eficacia de las prácticas pedagógicas pasan por la alineación “entre las acciones realizadas, sus objetivos y sus efectos; es decir, por la coherencia/incoherencia interna y con el contexto en el cual dichas prácticas están situadas” (Latorre, 2004, p. 82).

Son múltiples las investigaciones que cuestionan el impacto de la formación inicial del docente en su ejercicio profesional. Sin embargo, para los intereses del presente estudio, resulta fundamental potenciar la incidencia de los procesos formativos en el accionar docente, para lo cual se propone en la práctica pedagógica 2 fortalecer la formación de los futuros licenciados en pedagogía infantil desde la secuencia acción-reflexión-acción.

La práctica pedagógica transformativa implica reconocimiento del contexto para garantizar diseños y adecuaciones pedagógicas situadas, estructuradas y flexibles, con altos niveles de pertinencia y expectativas de aprendizaje. A nivel metodológico, la secuencia acción-reflexión-acción encuentra posibilidades de implementación en la investigación-acción que en el campo educativo conceptualiza a los profesores como agentes de cambio social y educativo (Zeichner y Noffke, 2001), ha estado relacionada con la justicia social y el propósito de cambiar las inequidades sociales (Noffke, 2009), concibe al profesor como investigador y actor político (Freire, 2009; Stenhouse, 1975; Anderson et al., 2007), e incide en la mejora de la calidad de la acción educativa (Elliot, 1990).

En consecuencia, en la práctica pedagógica 2, a partir de rutas metodológicas propias de la investigación-acción en educación, se propone el diseño de un proyecto de acción pedagógica mediado por experiencias significativas de aprendizaje dirigidas a la primera infancia, en el marco de la situación problemática identificada en la práctica pedagógica 1. De la misma manera, hace de la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción, su criterio de actuación. Es decir, y siguiendo a Perrenoud (2007), la reflexión en el desarrollo de la práctica pedagógica 2 solo tiene sentido si se desarrolla bajo las intenciones de “comprender, aprender e integrar lo sucedido” (p. 31), para lo cual será fundamental el uso y análisis del diario de campo.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 3. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA CENTRADA EN EL ESTUDIO COLECTIVO DE LAS PRÁCTICAS

Centrar la reflexión pedagógica en el estudio colectivo de las prácticas implica trascender las barreras del aula y de la interacción maestra en formación-niños y niñas, para proyectarse a la dimensión comunitaria. Es decir, para establecer vínculos de aprendizaje y diálogos con otros agentes de la comunidad que inciden en los procesos educativos de los niños y de las niñas.

La práctica pedagógica 3 aboga por la formación de maestros capaces de realizar procesos reflexivos críticos, en diálogo con la teoría pedagógica, los saberes que enfrentan en su práctica, las percepciones, conocimientos y saberes de la comunidad educativa, con el fin de construir nuevos aprendizajes e integrar mejoras al diseño de sus experiencias de aprendizaje y a la construcción de su proyecto de acción pedagógica. Es decir, en la práctica pedagógica 3 el maestro en formación se potencia como actor protagónico, agente transformador, líder de una comunidad educativa que participa en el cuidado, atención y formación de los niños y de las niñas.

La integración de la dimensión comunitaria para el fortalecimiento del proyecto de acción pedagógica, que transversaliza el desarrollo de la práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, invita en la práctica pedagógica 3, a la implementación de dos estrategias para favorecer la acción-reflexión-acción, a saber: diálogo de saberes y aprendizaje entre pares, para lo cual resulta de alta importancia el uso de técnicas e instrumentos propios de la investigación-acción-participativa tales como: grupos focales y talleres de aprendizaje entre maestras en formación.



PRÁCTICA PEDAGÓGICA 4. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA CENTRADA EN LA DOCUMENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Documentar las experiencias de formación y las reflexiones sobre las prácticas pedagógicas observadas y recreadas mediante relatos pedagógicos escritos por las maestras en formación, recopilar las evidencias sobre la acción pedagógica y resultados de la misma, a través de metodologías de investigación cualitativa, es un insumo para la construcción colectiva de saber pedagógico. Interpretar, problematizar, inferir, categorizar, fundamentar hechos y procesos educativos de la primera infancia son resultados de aprendizajes básicos en la formación de maestros como intelectuales transformativos.

En este sentido, la práctica pedagógica 4 promueve ejercicios de reflexión pedagógica a través de la documentación como metodología de investigación, el análisis documental como técnica de análisis de la información y el e-portafolio como instrumento de organización de la información.

TRABAJO DE GRADO. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA CENTRADA EN LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS.

El maestro en formación como intelectual transformativo se asume como un pedagogo. En nuestro caso, como un pedagogo infantil, es decir, como un profesional que reflexiona sobre la educación de la primera infancia y sobre sus prácticas pedagógicas para generar conocimiento pedagógico. La pedagogía entendida de esta manera deja de ser “un campo del conocimiento estructurado por personajes destacados y se transforma en un patrimonio de todos los educadores, de los educadores anónimos e innumerables, legitimados por su trabajo” (Messina, 2005, p. 1).

La práctica pedagógica investigativa y reflexiva desarrollada durante dos años por los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD encuentra en el curso de trabajo de grado la oportunidad para sistematizar el proyecto desarrollado, la experiencia vivida y los aprendizajes alcanzados.

REFERENCIAS

- Altarejos, F. (1999). El ethos docente: una propuesta deontológica. En *Ética Docente*. Ariel. 87-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2091765>
- Anderson, G., Herr, K. y Nihlen, A. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Corwin Press.
- Boudon, R. (2002). Théorie du choisis rationnelle ou individualisme méthodologique? *Revue sociologie et sociétés*, 34(1), 9-34.
- Colás, P. y Buendía, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Alfar.
- Domingo, J. (2016). Tener historias que contar : Profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15–40. <https://doi-org.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.18593/r.v41i1.9259>
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU). (2020). *Lineamientos de las prácticas pedagógicas*, versión 2020. UNAD
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores
- Fuentalba, R. (2003). *La inserción profesional de profesores principiantes de enseñanza media del área humanista de la Región Metropolitana* (tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gil, F. (1999). Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes. *Teoría de la Educación*, (11), 159-181.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós.
- Gobierno de Colombia. (2019). *Propuestas de la Misión Internacional de Sabios*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/propuesta-sabios-tx-t_y_portada-alta.pdf
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) UNESCO. (2001). *Formación docente inicial*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/taxonomy/term/137>
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, (30), 75-91.
- Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los co-



lectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250.

Messina, G. (2005). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. <http://goo.gl/R SXcj>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia (Documento N.º 19)*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-341804.html>

Morales, S. (2011). La construcción de competencias en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista de investigaciones de la UNAD*, (10), 10-16.

Noffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. En S. Noffke y B. Somekh (eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 5-18). Sage.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2004) *Informe sobre la educación en América Latina*. OCDE.

Pedraza, C., Téllez, P. y Reyes, O. (2014). *Documento de registro calificado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil*. UNAD.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Rodríguez, G. y Ramón, J. (2012). *El Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU)*. UNAD.

Sánchez, G. y Jara, X. (2018). *De la formación inicial al trabajo docente: comprensión de la trayectoria*. <https://doi-org.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.15517/revedu.v42i2.23996>

Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas, 1-36.

Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en blanco. Serie Indagaciones*, 28(1), 49-74.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2011). *Proyecto académico pedagógico solidario. Versión 3.0*. UNAD.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2013a). *Lineamientos generales del currículo en la UNAD. Aspectos macrocurriculares*. UNAD.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2013b). *Reglamento estudiantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. UNAD.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2015). *Acuerdo 080 del 7 de julio, por el cual se adopta el Sistema del Servicio Social Unadista SISSU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. UNAD.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2016). *Reglamento académico de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)*. UNAD.

Widlack, H. (1984). El shock que produce la práctica: el fracaso de la aplicación del saber. *Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, (30), 95-107

Zeichner, K. y Noffke, S. (2001). Practitioner research. En V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 298-330). AERA.



HACIA UNA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA INFANCIA COMO ACTORES SOCIALES: EXPERIENCIA DE PRÁCTICA DOCENTE EN ESCENARIOS COMUNITARIOS (UNAD)



Adriana Perea Albarracín
Diana Carolina Gamboa Gamba
Carmen Eugenia Pedraza
Ramírez

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Colombia

INTRODUCCIÓN

A partir del análisis de la trayectoria y las tendencias de la formación de docentes en educación infantil y en concordancia con los propósitos misionales de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (Colombia), uno de los rasgos distintivos del diseño curricular del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil es la formación del licenciado como intelectual transformativo (Giroux, 1990). Desde esta concepción, el programa apuesta por un docente que cuente con las capacidades suficientes no solo para actuar de manera crítica y proactiva en escenarios escolares o institucionales de atención y educación a la infancia, sino también para “asumir su rol en escenarios comunitarios, barriales, regionales, desde propuestas innovadoras [...] que permitan la articulación de varios actores, en función de la promoción y garantía de los derechos de los niños y niñas” (Pedraza et al., 2014, p. 122). Es así que, para dinamizar esta apuesta, se incluyeron dentro del componente práctico del currículo tres esferas de actuación: institucional, investigativa y comunitaria.

La esfera comunitaria del componente práctico “busca generar espacios para que el estudiante conozca, aborde y trabaje en contextos no institucionales, familiares o comunitarios para promover procesos de educación y atención integral a las infancias” (Pedraza et al., 2014, p. 195). Para el desarrollo de la esfera comunitaria se dispuso como escenario de práctica el Servicio Social Unadista, estrategia de aprendizaje-servicio impulsada por la UNAD, en la que a través de espacios de estudio y contacto con la comunidad se lleva a cabo un proceso de diagnóstico, planificación y acción solidaria, permitiendo a los estudiantes realizar un aporte a la mejora de la situación problema identificada. Esta estrategia se propone para que todo estudiante desarrolle competencias de líder transformador y se reconozca como un actor con responsabilidad social solidaria: impronta de todo egresado Unadista.

La articulación de estos dos espacios se plantea con el propósito de desarrollar competencias docentes para interactuar de manera pedagógica, solidaria, crítica y transformadora en contextos socioeducativos no formales, en torno a la promoción de procesos de educación y atención integral a las infancias. En este contexto, se planteó la necesidad de identificar las fortalezas, las debilidades y los aprendizajes de la experiencia de implementación de la esfera comunitaria del componente práctico del programa.

Por esta razón, el grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad llevó a cabo la investigación “Prácticas y saberes sobre la formación del Licenciado en Pedagogía



Infantil de la UNAD como actor social, a partir de la experiencia de implementación de la esfera comunitaria del componente práctico del programa (código PIE-012-2017)". Los objetivos de esta investigación giraron en torno a caracterizar la propuesta formativa desde lo vivido por los estudiantes, identificar los aprendizajes alcanzados por ellos en torno a su perfil como actor social y constructor de procesos socioeducativos de atención a las infancias en contextos comunitarios, y determinar los factores pedagógicos que afectan la formación del estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil como actor social.

LA METODOLOGÍA DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Desde el enfoque cualitativo que reconoce las prácticas sociales como generadoras de conocimiento, así como desde la perspectiva hermenéutica que reivindica lo subjetivo y lo intersubjetivo como vehículos para comprender la realidad social, el desarrollo de esta investigación se adelantó mediante la sistematización de la experiencia, en tanto metodología que, “a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscribe” (Torres, 1998, p. 3). Dicha sistematización abarcó la práctica comunitaria desarrollada durante el período 2016-2 a 2018-1, en el que participaron 618 estudiantes.

Como bien lo señala Jara (2018), no existe un modelo o una fórmula preestablecida para llevar a cabo una sistematización de experiencias. Sin embargo, con base en la revisión de diversas propuestas metodológicas en los campos de la educación popular y del trabajo social, se puede afirmar que todo proceso de sistematización implica al menos tres acciones básicas: 1. Apropriación comprensiva de la experiencia en toda su complejidad, para poder identificar los factores que intervinieron, las interacciones que se dieron y los resultados obtenidos; 2. Reflexión sobre la misma, a fin de reconocer el sentido de la experiencia, la lógica del proceso vivido y los aprendizajes; 3. Síntesis en función de las preguntas de la sistematización. Así, retomando el método propuesto por el Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) (Morgan y Monreal, 1991), para el desarrollo del presente estudio se definieron los siguientes momentos:

Primer momento, recuperación de la experiencia: se desarrolló a partir de la revisión documental y de una narrativa retrospectiva presentada por los estudiantes. La revi-

sión se centró en los documentos que dan cuenta de la concepción y estructuración de la esfera comunitaria de la práctica pedagógica, de la propuesta pedagógica y didáctica del Servicio Social Unadista y de los productos logrados por los estudiantes en este espacio. Por su parte, la narrativa se llevó a cabo mediante la socialización que realizaron 73 estudiantes sobre su propia experiencia.

Segundo momento, delimitación del objeto de la sistematización: se realizó con base en el análisis interpretativo de la información recabada en el primer momento. A partir de la identificación de fortalezas y debilidades de la práctica, se establecieron los ejes y las preguntas de la sistematización, como se ilustra a continuación:

Tabla 1. Ejes y preguntas de la sistematización

Ejes	Preguntas
Práctica docente en escenarios comunitarios: explora en qué medida los estudiantes logran comprender espacios no formales como escenarios educativos e identifican en ellos sus posibilidades de actuación profesional.	¿Los practicantes logran comprender espacios no formales como escenarios educativos?
	¿Los practicantes identifican sus posibilidades de actuación profesional en escenarios comunitarios?
Actor social: indaga sobre los dispositivos específicos de la práctica comunitaria para promover la formación del docente como actor social y las competencias específicas que ella desarrolla en torno al perfil de actor social.	¿Cuáles son los dispositivos específicos de la práctica comunitaria para promover la formación del docente como actor social?
	¿Cuáles competencias específicas desarrolla la práctica comunitaria en torno al perfil de actor social?

Fuente: Elaboración propia

Tercer momento, reconstrucción de la experiencia: se llevó a cabo con el fin de identificar los significados dados por los participantes a los interrogantes de los ejes de sistematización determinados. Mediante el uso de herramientas digitales se realizaron 3 grupos focales con 23 estudiantes de 3 ciudades del país y se aplicaron cuestionarios de respuesta abierta a estudiantes, a tutores del Servicio Social Unadista que acom-



pañaron la práctica comunitaria y a docentes del componente práctico del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Cuarto momento, interpretación de la experiencia reconstruida: se ejecutó mediante el análisis de los relatos de los participantes, identificando las comprensiones y valoraciones compartidas acerca de los dispositivos formativos dispuestos y los aprendizajes alcanzados en la práctica comunitaria a través del Servicio Social Unadista.

Quinto momento, comunicación de resultados: consiste en la socialización de los hallazgos de la sistematización con los participantes, con el fin de compartir aprendizajes y propiciar la cualificación del espacio de práctica comunitaria.

PRÁCTICA DOCENTE EN ESCENARIOS COMUNITARIOS

Como se ha mencionado, la Licenciatura en Pedagogía Infantil dinamiza su currículo mediante la propuesta de un componente práctico basado en tres esferas de actuación (UNAD, 2019), adaptadas de la propuesta de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE), y recogida por Melograno (2010) en relación con las formas organizativas de la actividad práctico-laboral en el marco de la formación de los educadores infantiles.

El componente práctico busca propiciar, entonces, espacios significativos de práctica *in situ*, en los que los docentes en formación puedan formular proyectos de intervención pertinentes, inclusivos, propositivos e innovadores para transformar o potenciar los diferentes contextos en los que tendrá lugar la puesta en práctica de su proceso de formación en la licenciatura. En particular, Melograno (2010) afirma que la esfera comunitaria está “caracterizada por acciones en la comunidad para coordinar relaciones de influencia y apoyo” (p. 190).

Retomando y adaptando este concepto, el programa integra en su práctica comunitaria contextos no institucionales, familiares y comunitarios para la promoción de procesos de educación y atención integral a las infancias. En consecuencia, el espacio comunitario se entiende como un escenario de formación muy importante que aparece como una respuesta a la necesidad de aportar a la formación de los docentes

como actores sociales y dar una respuesta al rol comunitario que caracteriza la labor del educador.

En cuanto a la importancia de esta dimensión social-comunitaria en la formación del educador, Dorfsman (2012) postula a la dimensión crítico-social y comunitaria como una dimensión central en la formación y en el desarrollo de la profesión docente; caracterizada, además, por el compromiso moral, social y comunitario con la comunidad. Por su parte, Macchiarola et al. (2012) describen en su propuesta de prácticas socio-comunitarias del programa Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, que dichas prácticas son base importante de los aprendizajes disciplinares que los estudiantes adquieren por la interacción social y comunitaria, y que aportan soluciones a diversas problemáticas de los sectores que han sido excluidos históricamente de muchas maneras y de muchas esferas de la vida.

El proceso de conceptualización de lo que se comprende como práctica comunitaria ha sido apoyado también por autores como Vila (2002) que afirma que no solamente se enseña y se aprende en la escuela, sino también en otros escenarios de vida y actividad. En diálogo con lo anterior, Coll (2004) plantea que existen otras prácticas educativas distintas a las escolares, que se dan en la familia, relaciones de trabajo, actividades de ocio, y otras actividades sociales y comunitarias, las cuales influyen decisivamente en el desarrollo, la formación y la socialización. Estas comprensiones están relacionadas con lo enunciado por Marcano (2011), en torno a la necesidad de que la formación docente-comunidad se base en un diálogo de saberes (los conocimientos académicos con los saberes populares) y se soporte en la implementación de diversos tipos de proyectos que alcancen al aula, al plantel y a la comunidad. En ese sentido, se pretende preparar a los estudiantes para trabajar en diferentes contextos, es decir, se apuesta por un docente capaz de asumir su rol también en escenarios comunitarios, barriales, regionales, desde propuestas innovadoras que trascienden las limitaciones institucionales y escolares y que permitan la articulación de varios actores.

Se entiende que las prácticas comunitarias son una necesidad para la formación de un licenciado que se enmarque en la realidad social, porque permiten un entendimiento de las necesidades y desafíos de la época –en particular– para la infancia y su entorno, así como la comprensión del papel de la educación infantil en el mejoramiento de estas condiciones. Esto se articula con la necesidad de la formación del licenciado en pedagogía infantil como intelectual transformativo, y que es por tanto una necesidad en el marco de la formación del docente como actor social.



EL DOCENTE COMO ACTOR SOCIAL

Desde una postura crítica sobre el sistema que instrumentaliza al docente como técnico de la educación, Giroux (1990) hace un llamado a revisar los procesos de formación de docentes a fin de propiciar el desarrollo de un perfil que les permita asumir autónomamente el reto de “conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (p. 177). Es decir, formar al docente como intelectual transformativo que, además de pensar y actuar en pro de la formación de sus estudiantes como ciudadanos libres y críticos, también se vincule a dinámicas colectivas, deliberativas y propositivas que interpelen el enfoque tecnocrático que ha venido imperando en la educación.

Esta mirada ética y política sobre la función pedagógica-social del profesor remite a la revisión de actor social como concepto en proceso de construcción que, de acuerdo con Rauber (2006), emerge en el marco de la posmodernidad con la caída de los grandes metarrelatos y las múltiples y crecientes manifestaciones de participación popular que se vienen dando en diferentes países como forma de resistencia al neoliberalismo, pero sin una vinculación directa a un partido político específico.

Al respecto, en la revisión realizada por García (2007) sobre la trayectoria de este concepto desde las categorías de la decisión, la acción y el poder de la acción, se encuentra que el “actor es aquella entidad que dispone de los medios para decidir y actuar conforme a sus decisiones, (...) y por lo cual) se le puede atribuir responsabilidad por los resultados de sus acciones” (p. 203). En la teoría de la estructuración, el análisis de la acción del agente destaca la capacidad y libertad del actor para actuar de forma intencionada, responsabilizarse de sus actos y reflexionar sobre ellos (Giddens, 1979, como se citó en García, 2007). En igual sentido, desde la mirada sobre el poder contenido en la acción, Hay (como se citó en García, 2007) concluye que “el actor sería aquel sujeto que tiene capacidad para dominar a otros actores (esto es, para ejercer una presión sobre ellos) o el contexto en el que actúa” (p. 202).

Por su parte, Ponce (2004) afirma que el actor social “representa algo para la sociedad, encarna una idea, una reivindicación, un proyecto, una promesa, una denuncia” (p. 11), sobre lo cual expone un programa de acción y para lo cual tiene la capacidad de producir resultados para una comunidad. De acuerdo con ello, el concepto de actor social deviene del concepto de ciudadanía, definida en la antigua Grecia como ser político, capaz de participar en la deliberación y construcción de lo público y que, en el marco

de los estados modernos, empieza a concebirse como sujeto político para diferenciarse de otras formas de ciudadanía.

En este sentido, retomando el análisis documental de Martínez (2008) sobre la noción de subjetividad política en autores como Alain Touraine, Hugo Zemelman, Edgar Morin y Cornelius Castoriadis, se puede inferir que el sujeto político es un individuo “potente”, con voluntad para construirse como individuo desde su experiencia singular y en relación con los otros (Touraine, 1997); con libertad, conciencia de ruptura y valor para proponer nuevas realidades (Zemelman, 1998); con una mirada reflexiva y crítica sobre sí mismo, su realidad y su experiencia vivida (Morin, 2001); con capacidad de hablar, decidir y actuar por sí mismo, pero también de influir, representar y actuar con los otros para alimentar el imaginario social instituyente (Castoriadis, 2002).

Extrapolando al rol del docente las concepciones de los autores citados, y tomando como referencia el concepto de educador problematizador propuesto por Freire (1973), puede decirse que el educador como actor social toma conciencia de su vocación ontológica de *ser más*, asume la responsabilidad de ser sujeto de su propia historia y de los procesos de transformación de la realidad desde una perspectiva liberadora, integrándose al contexto con conciencia crítica, en busca de la transformación de la realidad de los oprimidos.

HALLAZGOS

PRÁCTICA DOCENTE EN ESCENARIOS COMUNITARIOS.

En relación con este eje, en sus relatos los estudiantes identificaron aprendizajes que enriquecen la formación profesional como docentes y que fueron alcanzados en el desarrollo del Servicio Social Unadista. De igual forma, resaltan algunos elementos relacionados con el servicio que consideran haber prestado a las comunidades en las que realizaron su acción solidaria.

APRENDIZAJES

En esta categoría de análisis se identificaron algunos aprendizajes agrupados en una serie de subcategorías emergentes:



a) Elementos relacionados con la investigación.

En diversas oportunidades los participantes mencionan y resaltan que la experiencia les brindó elementos relacionados con la investigación o les permitió la implementación de herramientas investigativas que aportan a su formación docente:

Desde la parte de la caracterización que se puede hacer como tal, cuando tú haces encuestas, cuando te toca hacer una investigación de pronto sobre cierto grupo o cierta reflexión pedagógica sobre ciertas personas donde tú estás, entonces los elementos que nos brinda o que nos brindaron me parece que fueron muy oportunos.

Como docentes lo que hacemos es investigar, y al investigar, al estar investigando [...] creo que esto que realizamos nos sirvió de mucho, una para adquirir nuevas experiencias y otra pues para mejorar, crear o construir nuevas cosas. (GFC-E1-P2) Fin de cita

Desde la metodología planteada por SISSU para el desarrollo de la acción solidaria, las estudiantes comprendieron que esta se desarrolla desde un proceso participativo que implica el diagnóstico, la planificación y la implementación. En este mismo orden de ideas, enuncian algunas técnicas que aprendieron a utilizar para el desarrollo de dicho proceso, tales como la cartografía social y la lluvia de ideas. Este aprendizaje entra en diálogo con lo enunciado por Marcano (2011), en torno al entendimiento del docente como un investigador que no es un experto externo, sino que es un coinvestigador con la comunidad y los actores que se interesan por los problemas prácticos y el mejoramiento de las condiciones actuales.

La alusión en varias ocasiones al tema de la investigación nos muestra no solamente que los participantes lo identifican como un asunto central en su formación docente, sino que lograron identificar la práctica comunitaria como un escenario que puede ser abordado desde elementos investigativos tal como lo propone el Servicio Social Unadista, a la vez que pueden avanzar en aprendizajes relacionados.

b) Diversos contextos de actuación del maestro

Los participantes reconocieron que su contexto de actuación va más allá del aula, en tanto pueden trabajar “no solamente con esa población (la de

la escuela), sino con cualquier otra, con la del barrio, con la de la cancha, eso sí es gratificante” (GFC-E1-P8). Y en este sentido mencionan que es posible desde su labor docente “ayudar a la creación de proyectos educativos que no sean en la escuela, pero que aporte en las escuelas, que aporte en la educación” (GFC-E3-P8), reconociendo que “la relación maestro-comunidad es muy importante” (CE-E4-P6). Uno de los entrevistados concluye, incluso, que uno de los aprendizajes más relevantes de su Servicio Social Unadista fue el aprender a trabajar con adultos (GFD-P5-E2).

Así, y de acuerdo con la postura de Vila (2002), quien afirma que no solamente se enseña y se aprende en la escuela, sino también en otros escenarios de la vida, podemos encontrar que varios de los participantes logran encontrar en esta práctica comunitaria un espacio para reconocer que el ámbito de actuación de un docente no se circunscribe solo al aula:

.....
..... Hay mucho que aprender de la misma sociedad, como docentes
..... tenemos infinidad de formas como contribuir no solo en el desarrollo
..... del menor, sino en su contexto de vida. Como docentes las estrategias
..... bien diseñadas ayudan no solo con los que se tiene contacto directo.
..... (CE-E1-P8).
.....

c) Interacción social

En cuanto a la interacción social, las estudiantes refieren haber desarrollado habilidades comunicativas que propiciaron la posibilidad no solo de relacionarse en forma horizontal con la comunidad, sino también para facilitar en los padres de familia la comprensión de algunos conceptos nuevos para ellos, presentándolos de múltiples maneras y relacionándolos con su contexto:

.....
..... Creo que fue uno de los acercamientos importantes de relacionarnos
..... con la comunidad, como decían las compañeras de una manera
..... humilde y rompiendo las jerarquías que a veces pensamos que el
..... docente tiene sobre el estudiante y entablar una relación de par, con
..... el respeto, con la importancia del intercambio, de darles voz también
..... a ellos, de trabajar juntos en pro de la construcción de paz sobre todo
..... y en nuevos horizontes para la comunidad. (GFD-E4-P1).
.....



En igual sentido, consideran haber fortalecido su capacidad de escucha para reconocer y entender los saberes de la comunidad, apuntando a la acción comunicativa que se considera base de la interacción social en el Servicio Social Unadista:

Inicio de cita Se aprendieron muchas cosas, en parte de la comunidad, pues de emprendimiento, uno de los valores que más se resaltó fue el respeto ante la comunidad y la solidaridad entre todos. Una comunicación muy asertiva frente a lo que yo iba a hacer, lo que yo iba a mirar sobre la problemática que había en mi comunidad. (GFD-E5-P5) Fin de cita

De la misma forma, los aprendizajes sobre la interacción social se reflejaron en algunos estudiantes mediante el reconocimiento y análisis que realizaron de la necesidad de articulación con instituciones de la comunidad. Algunos participantes diseñaron y desarrollaron su acción con apoyo de juntas comunales, fundaciones, organizaciones deportivas, asociaciones de padres, etc.:

Inicio de cita Busqué en común acuerdo con la institución una entidad que se llama XXX, entonces, me parece que todo eso fue muy de la mano y el trabajo que se hizo fue muy bueno, de hecho, se implementó también que los chicos tienen loncheras saludables tres veces a la semana en la institución. (GFC-E2-P2)

El club para esa problemática nos abrió las puertas para que los niños pudieran ingresar, y en las tardes, que era donde no se aprovechaba el tiempo ni el espacio de recreación, lo pasaran aprovechando ese espacio en el deporte. En este caso sería en la natación. (GFC-E3-P3) Fin de cita

El trabajo mancomunado e interacción con diferentes actores de la comunidad apoya las múltiples posibilidades que tienen los docentes en escenarios de práctica comunitaria para construir proyectos conjuntos que tengan en cuenta las realidades particulares de los escenarios, en pro de potenciar dichas realidades a partir de visiones solidarias, críticas y creativas (Marcano, 2011).

d) Metaaprendizajes

Para algunos estudiantes, la experiencia de práctica comunitaria favoreció el reconocimiento de su propio potencial transformador, es decir, no solo les permitió comprender el rol que puede desempeñar el docente como agente dinamizador de cambio, sino también percibir su capacidad de transformación personal en cuanto a la forma de ver, comprender y hacer las cosas:

Yo creo que esta Cátedra Región nos ayudó a ser personas transformadoras o nos ayudó también como a transformar en sí, como nuestros pensamientos, nuestras ideas, nuestra forma de ver las cosas, lo que digo de nuestra comunidad, nuestra sociedad y profesionalmente como personalmente a nosotros mismos y a las personas que se intervino. (GFD-E3-P3).

De la misma forma, resaltaron algunos elementos relacionados con el análisis crítico y propositivo de la realidad: “Observar, reflexionar, involucrar, proponer y argumentar, pienso que fue lo que más se aprendió” (GFC-E3-P7). “Como la capacidad investigativa, la misma creatividad, el mismo sentir y accionar desde nuestro rol como futuros docentes” (GFC-E2-P7).

También reconocen haber fortalecido la comprensión y vivencia de actitudes y comportamientos que contienen el valor de la solidaridad, tales como la empatía, el respeto, la compasión, la humildad, la voluntad de servicio, la paciencia y la generosidad. En este sentido, y en diálogo con lo expuesto por Marcano (2011), la práctica comunitaria facilita la formación de un docente integral comunitario innovador y crítico, con capacidad para entender y reflexionar sus propias capacidades y realidades, así como las particularidades del contexto.

SERVICIO

Entendiendo el servicio como una acción que posibilita incidir en la mejora de la situación de otros, encontramos que los estudiantes identificaron que las acciones realizadas en el marco del servicio social Unadista tuvieron alguna influencia en la situación en la que trabajaron, relacionando esta incidencia con su proceso de formación como docentes. Logros como que los padres participantes siguen reuniéndose en espacios de juego como los planteados por el estudiante, que los niños que trabajan con sus padres en reciclaje entendieron el sentido del trabajo de su familia, conocer más de las costumbres y tradiciones de una región junto con los niños, o que los niños con los



que se trabajó siguieron realizando deportes con la institución que colaboró para la realización de su experiencia, reflejan de alguna manera cierto impacto que para los estudiantes vale la pena resaltar.

Refiriéndose a una pregunta sobre el servicio social Unadista y su formación como docente, un estudiante afirmó que:

El servicio social unadista nos brinda la oportunidad de ir más allá de la parte conceptual, para enfocarnos en nuestra misión [...] Es la mejor parte de la formación ya que aplicamos nuestros conocimientos, haciendo que los demás los puedan aprovechar y que nosotros nos sintamos orgullosos de lo que hacemos. (CE-E5-P7).

Los estudiantes en formación reconocieron que las experiencias vividas en la práctica comunitaria son de fácil recordación porque hubo construcciones colectivas y participativas del saber, mediadas por múltiples voces, por diferentes formas de ser y de ver el mundo. Esas experiencias en las que tuvieron contacto con los diferentes actores que hacen parte de los escenarios comunitarios, ya sean niños, vecinos, adultos mayores, madres gestantes, madres comunitarias, líderes barriales, etc., es decir, entrar en contacto con la comunidad en sí misma y la posibilidad de ayudar de cierta manera, hace que los recuerdos de estas experiencias sean más perdurables en la memoria de las estudiantes:

Las familias se sensibilizaron sobre la importancia de promover esos derechos que tienen los niños, de trabajar mancomunadamente dando garantía a estos derechos [...] Aportó conocimiento a estas familias porque no es lo mismo que decirle a una familia que su hijo tiene derecho a ser alimentado, para ellos es lo que comúnmente hacen todos los días, pero, ¿de qué manera los estamos alimentando?, ¿estamos cumpliendo?, ¿estamos siendo garantes de esos niños? Entonces, reflexión total para estas familias. (GFD-E1-P5).

ACTOR SOCIAL

En torno a este eje se logró identificar las comprensiones alcanzadas por los estudiantes en cuanto a la imagen o visión del líder transformador, sus capacidades, sus formas de actuación, los valores y actitudes que lo caracterizan.

a) Imagen o visión

Los estudiantes entrevistados identifican el rol del líder transformador como agente o gestor social, con alto sentido de pertenencia y compromiso social, con vocación de servicio a la comunidad y con capacidad para incidir en los procesos de transformación de la realidad:

Es ejercer como una integralidad en nuestras acciones [...] Creo que hoy en día nos tenemos que pensar como agentes sociales, no solamente un docente que está metido en un aula, sino como gestor social y empezar a ver la escuela también como desde ese punto político y ejercer también nuestra ciudadanía y participar en asuntos comunitarios. (GFD-E4-P1).

Veo que este proceso crea en el estudiante cómo vincularse en una sociedad y nos hace analizar cómo siendo agente de una sociedad puedo aportar a mejores cambios. (CE-E1-P2).

En tal sentido, las estudiantes identifican no solo la imagen del actor social como agente (Guiddens, 1979, citado en García, 2007), sino que también el poder contenido en la acción para ejercer presión sobre otros actores (Hay, 1997). Adicionalmente se reconoce que el actor social tiene una autonomía relativa, porque mantiene relaciones de interdependencia con su entorno (Morin, 2001, citado en Martínez, 2008) y también se comprende que “la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control” (Giroux, 1990, p. 177).

De igual forma, se entiende que el liderazgo transformador no es un rol que se ejerce en determinadas actividades del ejercicio profesional, sino que es una postura que permea el ser, tanto en su plano individual como social. Al respecto, una de las entrevistadas anota que:



... Ser líderes transformadores, no solamente en sí en el área laboral o profesional, sino pues también como en el área personal y sobre todo social, nos ayuda también a ser personas con alto sentido de pertenencia y nos ayuda a contribuir en la primera infancia y en nuestra comunidad [...] por ejemplo, a partir de eso nosotros logramos ver desde varias perspectivas las problemáticas de nuestra comunidad y ahora nos damos cuenta que nosotros podemos servir a partir, bueno, profesionalmente o servir personalmente. (GFD-E3-P1, P2 y P3).

Así, en los relatos acerca de su experiencia, se puede inferir que a través de la práctica comunitaria los estudiantes logran dimensionar el rol del maestro (licenciado) más allá de su acción en el aula y de los lineamientos curriculares establecidos, para empezar a tomar conciencia de sus posibilidades de actuación como líder transformador. Por tanto, en el desarrollo de su práctica en un escenario comunitario y desde la perspectiva del aprendizaje-servicio centrado en la acción solidaria, la constitución del estudiante como maestro se proyecta más allá del estereotipo del dictador de clase en una institución educativa, empezando a ampliar su subjetividad al concebir para sí una imagen de líder social que, en palabras de Martínez (2008), “abre visos de cumplimiento de una función social, y señala huellas de potenciación de una voluntad de acción social” (p. 63).

b) Capacidades del actor social

En consonancia con los planteamientos de Freire (1997), Giroux (1990) y Zemelman (1998, citado en Martínez, 2008), las estudiantes señalan que el liderazgo transformador se sustenta en la capacidad para analizar críticamente el contexto, estudiar su problemática desde diversas perspectivas y proponer diversas alternativas de solución para transformar la realidad y mejorar las condiciones en las que se construyen y desarrollan las infancias:

... Yo pienso que sí es bueno como enfocarnos en la primera infancia, pero tener en cuenta también que todo viene de un contexto y yo creo que primeramente pensar como en las familias, en la sociedad en general porque de ahí parte la primera infancia. (GFD-E3-P1, P2 y P3)

Conocer el entorno, el caracterizar el entorno y saber exactamente ¿qué estás haciendo?, ¿cómo lo estás haciendo?, ¿qué cosas tiene ese entorno, esa comunidad educativa?, ¿qué falencias trae, qué oportunidades de cambio hay? Entonces, nosotros como docentes detectamos de pronto esas falencias, esas oportunidades y a partir de ahí, buscamos una situación que podamos más adelante organizar, de pronto transformar y que podamos atacar con ciertas estrategias para poder que llegue a un mejor nivel (GFC-E3-P1).

c) Formas de actuación

Los estudiantes entendieron que el líder no trabaja en solitario y desde una posición jerárquica, sino que su labor se potencia y tiene capacidad de impacto en la medida en que, de manera humilde y responsable, dinamice en la comunidad procesos de sensibilización, participación, confianza social, solidaridad y empoderamiento; también, en la medida en que identifique y gestione recursos institucionales y de diversas organizaciones, para ponerlos al servicio de la acción social. Al respecto, uno de los entrevistados considera que

Un líder transformador más que todo aporta a las diferentes problemáticas, da soluciones, ayuda no solamente desde una idea propia, sino desde una idea conjunta. (GFC-E5-P1).

En este relato se observa el desarrollo de una conciencia social que valora y orienta la participación comunitaria hacia proyectos de bien común, logrando comprender que, en el desarrollo de la acción solidaria, el líder transformador debe “promover la participación de las comunidades de forma autónoma, libre, crítica y creativa”, objetivo general del Servicio Social Unadista (UNAD, 2015, p. 2).

En sus narraciones los estudiantes afirman que, en la práctica docente realizada a través del Servicio Social Unadista, lograron comprender la importancia de contextualizar los derechos, las necesidades y las problemáticas de las infancias desde otros referentes y ámbitos, como el familiar y el comunitario, más allá del desarrollo evolutivo o de la realidad que expresa cada niño en el aula escolar:



..... Tuve que conceptualizar de alguna manera todo eso que aplicaba a los 17 objetivos de desarrollo que se tienen en cuenta y pues, a partir de eso, cómo yo como futuro licenciado puedo realizarlo en mi comunidad, puedo empezar a trabajar o mediante qué herramientas, entonces, pienso que sí me aportó eso. (GFD-E1-P2).

d) El docente como actor social

En el desarrollo del Servicio Social Unadista, las estudiantes comprendieron que la acción del docente no se limita al espacio escolar y a la enseñanza de conocimientos y habilidades establecidas en los currículos institucionales y estandarizados, como “ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale” (Giroux, 1990, p. 176), sino que debe utilizar su intelecto y conocimiento para comprender la realidad de los sujetos con los que interactúa, dentro o fuera del aula, para generar oportunidades educativas en función de sus necesidades, características e ideales:

..... El propósito de los docentes es que con nuestras prácticas podamos transformar nuestro entorno y desde la docencia se puede hacer eso, podemos con la práctica de nuestras actividades, de las estrategias, podemos llegar a esos estudiantes y no solo a ellos, sino a esa comunidad en donde ellos viven [...] poder cambiar ese entorno donde ellos viven y el entorno en el que nos desarrollamos. Al mismo tiempo, esa experiencia me ayudó para poder trabajar con la comunidad, poder llegar a esa comunidad, a esos padres de familia, trabajar más con ellos, conocerlos más, para poder así potenciar las actividades que se hagan con los estudiantes. (GFC-E2-P1).

También se advierte que los estudiantes desarrollaron lo que Martínez (2006) refiere como “voluntad de acción social”, al asumir una postura de descentramiento de sí mismos y proponerse, desde la acción comunicativa y la interacción social, propiciar dinámicas comunitarias hacia la transformación social.

..... El liderazgo es una responsabilidad compartida, cuando uno no solamente digamos que guía el proceso, sino que también empodera a la comunidad en general con la que uno esté trabajando para que ellos asuman también su papel dentro de la acción que se está

... haciendo [...] darles voz también a ellos, de trabajar juntos en pro de la construcción de paz sobre todo y en nuevos horizontes para la comunidad. (GFD-E4-P1 y P7).

Por lo tanto, se puede concluir que los estudiantes desarrollaron competencias docentes para interactuar de manera pedagógica, solidaria, crítica y transformadora en contextos socioeducativos no formales, en torno a la promoción de procesos de educación y atención integral a las infancias, propósito de la articulación de la esfera comunitaria de la Licenciatura en Pedagogía Infantil con el Servicio Social Unadista.

DISCUSIÓN

Esta sección se centra en analizar las preguntas de cada uno de los ejes que dinamizaron la sistematización de la experiencia

PRÁCTICA EN ESCENARIOS COMUNITARIOS

¿Los practicantes logran comprender espacios no formales como escenarios educativos?

Como ya se ha visto, gracias a la práctica comunitaria realizada a través del Servicio Social Unadista, los estudiantes identificaron que su ámbito de actuación docente no se circunscribe únicamente a la escuela y al aula, sino que se extiende a padres y comunidad. Sin embargo, se encontró que, en varias de las respuestas, e incluso en varias de las experiencias de los participantes, había una tendencia a realizar estas acciones relacionándolas de alguna forma con escenarios escolares.

En tanto el programa de la licenciatura propone en el perfil ocupacional de sus docentes la posibilidad de desempeño profesional en multicontextos como las organizaciones no gubernamentales, las instituciones que promueven la cultura y dinamizan la generación de políticas públicas o acciones sociales en pro de las infancias, se considera que, si bien esta ampliación de la mirada de los estudiantes es un avance, aún falta determinar estrategias que permitan de forma específica que estos futuros docentes puedan actuar de manera más prolongada y sistemática en escenarios educativos no formales –no necesariamente vinculados con la escuela–, proyectando esta comprensión más allá de la simple ampliación del espectro de influencia en una comunidad educativa escolar.



¿Los practicantes identifican sus posibilidades de actuación profesional en escenarios comunitarios?

En cuanto a esta pregunta, relacionada con la anterior, se evidencia que los estudiantes comprenden que su radio de acción como docente es mayor al del aula y puede involucrar otras acciones formativas, tales como gestor y dinamizador de proyectos y procesos comunitarios en múltiples contextos y escenarios. No obstante, no se logra todavía encontrar que se identifique de forma abierta que los escenarios comunitarios se constituyen en sí mismos y sin relación con ámbitos escolares como posibles escenarios de desempeño profesional.

De la misma manera, se hace necesario fomentar espacios de formación para fortalecer la comprensión alcanzada por los estudiantes en cuanto a que la labor docente puede involucrar acciones de intervención social que no solamente contemplan procesos formativos con otros actores diferentes a los niños, sino que también propician condiciones sociales y culturales en pro de la generación de ambientes más apropiados para la construcción y el desarrollo de las infancias.

ACTOR SOCIAL

¿Cuáles son los dispositivos específicos de la práctica comunitaria para promover la formación del docente como actor social?

Se identificó que el Servicio Social Unadista provee unos marcos de referencia que posibilitan el desarrollo de una mirada comprensiva y crítica de la realidad social, así como otras sensibilidades frente a ella. También, amplía el conocimiento sobre las características que debe tener un líder en cuanto a su acción comunicativa e interacción solidaria para potenciar su capacidad de transformación social.

Adicionalmente, mediante el diagnóstico y la acción solidaria, relacionados con la infancia en el caso específico de nuestro programa, se impulsa la apropiación de una metodología para la intervención comunitaria y se aporta a la formación investigativa, en tanto los participantes no solamente miran la comunidad con ojos de investigador para identificar problemáticas en las que pueden incidir, sino que también plantean acciones que ellos mismos lideran para aportar a dicha realidad.

¿Cuáles competencias específicas desarrolla la práctica comunitaria en torno al perfil de actor social?

De acuerdo con los hallazgos expuestos, la investigación permitió identificar avances en la construcción de competencias investigativas, de interacción social para contactarse de forma respetuosa con una comunidad, para el diseño de acciones pertinentes a problemáticas identificadas y para la acción articulada con actores y organizaciones sociales. Los docentes en formación concuerdan sobre la necesidad de que el docente sea visible y disponga de múltiples habilidades y de competencias solidarias que le permitan identificarse como un líder en los escenarios comunitarios; entre ellas, la capacidad para observar, interactuar, dialogar, convocar y movilizar; apertura para conocer la realidad social, las problemáticas, necesidades, oportunidades y recursos de los entornos y asumir posturas críticas y reflexivas frente a ella; la disposición permanente para escuchar, para aprender de la experiencia de la comunidad y para trabajar mancomunadamente; y la facultad para proyectar, planear, organizar y desarrollar experiencias intencionadas en torno a la creación de nuevas realidades para las comunidades.

Si bien se pueden identificar ciertos avances, consideramos que la duración y diseño mismo de la práctica comunitaria solamente permite una sensibilización y un primer acercamiento a la comprensión de las posibilidades de actuación del docente como actor social. Por tanto, para lograr mayores avances se requieren más espacios que posibiliten continuar con estas construcciones y fortalecer otras necesarias, sin embargo, como una primera aproximación se considera valioso lo ganado y pertinente lo aprendido.

El equipo investigador considera que la experiencia de práctica comunitaria arroja un balance positivo, pues además de los avances ya enunciados, se abre la puerta a una práctica profesional que amplía el espectro de actuación y ayuda al futuro profesional a experimentar la acción pedagógica en ámbitos diferentes a la escuela, propósito que subyace en el corazón de la práctica comunitaria. Incumbe entonces al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil el capitalizar esta experiencia, cualificándola, ampliándola o complementándola de manera que se logre avanzar hacia la conquista de aquellas comprensiones o competencias que por sí mismo el Servicio Social Unadista no contempla o para las que apenas abre una primera puerta exploratoria.



REFERENCIAS

Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del Laberinto VI*. México: Fondo de Cultura Económica.

Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp.15-56). COMIE.

Dorfsman, M. (2012). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *Revista de Educación a Distancia*, (6). <http://revistas.um.es/red/article/view/245231/185771>

Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo veintiuno editores.

García, E. (2007). El concepto de actor. Reflexiones y propuestas para la ciencia política. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 3(6), 199-216.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.

Hay, C. (1997), "Estructura y actuación (agency)" en D. Marsh y G. Stoker (eds.), *Teoría y métodos de la ciencia política*. Madrid: Alianza.

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

Macchiarola, V., Martini, C. y Montebelli, A. (2012). Prácticas sociocomunitarias en el trayecto formativo del profesional de educación especial. *Revista Ruedas*, 2(3), 61-77.

Marcano, L. (2011). La formación del docente integral comunitario, en el contexto de las políticas educativas del Estado venezolano. *EDUCERE*, 15(52), 601-607.

Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603305>

Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Editorial Magisterio.

Melograno, L. (2010). *La formación profesional del maestro de educación infantil: documentos AMEI-WAECE*. Trillas.

Morgan, M. y Monreal, M. (1991). Una propuesta de lineamientos orientadores para la sistematización de experiencias en trabajo social. CELATS.

Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pedraza, C. Téllez, P. y Reyes, O. (2014). *Documento maestro Licenciatura en Pedagogía Infantil*. UNAD.

Ponce, A. (2004). *Los actores sociales del Cantón Rocafuerte y su participación en el desarrollo local* (tesis de posgrado). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Rauber, I. (2006). *Luchas y organizaciones sociales y políticas: desarticulaciones y articulaciones*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

Torres, A. (1998). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*. https://www.researchgate.net/publication/319410555_La_sistematizacion_de_experiencias_educativas_reflexiones_sobre_una_practica_reciente

UNAD. (2015). *Acuerdo 080 del 7 de julio de 2015 por el cual se adopta el Sistema de Servicio Social Unadista SISSU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. UNAD.

UNAD (2019). *Estructura componente práctico, Licenciatura en Pedagogía Infantil UNAD*. <https://www.youtube.com/watch?v=LxG6aF5UUIw>

Vila, I. (2002). *Familia, escuela y comunidad*. Horsori.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia. Contribución al estudio del presente*. Barcelona: Anthropos.

FORMACIÓN ARTÍSTICA Y COMPROMISO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES (ARGENTINA)



María Sofía Vassallo

Universidad Nacional de las Artes
Argentina

Frente a los enormes desafíos del momento histórico que vivimos urge repensar el rol de nuestras universidades como partes de los estados nacionales, en relación con el desarrollo soberano de nuestros países.

Es preciso reconocer en qué medida nuestras instituciones educativas participan de la reproducción de las inequidades e interpelar los ámbitos académicos y nuestras propias prácticas como docentes e investigadores. Por eso, mientras una pandemia asola al mundo, consolidamos resultados de nuestro proyecto de aprendizaje-servicio en artes en “De UNA. Programa de apreciación y experimentación con lenguajes artísticos” (desarrollado en Centros de Día para Personas Mayores de la Ciudad de Buenos Aires, 2017-2019) y en la investigación acción “Formación artística y compromiso social 2. Instrumentos teórico-metodológicos para el diseño, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje-servicio en artes” (2018-2019) (el documento completo puede consultarse en Vassallo, 2020).

En este proceso, muchas veces nos preguntamos sobre la racionalidad de seguir trabajando en la producción de herramientas para promover experiencias de arte comunitario en circunstancias de distanciamiento social preventivo. Aunque podemos ingeniárnoslas para encontrar maneras de diseñar experiencias artísticas formativas colectivas con estas restricciones, sabemos que el sutil y personal encuentro de cuerpos y de almas es insustituible. En el peor de los casos, estas páginas serán testimonio etnográfico. Confiamos en que más tarde o más temprano podamos volver a respirar el mismo aire, a compartir los espacios, a soñar, a crear y a producir juntos.

En la primera parte de este artículo definimos los conceptos de aprendizaje-servicio en artes y arte comunitario, luego realizamos un relevamiento de las principales prácticas educativas solidarias en la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y finalmente describimos el proyecto de UNA del Área Transdepartamental de Crítica de Artes.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ARTES Y EL ARTE COMUNITARIO

Cuando decimos aprendizaje-servicio en artes nombramos proyectos protagonizados por estudiantes de instituciones educativas en artes, que atienden necesidades reales y sentidas por diferentes grupos sociales a partir de conocimientos y competencias específicos de la formación artística. Es necesario diferenciar el aprendizaje-servicio en artes de prácticas artísticas complementarias en el marco de otros proyectos de aprendizaje-servicio en los que la producción de objetos o experiencias artísticas constituyen una dimensión supletoria (acciones puntuales en diferentes etapas del proceso como puede ser la convocatoria a participar o la comunicación de resultados). Hay



propuestas en las que, por ejemplo, los alumnos de Educación Física, además de organizar actividades deportivas, coordinan talleres de teatro o los de Ingeniería y Ciencias Biológicas pintan murales para prevenir enfermedades. En estos casos, la práctica artística es concebida como actividad accesoria que puede encarar cualquiera y para la cual no se considera necesario recurrir a docentes y estudiantes de las instituciones artísticas o a los expertos en los distintos lenguajes artísticos formados por fuera de las instituciones educativas. Esto no sucede con otras disciplinas y prácticas sociales.

Lo artístico, muchas veces, aparece exclusivamente asociado al entretenimiento y la diversión. Estas acciones bienintencionadas, pero sin planificación, articulación y reflexión, pueden reafirmar estereotipos negativos que contradicen las acciones emancipatorias desarrolladas en el marco de un mismo proyecto de aprendizaje-servicio. El aprendizaje-servicio en artes reivindica la dignidad, la complejidad y la relevancia del trabajo artístico. La dimensión simbólica de los fenómenos sociales no es una dimensión menor, secundaria, no es algo que se les agrega como un adorno, sino que los constituye. Se puede actuar sobre la realidad a través de las representaciones simbólicas. Por eso el arte es cosa seria. La especificidad del aprendizaje-servicio en artes está en la centralidad de la práctica artística, atraviesa la totalidad de la propuesta, desde el principio al fin (Vassallo, 2020).

Figura 1. Pinturas rupestres prehistóricas. Parque provincial Cueva de las Manos, Santa Cruz, Argentina



Fuente: Parque provincial Cueva de las Manos, Santa Cruz, Argentina

El arte comunitario, en las múltiples formas desarrolladas por nuestros pueblos, provee técnicas, dinámicas y modos de producción que permiten llevar adelante potentes experiencias de aprendizaje-servicio. Entendemos por arte comunitario los proyectos focalizados en grupos sociales específicos, a partir de sus necesidades, motivaciones y preferencias, con la capacidad de integrar a personas ajenas al circuito habitual del arte que, a partir de la participación activa en la propuesta, se apropian de recursos de los lenguajes artísticos para la expresión individual y colectiva. El rasgo distintivo fundamental del arte comunitario es su carácter colaborativo, que involucra a los participantes en una producción colectiva. Es una experiencia grupal, “donde se incluyen los vecinos, donde la construcción es participativa, donde los grupos son móviles” (Chillemi, 2010), en el marco de la cual se desarrollan creaciones compartidas. El acento está puesto en los procesos más que en los productos. Se caracteriza por la horizontalidad, la heterogeneidad de los participantes, la apertura a personas sin formación artística previa, la gratuidad. Los participantes trabajan para, desde y con la comunidad a la que pertenecen.

El arte comunitario deja de ser considerado como una manifestación marginal frente al arte establecido y consolida un lugar propio a partir de su singular modo de producción y su potencial transformador. Esta experiencia colectiva reivindica el arte y la expresión artística como derecho. Produce profundos impactos en el crecimiento personal (a partir del descubrimiento o fortalecimiento de las propias capacidades y el desarrollo de nuevas habilidades) y en el desarrollo comunitario (promueve la integración social, intercultural e intergeneracional, el sentido de pertenencia e identidad, robustece capacidades organizacionales y el compromiso con iniciativas comunitarias, la disponibilidad para involucrarse en nuevos proyectos a partir de la conciencia de los derechos y la experiencia del propio poder para defenderlos). Estas iniciativas permiten, además, descubrir y autodescubrir las potencialidades artísticas y promover las variadas propuestas de formación superior en nuestra universidad, pública, gratuita y de calidad, la UNA, entre aquellos para quienes la educación universitaria ni siquiera es una opción pensable (Vassallo, 2020).



Figura 2. Martín Fierro con marionetas



Fuente: María Victoria López, Equipo De UNA

El aprendizaje-servicio en artes permite vincular las prácticas artísticas tradicionales y las manifestaciones emergentes del arte contemporáneo, en experiencias de intervención social en las que los estudiantes asumen el rol de creadores junto con otros. El aprendizaje-servicio en artes, en sintonía con prácticas extendidas en el arte contemporáneo, puede potenciar el trabajo colectivo y la constitución de equipos multidisciplinares que desafían a los participantes a ser cocreadores de las experiencias artísticas. Es una invitación a atravesar fronteras (Del Campo, 2015), no solo las fronteras físicas del aula universitaria, de los modos de producción y los espacios artísticos consagrados, sino también las fronteras sociales y culturales en las relaciones con los miembros de la comunidad.

La pedagogía del aprendizaje-servicio requiere un profundo ejercicio conjunto de pensar, escuchar, discutir, probar, ensayar para producir, implementar y evaluar un plan de acción integral eficaz. El voluntarismo, la filantropía, las buenas intenciones, no alcanzan. “La creencia de que toda educación genuina se produce a través de la experiencia no significa que toda experiencia sea genuina o igualmente educativa” (Dewey, 1938, citado por Tapia, 2007, p.3). Cuando se encaran prácticas artísticas solidarias desde las instituciones educativas, es preciso tener en cuenta que, en el mejor de los casos, los estudiantes que las protagonizan aprenden acerca de sí mismos, su comunidad, las cuestiones sociales acuciantes, nuevas posibilidades del campo profesional, aunque

también puede suceder que no aprendan nada y, en el peor de los casos, que aprendan la lección equivocada: los prejuicios pueden ser reforzados o creados a través de actividades irreflexivas o pobremente planificadas (Cooper, 1999). Existe una concepción ingenua del arte, muy extendida, que supone que cualquier práctica artística es, de por sí, emancipadora.

Esta perspectiva produce iniciativas bien intencionadas que, sin embargo, suelen generar o reforzar relaciones de subordinación. Algunos proyectos terminan siendo “excursiones a la pobreza” (Croce, 2000) que profundizan la distancia y las asimetrías, sin salir de las “zonas de confort”. El servicio resulta acrítico y estereotipado, parte de la ausencia o la escasa reflexión profunda sobre las causas subyacentes a la necesidad del servicio que permita planificar acciones eficaces. “Con las mejores intenciones, la institución educativa puede llegar a desarrollar formas de activismo ingenuo que tranquilizan las conciencias, pero no transforman la realidad” (Catibiela, 2019, p. 15). Por eso nos preguntamos e intentamos definir: ¿Qué condiciones debe cumplir una propuesta artística comunitaria para ser promotora de emancipación? No pretendemos agotar aquí la respuesta a este gran interrogante, pero sí realizar aportes para avanzar en esta dirección y remarcar la necesidad de nunca, en ningún momento del proceso de aprendizaje-servicio, dejar de preguntarnos si lo que hacemos es verdaderamente emancipatorio o, al menos, si hacia allí se encamina. Estos tres órdenes de preguntas son de utilidad para no perder el rumbo:

Preguntarse siempre: “Al hacer lo que estamos haciendo ¿qué estamos realmente haciendo?”, pregunta que desarrolla nuestra habilidad para investigar y diagnosticar los efectos colaterales de nuestras rutinas institucionales. 2. Decir lo que se hace: practicar la transparencia institucional y la rendición pública de cuentas. 3. Hacer lo que se dice: ser congruentes con nuestras declaraciones de principios (Vallaes, 2008).

Asumir estos desafíos produce importantes transformaciones en la calidad educativa y en los diseños y alcances del producto de nuestras investigaciones.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS EN LA UNA

Nuestra Universidad Nacional de las Artes tiene una rica historia en prácticas educativas solidarias y trabajo con organizaciones de la comunidad. Presentamos brevemente a continuación, sin pretensión de exhaustividad, algunos de los proyectos de ma-



yor impacto en la historia del IUNA/UNA² que, aunque no se definan así mismo como aprendizaje-servicio, constituyen ejemplos inspiradores de experiencias de este tipo.

“Todos podemos bailar”³ es el proyecto de extensión de la cátedra abierta Danza Integradora. Propone el trabajo conjunto de personas con y sin discapacidad, promueve un arte sin barreras y una danza sin expulsados a partir de la convicción de que todos podemos bailar y disfrutar del cuerpo que tenemos, contribuyendo a derribar los prejuicios que existen sobre la discapacidad y aprendiendo sobre la integración de las diferencias.

-
- 2 A fines de 1996 se crea, en Buenos Aires, el Instituto Universitario Nacional del Arte, a partir de la unión de siete instituciones terciarias y superiores de educación artística (el Conservatorio Nacional Superior de Música “Carlos López Buchardo”, la Escuela Nacional de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón”, la Escuela Superior de Bellas Artes de la Nación “Ernesto de la Cárcova”, el Instituto Nacional Superior de Cerámica, la Escuela Nacional de Arte Dramático “Antonio Cunill Cabanellas”, el Instituto Nacional Superior de Danzas y el Instituto Nacional Superior de Folklore). El IUNA convierte las antiguas instituciones terciarias en una única y nueva universidad y crea nuevas áreas y carreras para dar cuenta de lenguajes emergentes o de actividades marginadas de la educación universitaria. En 2014, en reconocimiento a la diversidad disciplinaria convergente en el IUNA y su crecimiento durante los primeros 18 años, el Congreso Nacional cambia por ley su denominación a Universidad Nacional de las Artes. Hoy en la Universidad Nacional de las Artes conviven el Área Transdepartamental de Folklore y los departamentos de Artes Musicales y Sonoras, Artes Visuales, Artes Dramáticas, Artes del Movimiento, cuya historia se remonta a mediados o incluso a principios del siglo pasado, con los más recientes: Departamento de Artes Audiovisuales y Áreas Transdepartamentales de Formación Docente, de Artes Multimediales y de Crítica de Artes. Ver: UNA. (2019, 3 de octubre). Todas las expresiones artísticas [Video]. YouTube. <https://youtu.be/I1ZX-dzCOe08>
 - 3 El proyecto “Todos Podemos Bailar” (2002 y continúa) es dirigido por la profesora Susana González. En 2004 se crea la materia optativa Danza Integradora para todos aquellos que quisiesen compartir experiencias de personas con diferentes capacidades y a partir del año 2012 se transforma en una cátedra abierta. Ver: UNA.

Figura 3. Todos podemos bailar



Fuente: Departamento de Artes del Movimiento, UNA

“Bailarines toda la vida”⁴ es el proyecto de extensión de la cátedra abierta Danza Comunitaria. Produce proyectos colectivos solidarios, convocando tanto a profesionales y estudiantes de danza como a vecinos-intérpretes del barrio que no hayan tenido experiencia previa ni acceso al estudio del arte de la danza. El motor de la propuesta coreográfica se funda en el intercambio generacional de vivencias a partir de los procesos creativos. Las obras surgen de la investigación en el movimiento, del registro sensible del propio cuerpo y, fundamentalmente, de la participación grupal.

(2019, 12 de agosto). Seminario intensivo de danza integradora [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YklkqTclpJU>; UNA. (2011, 31 de mayo). *Grupo 1. Danza integradora de Susana González*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/ayyzLpTy4E> <https://youtu.be/zsEi7mT2l8Y>

4 El taller coreográfico “Bailarines toda la vida” (2002 y continúa) es dirigido por la profesora Aurelia Chillemi en la fábrica recuperada Grissinopoli. En 2004 se crea la materia optativa Danza Comunitaria y a partir del año 2012 se transforma en una Cátedra Abierta. Ver: UNA. (2020, 29 de abril). Capítulo 3. Danza comunitaria [Video]. YouTube. <https://youtu.be/eDvyj-gJxVvk>; Télam. (2012, 12 de octubre). Video de danza en homenaje a los desaparecidos en la dictadura [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3G1i2lRjfKI>; Cabanchick, A. (2012, 19 de agosto). Y el mar, Aurelia Chillemi: bailarines toda la vida IUNA movimiento [Video]. YouTube. <https://youtu.be/fbOwRkJ9XmY>

Figura 4. Bailarines toda la vida



Fuente: Departamento de Artes del Movimiento, UNA

Las prácticas especializadas de los alumnos del posgrado en Arte Terapia⁵ del Departamento de Artes Audiovisuales (DAA) son también una experiencia fecunda sostenida en el tiempo, que articula docencia, investigación y extensión en el diseño curricular de la carrera. Se trata de intervenciones arte-terapéuticas destinadas a personas con diferentes patologías, físicas o mentales o que se encuentran afectadas por diferentes condiciones sociales (abandono, situación de calle, entre otras), diseñadas e implementadas por los estudiantes al final de la carrera, formalizadas e institucionalizadas y acompañadas y evaluadas por los docentes.

En sus 20 años de historia el posgrado en Arte Terapia ha llevado adelante 200 prácticas especializadas con niños o adolescentes y 200 con adultos en las siguientes instituciones: Hospital de Día del Hospital Borda, Servicio de Cuidados Paliativos del Instituto Universitario Roffo y otros hospitales, centros de salud, escuelas, hogares, comunidades terapéuticas para personas en recuperación de adicciones, geriátricos y otras organizaciones no gubernamentales.

5 La carrera de posgrado Especialista en Arte Terapia, dirigida por Adriana Farías, nace con la puesta en marcha del proyecto institucional del IUNA en el año 2000. Es el primer posgrado en su tipo en Latinoamérica y el único creado desde una universidad de arte. Ver: UNA. (2020, 8 de julio). *Investigación sobre prácticas en arte terapia* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/CnBdWBgzFdg>

Figura 5. Prácticas especializadas del posgrado en Arteterapia



Fuente: Departamento de Artes Audiovisuales, UNA

El proyecto “Nexos”⁶ es una iniciativa conjunta de la UNA, el Hospital Borda y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación para promover la experiencia artística entre los pacientes psiquiátricos. Participan con distintas propuestas estudiantes, docentes y trabajadores no docentes de varios departamentos de nuestra universidad, como el de Artes Musicales y Sonoras, el de Artes Audiovisuales y el de Artes del Movimiento.

Figura 6. Proyecto Nexos



Fuente: UNA

6 Coordinado desde la Secretaría de Extensión Cultural y Bienestar Estudiantil de la UNA en articulación con la Dirección de Salud y la Especialización en Arte Terapia. Ver: UNA. (2020, 29 de abril). Arte en contexto. Capítulo 1. Nexos. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/qQw7zZkGulQ>



Desde el 2013 el “Programa de vinculación con la comunidad”⁷ del Departamento de Artes Musicales y Sonoras (DAMus), ha trabajado aproximadamente con 30 escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, con espacios de educación musical no formal, con cooperativas de trabajo y radios comunitarias. Más de 600 estudiantes y 55 cátedras de instrumento (que representan el ochenta por ciento de las materias troncales) participaron de los programas del Departamento y 10 ensambles institucionales. Se realizan 120 presentaciones en el año (Gandini et al., 2019).

En 2012, el DAMus creó la materia optativa “Prácticas artísticas y compromiso social”, para las 6 licenciaturas que se dictan actualmente. Esta materia permite validar las prácticas artístico-musicales dentro del marco curricular y se articula con los programas institucionales y proyectos de cátedras. A partir del 2020, “Práctica artística comunitaria” integra el grupo de materias electivas de todas las carreras del Área Transdepartamental de Crítica de Artes. Por y a través del trabajo comunitario en el territorio, nos encontramos con el macro proyecto del Departamento de Artes Musicales y Sonoras de la UNA y, junto a su directora, Victoria Gandini, encaramos la investigación “Formación artística y compromiso social 3. Institucionalización, articulación y fortalecimiento de prácticas educativas solidarias en la universidad” (2020-2021). Sabemos del potencial transformador de estas experiencias y, con este proyecto de investigación transdepartamental, nos proponemos robustecerlas y multiplicarlas.

EL PROYECTO DE UNA

Un equipo de estudiantes, graduados, docentes y trabajadores no docentes de las carreras del Área de Crítica de Artes de la UNA integran una compañía artística itinerante que conforma colectivos de artistas en espacios comunitarios, propone tareas de apreciación y experimentación con danza, artes visuales, música, literatura, fotografía, cine y teatro. Esto es “De UNA. Programa de apreciación y experimentación con lenguajes artísticos”⁸. El proyecto de aprendizaje-servicio en artes pone el acento en el proceso para que los participantes se apropien de herramientas y las incorporen y permanezcan más allá de la acción puntual de cada actividad. La fusión de los len-

7 Dirigido por Victoria Gandini, prosecretaria de Vinculación Institucional y Promoción estudiantil. Ver: UNA. (2020, 29 de abril). *Arte en contexto. Capítulo 2. Cruce de orquestas* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/12gleid-DA2o>

8 El programa De UNA es resultado de la investigación “Formación artística y compromiso social. Estudio de casos y diseño de nuevas propuestas” (2015-2017) y objeto de “Formación artística y compromiso social 2. Instrumentos teórico-metodológicos para el diseño, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje-servicio en artes” (2018-2019). Ver: UNA. (2020, 29 de abril). *Formación artística y servicio social* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/ispvjAYUhwE>

guajes trabajados persigue la creación de una obra nueva que se expone al público en cada uno de los sitios visitados. Además, se realiza un encuentro anual de los diferentes grupos para producir el intercambio de experiencias en un día de convivencia y presentación de trabajos en el Museo de Calcos y Escultura Comparada “Ernesto de la Cárcova” de la UNA⁹ (Guzmán et al., 2019). De UNA se ha desarrollado entre el 2017 y el 2019 en cuatro Centros de Día para Personas Mayores¹⁰ de los barrios de San Telmo, Parque Chacabuco, San Cristóbal y Flores¹¹.

Figura 7. Poster



Fuente: María Victoria López y Santiago López, equipo De UNA

- 9 Ver: UNA. (2019, 29 de noviembre). Taller de apreciación y experimentación con lenguajes artísticos [Video]. YouTube. <https://youtu.be/YzNAKxqHQPw>
- 10 El “Programa de Centros de Día para Personas Mayores” de la Ciudad de Buenos Aires ofrece diferentes actividades para promover el cuidado, la autonomía y el envejecimiento activo de los adultos de más de sesenta años, autoválidos, en espacios comunitarios de las comunas porteñas. Adriana Durante es la coordinadora general del programa; Dolores Ruiz, la coordinadora de los talleres; y María Mercedes Sáez, la coordinadora de la zona sur (en la que se ubican los cuatro centros en los que se desarrolló el taller De UNA).
- 11 Centro N.º 19 “Gracias a la vida” de San Telmo (coordinado por Blanca Denapole, N.º 28 “El Edén” de Parque Chacabuco, coordinado por Alejandro Rosales, N.º 7 “El Amanecer” de San Cristóbal, coordinado por Dora Torres, y N.º 3 “El Encuentro” de Flores, coordinado por Lorena Bassi. De UNA Taller (2017, 4 de diciembre). Primer año de experimentación artística colectiva con adultos mayores [Video]. YouTube <https://youtu.be/Tvk4LN-NcaMg>; De UNA Taller (2018, 6 de octubre). De UNA en el Amanecer: segundo año de experimentación artística colectiva con adultos mayores [Video]. YouTube <https://youtu.be/hEHcX4An3ps>; De UNA Taller (2019, 4 de noviembre). De UNA en El Encuentro: Tercer año de experimentación artística colectiva con adultos mayores [Video]. YouTube <https://youtu.be/Eek6M4gHNn4>

En la búsqueda de articulaciones posibles entre formación artística y compromiso social, se estudió qué necesidades sociales pueden ser atendidas con los conocimientos y competencias producidos en Crítica de Artes (la lectura y la escritura, el manejo y la explotación de herramientas y dispositivos digitales vinculados a la comunicación, investigación y experimentación de diversas prácticas artísticas y experiencias estéticas). Los estudiantes se forman como mediadores culturales, agentes dinamizadores del quehacer cultural, capaces de promover la participación cultural activa de las comunidades, dejando de concebirlas como meros conjuntos de consumidores/clientes pasivos de productos/mercados culturales. Un campo de problemáticas sociales atendibles con estos conocimientos y competencias está vinculado a la privación y a la inequidad en el acceso a bienes culturales. Tanto la crítica como la curaduría y las artes de la escritura son prácticas capaces de crear condiciones para habilitar nuevas experiencias de lectura de los objetos artísticos y ensayar otras formas de hacer y habitar este mundo.

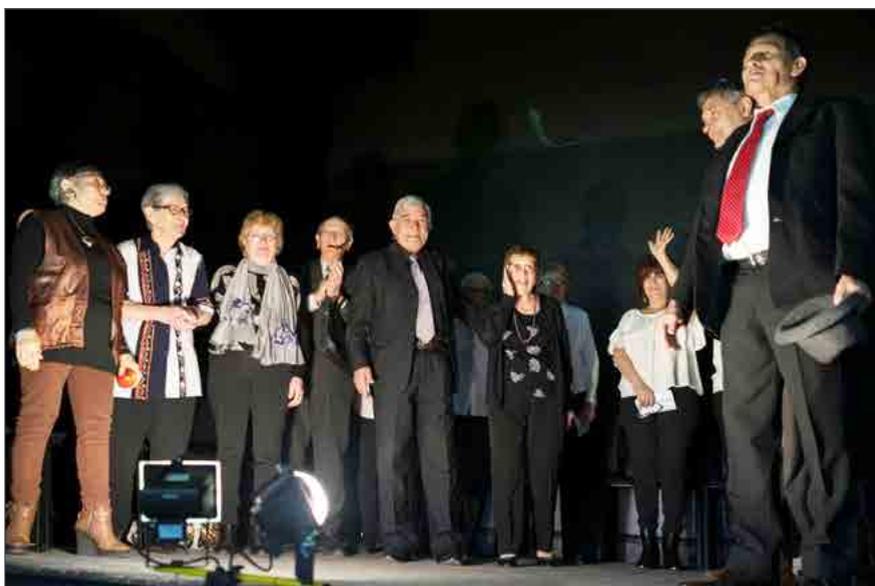
Figura 8. Composición colectiva de la canción del Centro



Fuente: María Victoria López, equipo De UNA

A partir de instrumentos propios se evalúan sistemáticamente los resultados De UNA, algunos de los cuales se sintetizan a continuación. La propuesta fortalece el apego de los concurrentes a cada centro y reduce el ausentismo y la deserción. En el marco del programa De UNA, se producen picos de asistencia que han llegado a triplicar el número inicial de asistentes. Las personas mayores participantes valoran la preparación de las actividades, la claridad de las presentaciones y el uso de las herramientas digitales, la variedad de disciplinas artísticas trabajadas y la reorganización del espacio que se produce en cada encuentro. Destacan que De UNA los ha hecho recordar prácticas que habían olvidado, los ha motivado a investigar, a leer, a escribir, a dibujar, a crear y a expresarse con distintos recursos en otros espacios familiares y sociales. Esto permite, también, potenciar sus capacidades para proponer y peticionar a las autoridades.

Figura 9. Muestra anual



Fuente: María Victoria López, equipo De UNA

Hemos identificado distintos tipos de participación. A veces los concurrentes de edad más avanzada expresan no tener fuerzas ni ganas para ejecutar las consignas de las propuestas. Sin embargo, los hemos visto asistir a las tareas de los demás, alcanzando los materiales de trabajo, sugiriendo ideas y observando atentos. De esta manera, se sienten partícipes y sienten suya la obra producida. Ocurre también que los participantes que tienen alguna dificultad (con la motricidad fina, visual o auditiva) producen a través de algún miembro del equipo De UNA que le presta sus manos, sus ojos o sus oídos. Se sienten satisfechos y activos con esta labor asistida. La voluntad de hacer y



el trabajo en equipo permiten superar los obstáculos. El que no puede coser, pega; el que no puede escribir, dibuja; el que no puede ejecutar, ayuda.

Figura 10. Arpilleras chilenas



Fuente: María Victoria López, equipo De UNA

La invitación lúdica de cada semana actualiza los recuerdos de la infancia. Se encuentran realizando cosas que hacía mucho que no realizaban o que pensaban que ya no podrían hacer. Al mismo tiempo que proponemos un acercamiento lúdico a los lenguajes artísticos, todas las actividades están pensadas para adultos y defendemos la dignidad y relevancia del trabajo artístico (no es para tapar huecos ni llenar baches). Como en la infancia, se vive el juego como algo serio. Las coordinadoras de los Centros y del Programa de Centros de Día sostienen que la propuesta De UNA despierta el potencial de cada concurrente y de los equipos que dirigen cada centro.

Figura 11. Creación de máscaras para marionetas



Fuente: María Victoria López, equipo De UNA

De UNA es un programa de integración de conocimientos, personas y organizaciones sociales. Ha permitido integrar saberes propios de la formación académica en Curaduría y Crítica de Artes (historia del arte, especificidades de los lenguajes artísticos, del diseño y planificación de la difusión artística y de proyectos curatoriales, producción de textos en soportes impresos, audiovisuales y digitales, la apertura y el desarrollo de espacios comunicacionales para la producción artística, su circulación y la formulación de la propia política de producción crítica a partir del recorrido de las diversas problemáticas referentes a la relación entre arte y sociedad, la aplicación de herramientas de metodología de la investigación como la observación y el registro, entre otros).

De UNA forma parte de los espacios propuestos para los trabajos de los alumnos en las asignaturas Taller de Diseño y Planificación de la Difusión Artística¹² y Estudios Curatoriales III¹³. Además, en la práctica De UNA, se integran también conocimientos de las

12 El Taller de Diseño y Planificación de la Difusión Artística, cuyo profesor titular es Sergio Ramos, secretario académico de Crítica de Artes, aporta la distinción y problematización de los conceptos de política, plan, programa y proyecto; la revisión de conceptualizaciones sobre la secuencia de tareas, la arquitectura de roles y procesos de decisión y las modalidades de intervención que puede implicar un proyecto; el análisis desde los estudios culturales, la sociología de la cultura, la antropología y la semiótica de la relación arte y sociedad, núcleos temáticos de la asignatura que se articulan estrechamente con el proyecto De UNA. El proyecto aporta a la materia la ampliación del abanico de ejercicios prácticos que pueden recorrer los alumnos del taller. Al trabajo que ya se realiza con instituciones artísticas (por ejemplo, junto con el programa Proa Universidades: <http://www.proa.org/esp/news-nota.php?id=1080>), se suma la problematización práctica de la comunicación de un proyecto de extensión vinculado a una población específica.

13 La materia Estudios Curatoriales III, cuyo profesor titular es Federico Baeza, director de Extensión de Crítica de Artes hasta marzo de 2020, aporta herramientas para reflexionar sobre la programación de actividades des-

formaciones profesionales y artísticas de los miembros del equipo y otras competencias y destrezas surgidas a partir de las exigencias del trabajo con personas mayores, dentro de las dinámicas y requerimientos institucionales del Programa de Centros de Día (el ajuste y la programación de las actividades, el trabajo coordinado, el ejercicio flexible de diferentes roles, la construcción colectiva). Al mismo tiempo, De UNA amplía las posibilidades del campo profesional de críticos y curadores. El trabajo en equipo da seguridad, ha permitido asumir desafíos individuales como coordinar por primera vez una actividad o debutar con ponencias en congresos. El taller y la investigación-acción se han convertido en espacios para la experimentación artística, para compartir miradas, lecturas, modos de trabajo sobre los objetos artísticos e integrar los saberes y destrezas propios de las personas mayores participantes.

Figura 12. Celebración anual.



Fuente: Equipo De UNA

El equipo De UNA es muy heterogéneo (en edades, intereses, motivaciones, trayectorias laborales, artísticas y profesionales). Durante esta experiencia se han fortalecido los vínculos hacia dentro del grupo, el sentido de pertenencia a la UNA, y las relaciones intergeneracionales con los adultos mayores que participan del taller que, además, logran integrarse entre ellos, cuestión que agradecen y celebran. Estudiantes y gra-

de una perspectiva curatorial, insumos de la historia de las exhibiciones para proponer contenidos para las acciones del proyecto y asistencia curatorial por parte de los estudiantes en las instancias de exposición del proyecto. El proyecto aporta a la materia la perspectiva del aprendizaje-servicio como una metodología para la intervención en los programas de diversas instituciones.

duados manifiestan que la propuesta De UNA les ha permitido aprender a respetar los tiempos de las personas mayores, sus modos de ejecución y sus perspectivas, a valorar la experiencia de vida, todo lo cual ha generado cambios positivos en sus relaciones con los mayores de sus propias familias. También destacan la necesidad de trabajar la tentación de ejecutar por el otro y de encontrar formas para que todos participen en cada propuesta y disfruten de ella, de descifrar las quejas y disuadirlas desde la práctica y no desde la confrontación (Vassallo, 2017). Es un espacio para reaprender cuestiones muy simples, pero fundamentales, como la extraordinaria importancia de llamar a cada uno por su nombre, de dar un abrazo o un apretón de manos, de mirar a los ojos, de la disponibilidad para la escucha atenta y de cumplir con la palabra empeñada; la gran relevancia del contacto y la prevalencia de la función fática (Jakobson, 1985).

La relación construida entre la UNA y el Programa de Centros de Día de la Ciudad de Buenos Aires es mutuamente fecunda, se ha consolidado en el trabajo conjunto y tiene muchas posibilidades de desarrollo en el futuro. A partir del análisis de los resultados de la experiencia De UNA, se sistematizan aportes para el diseño de intervenciones a través del arte como estrategias de promoción de la salud, entendida como posibilidad de tener un proyecto, de proponerse metas, trazarse un recorrido y cumplirlo, tener ganas de compartir, descubrir, jugar y aprender.

El programa De UNA ha sido declarado de interés educativo por la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2016) y aprobado por las convocatorias “Compromiso social universitario” (2016 y 2017) y “Universidad, cultura y sociedad” (2017) del Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Integró el Programa de Apoyo “Aprendizaje-servicio en artes” del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)¹⁴, 2017-2019.

14 ¹³ María Nieves Tapia, pionera del aprendizaje-servicio en la Argentina, es la directora de CLAYSS. El programa de apoyo es dirigido por Pablo Buján. El acompañamiento permanente y la asistencia técnica del proyecto De UNA estuvo a cargo de Adriana Hernández, miembro del equipo de CLAYSS.

Figura 13. Ponencia en congreso



Fuente: María Victoria López, equipo De UNA

Esta experiencia permite difundir el aprendizaje-servicio en el Área de Crítica de Artes, las demás áreas de la UNA y en los más diversos ámbitos. Participamos activamente de variados eventos científicos, académicos, artísticos y de extensión presentando resultados parciales de este trabajo de investigación-acción. Estas presentaciones se ajustan a distintos formatos: ponencias, pósters, *performances*, muestras fotográficas, videos, artículos de difusión en publicaciones académicas y masivas. Se trata de compartir para contagiar las ganas de protagonizar la experiencia efectiva de la potencialidad formativa y transformadora del aprendizaje-servicio en artes.

Este tipo de acciones de difusión permiten también articular con otros proyectos y equipos afines de la UNA y de otras universidades. Así es que el proyecto De UNA integra, desde diciembre de 2018, el colectivo latinoamericano de investigación-acción dirigido por Martha Isabel Álvarez Romero de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia, formado por equipos de tres universidades latinoamericanas (la UNAD, la Universidad de la República de Uruguay y la UNA de Argentina)¹⁵ y, desde abril de 2019, la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, formada por 74 organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, universidades y organismos regionales de América Latina y el Caribe, y Estados Unidos y España. Un espacio de discusión, fortalecimiento, producción y difusión internacional de propuestas.

15 Juntos encaramos el proyecto “Subjetividades transformadoras críticas y solidarias en los territorios: Reto de tres universidades latinoamericanas” (2019-2020).

Figura 14. Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio



Fuente: CLAYSS

Hemos comprobado que el aprendizaje-servicio permite ampliar el potencial transformador del arte y que el arte puede profundizar el impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. A partir de nuestra experiencia en la Universidad Nacional de las Artes, entendemos que promover iniciativas protagonizadas por los estudiantes junto a los diferentes actores de la comunidad, para atender problemáticas sociales con la puesta en obra de conocimientos y competencias propios de la formación académica específica, permite ampliar también el potencial transformador de la universidad pública.



REFERENCIAS

Catibiela, A. (ed.). (2019). *Aprendizaje-servicio solidario en las artes*. CLAYSS. http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/AySS_Artes_2019.pdf

Chillemi, A. (2010). Danza comunitaria. *Revista de lo Corporal Kiné*, (92). <http://corporizar.blogspot.com/2010/04/entrevista-aurelia-chillemi.html>

Cooper, M. (1999). *Planning Your Next Successful Volunteer Project*. The FIU Volunteer Action Center.

Croce, A. (2000). Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de intervención comunitaria desde la escuela. En Ministerio de Educación de la Nación, *La Solidaridad como aprendizaje* (pp. 47-56). Ministerio de Educación.

Del Campo, G. (2015). *Apuntes sobre "Perspectiva sociológica: De la solidaridad altruista a la solidaridad crítica" en los cursos de Aprendizaje-servicio*. CLAYSS.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Losada.

Gandini, V., González, G., Cricun, T., Núñez, B., Salas, N., Petronsi, A. y Dunovits, J. (2019). *La música ¿para qué? Música, universidad y transformación social*. Universidad Nacional de las Artes.

Guzmán, S., Langdon, M., Stabile, A. y Vassallo, M. (2019). De UNA, teatro. Una experiencia performática desde la universidad pública. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, (38), 223-226.

Jakobson, R. (1985). *Lingüística y poética. Ensayos de lingüística general*. Planeta.

Nardone, M. (2010). Arte comunitario: criterios para su definición. *Revista Miríada. Investigación en Ciencias Sociales*, 3(6), 47-108.

Tapia, M. N. (2007). *Aprendizaje-servicio en la educación superior. Un panorama introductorio*. CLAYSS

Vallaes, F. (2008). *La Responsabilidad Social Universitaria: ¿Cómo entenderla para quererla y practicarla?* Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vassallo, M. (coord.) (2020). *Aprendizaje-servicio en artes en la universidad. Cuadernos del Instituto. Investigación y Experimentación en Arte y Crítica*, 5. https://critica-deartes.una.edu.ar/contenidos/cuadernos-del-instituto_19144

OBSERVATORIO MALVINAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS.

MEMORIA Y SOBERANÍA



Ernesto Dufour
Mara Espasande
César González Trejo
María Sofía Vassallo

Universidad de Lanús
Argentina



El Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús nació del trabajo común entre la universidad y la Comisión de Familiares de Caídos en Malvinas e Islas del Atlántico Sur. Integra el conocimiento y las competencias producidos en el ámbito académico con los propios de las organizaciones de veteranos y familiares surgidos después de la guerra de 1982. Los ha acompañado en sus duelos personales, familiares y colectivos y en la producción de materiales y acciones que actualizan y proyectan hacia el futuro la memoria de la causa de la defensa de la soberanía. Realiza proyectos destinados, por una parte, a capacitar al personal docente y producir materiales pedagógicos para ellos y para los alumnos de todos los niveles de la enseñanza; y, por la otra, a investigar y promover el debate sobre las distintas dimensiones de la cuestión.

LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DE LA RESOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE LA COMUNIDAD

En la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), ubicada en el Área Metropolitana al sur de la Ciudad de Buenos Aires, la misión de cooperación (relacionada con las tareas que habitualmente se designan como extensión y divulgación dentro de las prácticas universitarias) adquiere nuevos sentidos determinados por su proyecto institucional. La UNLa se define como una “universidad urbana comprometida” que toma los problemas de la comunidad como motor para la producción de conocimientos. La noción de cooperación supone la coproducción de herramientas y proyectos articulados entre la universidad y diversos actores y organizaciones sociales para atender necesidades reales y sentidas.

En el marco de esta concepción de la cooperación fue fundado, a fines de 2009, el Observatorio Malvinas bajo la dirección del pensador y artista nacional Julio Cardoso (cineasta, dramaturgo y poeta. Falleció en 2017), con el propósito de desarrollar



programas de investigación y capacitación sobre la cuestión Malvinas¹⁶, dirigidos al sistema educativo y al público en general, en cumplimiento del mandato establecido en la Disposición Transitoria Primera de nuestra Constitución Nacional:

La Nación Argentina ratifica su legítima e imprescriptible soberanía sobre las islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur y los espacios marítimos e insulares correspondientes, por ser parte integrante del territorio nacional. La recuperación de dichos territorios y el ejercicio pleno de la soberanía, respetando el modo de vida de sus habitantes, y conforme a los principios del derecho internacional, constituyen un objetivo permanente e irrenunciable del pueblo argentino. (Constitución de la Nación Argentina, 1994, 64-65).

16 Gran Bretaña, luego de la batalla de Trafalgar (1805), resulta vencedora de la disputa interimperial de cuatro siglos por el control del Atlántico Sur con España, Portugal y Francia. En 1806 y 1807 invade militarmente el Río de la Plata y es desalojada en ambas oportunidades por milicias criollas. Como parte de su estrategia de despliegue mundial, el poder marítimo emergente toma el control de los principales pasajes bioceánicos. En 1833 ocupa militarmente las islas Malvinas, desaloja las autoridades legítimas enviadas por el gobierno de Buenos Aires y deporta a casi la totalidad de la población criolla, violando los derechos territoriales de las nóveles naciones americanas heredados de España. En 1843 promueve la llegada de colonos galeses y escoceses al archipiélago. En 1908 establece una Carta Patente que declara como dominio británico a la península antártica hasta el polo sur y los territorios de Santa Cruz, Magallanes y Tierra del Fuego en la Patagonia continental bajo soberanía de Chile y Argentina (desiste de esta última pretensión en 1917). En 1965 la Asamblea General de las Naciones Unidas reconoce oficialmente la existencia de una disputa de soberanía sobre las islas Malvinas e insta al Reino Unido a iniciar negociaciones con la Argentina por la soberanía contemplando los intereses de la población de las islas. En ese contexto, y dado el avance de las negociaciones, se forma en Londres un grupo de presión United Kingdom Falkland Islands Defense Committee, conformado por la empresa monopólica de las islas, la Falkland Islands Company (FIC), miembros de la realeza y el alto almirantazgo de la Royal Navy para preservar los dominios británicos en el Atlántico Sur, oponiéndose a toda negociación con la Argentina. A fines de 1981, la primera ministra británica, Margaret Thatcher, decide reducir y desmantelar buena parte de la armada británica en el marco de una profunda crisis económica. Ante esta situación el grupo de presión genera un incidente en las Islas Georgias del Sur, que oficia de desencadenante del conflicto, denunciando que entre el grupo de obreros argentinos enviados a desmantelar una antigua factoría ballenera se encontraban militares argentinos. La prensa británica titula "Invasión argentina" y el gobierno británico desaloja por la fuerza a los obreros argentinos. El 2 de abril de 1982, la Junta Militar argentina, a cargo del gobierno de facto, ordena –con la aceptación tácita de EE. UU.– la recuperación militar de las islas Malvinas, con el fin de forzar a Gran Bretaña a reanudar las negociaciones abruptamente interrumpidas en 1976 por parte de Gran Bretaña ante el descubrimiento de hidrocarburos en la plataforma submarina. Inglaterra moviliza el 80% de su fuerza naval al Atlántico Sur, la flota más grande desde la Segunda Guerra Mundial, cumpliendo con los objetivos del grupo de presión. La guerra duró 74 días, en el conflicto murieron 649 argentinos, de los cuales 323 cayeron en el hundimiento del Crucero General Belgrano, un crimen de guerra aún impune. Mariano Bartolomé (1996) desarrolla la tesis de "Guerra fabricada" por el entramado de intereses de la OTAN, en el marco de la Guerra Fría, con el fin de extender hacia el hemisferio sur su área de intervención.



Pese a que el tema está expresamente indicado en la Ley Nacional de Educación como uno de los tres contenidos básicos comunes obligatorios para todo el sistema educativo (junto con la unidad latinoamericana y la memoria del terrorismo de Estado), todavía existe un déficit muy pronunciado con relación a la disponibilidad de materiales pedagógicos y de capacitación docente sobre la cuestión.

LA DISPUTA POR LA MEMORIA DE MALVINAS Y LA DOMINACIÓN COLONIAL

Independientemente de las intenciones de la junta militar¹⁷ que conduce el gobierno *de facto* en la Argentina en 1982, la guerra de las Malvinas actualiza y redimensiona la causa de la defensa de la soberanía que atraviesa la historia nacional desde los orígenes de la Argentina. Por eso, al conocer la noticia de la recuperación de las islas, muchos de los soldados de la clase 62 (que ya habían terminado el servicio militar) se presentaron voluntariamente, incluso antes de haber recibido el telegrama. En las cárceles de la dictadura, grupos de presos políticos deciden ofrecerse para combatir junto a los soldados argentinos. Al no prosperar el ofrecimiento, organizan bancos de sangre para asistir a los heridos de guerra. La Confederación General del Trabajo, bajo la conducción de Saúl Ubaldini, luego de haberse movilizado contra el gobierno el 30 de marzo de 1982 y de haber sido violentamente reprimida, vuelve a manifestarse el 2 de abril, esta vez exigiendo el respeto a la soberanía nacional en Malvinas y a la soberanía popular en el continente. De esta manera, las organizaciones gremiales, políticas y sociales reconquistan para sí el espacio público, recuperan la calle y la plaza, se encuentran y celebran el encuentro, y se manifiestan como sujetos activos del momento histórico (Cardoso, 2013, pp. 209-210).

17 Órgano Supremo del gobierno de facto instaurado el 24 de marzo de 1976, cuando las fuerzas armadas argentinas realizan un golpe de Estado que derroca el gobierno constitucional encabezado por la presidenta María Estela Martínez de Perón. Entre 1979 y 1982, Leopoldo Fortunato Galtieri, general del Ejército Argentino encabeza la junta militar.

Figura 1. Manifestación en la Plaza de Mayo



Fuente: CeDInCI Centro de Investigación de la Cultura de Izquierdas

Como señala Enrique Oliva (2013), corresponsal en Londres en 1982, “durante las diez semanas del conflicto armado, Argentina conmovió al mundo. Internamente se unió como nación y conquistó la admiración de todos los pueblos de la tierra en una lucha heroica y desigual contra el colonialismo” (p. 8). La bandera argentina se multiplica en la celebración internacional del día del trabajo, el 1° de mayo de 1982, en distintos lugares del mundo. Las embajadas argentinas de Perú, Panamá, Cuba y Venezuela reciben la presentación espontánea de voluntarios para combatir. En Caracas, los venezolanos realizan un apagón en repudio del hundimiento del Crucero General Belgrano. En un peligroso operativo secreto, Perú envía diez aviones Mirage para fortalecer la fuerza aérea argentina. Los centros de exiliados de América Latina y España organizan acciones de apoyo a la causa de la soberanía argentina sobre las islas Malvinas, sin claudicar en la lucha contra la dictadura. Muchos españoles se manifiestan en las calles en apoyo a la Argentina. Portan pancartas que dicen: “gobierno gallina, aprendan de Argentina”.



Figura 2. Más voluntarios



Fuente: Consulado de Bolivia en Rosario

Este potencial emancipador es rápidamente advertido por los británicos que despliegan todo su arsenal en dos tipos de combates simultáneos y complementarios, el conflicto bélico y la disputa por la representación legítima de los hechos. Así es que, por un lado, la guerra de 1982, como describe Pablo Bonavena, sociólogo de la guerra, “se transformó en la batalla naval más grande y encarnizada desde la Segunda Guerra Mundial” (Berasategui, 2011, p. 353). Por otro lado, y, simultáneamente, como señala el psicólogo y veterano de guerra, Fernando Cangiano (2012): “la guerra de Malvinas debía ser eliminada como factor de movilización popular para la lucha antiimperialista [...]. Era preciso despojar al conflicto austral de cualquier vestigio de patriotismo y de heroísmo” (p. 18). En la entrevista del 5 abril de 1982, declara la primera ministra Margaret Thatcher, “si este tiene éxito, habrá otros ejemplos en otro lugar” (Glyn, 1982). Sin eufemismos, Winston Churchill (nieto), periodista y político, afirma que “a los argentinos hay que revolcarlos en la humillación para que nunca jamás piensen en pretender territorio británico” (Oliva, 2013, p. 51). El 13 de junio en el Daily Mirror, dice Woodrow Wyatt, uno de los voceros de Margaret Thatcher, que hay lograr que “hasta los niños no vuelvan a pensar más en las Falklands, imponiéndoles el pago de esta loca aventura” (Oliva, 2013, p. 51).

La primera ministra Margaret Thatcher presenta, a Gran Bretaña y al mundo, la respuesta bélica inglesa a la recuperación territorial argentina, como una cruzada de la democracia británica contra la dictadura, una guerra por la liberación de los oprimidos que adhieren al nazismo argentino. Es decir, las fuerzas armadas británicas no solo vienen al Atlántico Sur a liberar al pueblo argentino de la dictadura, sino también de sí mismo. En esta cruzada por los ideales democráticos se vale de los servicios del dictador Augusto Pinochet, a quien le agradecerá públicamente la colaboración chilena durante la guerra de Malvinas, años después (Vassallo, 2019).

En el Observatorio Malvinas estudiamos los orígenes británicos de lo que Fernando Cangiano, en la tradición de Arturo Jauretche¹⁸, llama las zonceras sobre Malvinas, supuestos integrados al sentido común de muchos argentinos, a través de las cuales habitantes del país invadido asumen el punto de vista de la potencia invasora. Encontramos que las zonceras reproducen casi con exactitud las fórmulas producidas por el gobierno británico (Vassallo, 2019). En primer lugar, se ubica la caracterización de la guerra como aventura absurda y criminal, desvinculándola de casi dos siglos de luchas emancipatorias, en el marco de lo que Julio Cardoso (2013) llama “el punto de vista del loco”, la idea repetida hasta el cansancio de que “el país fue arrastrado por la locura de un general borracho a una guerra absurda y criminal con el solo fin de perpetuarse en el poder” (p. 200). Desde esta perspectiva, no son relevantes los intereses concretos de los actores internacionales ni las estrategias que despliegan, desde los orígenes de la Argentina, por el control del Atlántico Sur y sus recursos ni tampoco las acciones llevadas a cabo por los argentinos para defender los derechos nacionales.

La figura privilegiada aquí es la del inocente inmolado por el dictador, los “chicos de la guerra”, una generación de “antihéroes” empujada al matadero o al suicidio, degradada, aislada y resentida, víctimas a quienes no les queda más relatar, una y otra vez, sus padecimientos. La victimización de los combatientes en la guerra de Malvinas, como explica Rosana Guber (2001), los despoja de protagonismo y los deja en la minoría de edad. Aparecen configurados como objetos de la acción de otros, desprovistos de voluntad y decisión propia y se desplaza la identificación del enemigo, del usurpador inglés a los militares argentinos, operación que requiere la simultánea invisibilización de los crímenes británicos. La zoncera que cierra esta matriz interpretativa es que el triunfo anglo-estadounidense hace posible la recuperación de la democracia en la Argentina (Cangiano, 2019).

Después de la guerra, gobiernos nacionales implementan acciones para promover el olvido de esa experiencia, de los muertos, de los sobrevivientes y de la causa por la que lucharon. Esto se llamó desmalvinización, y Julio Cardoso (2013) la define como “el proceso de desactivación de pasiones, sentimientos y pensamientos en torno a la causa Malvinas”. Sin embargo, contra y a pesar de las políticas del olvido, miles de argentinos mantienen viva la memoria de Malvinas y la causa de la defensa de la soberanía y lo expresan de formas variadas. En el proyecto “Gráficas del Pueblo. Memoria de la causa Malvinas en el paisaje” estudiamos monumentos, grafitis, tatuajes, carteles,

18 “Las zonceras que voy a tratar consisten en principios introducidos en nuestra formación intelectual desde la más tierna infancia – y en dosis para adultos – con la apariencia de axiomas, para impedirnos pensar las cosas del país por la simple aplicación del buen sentido” (Jauretche, 1968, p. 5).



murales, billetes, remeras, banderas, vehículos intervenidos y objetos de muy diverso tipo que expresan maneras en que argentinos de distintos lugares del país sienten, perciben, intuyen, valoran, conciben y organizan sus relaciones con el suelo que habitan, con el resto de los argentinos, con Latinoamérica, con Gran Bretaña y las grandes potencias, también, en muchos casos, con lo sagrado.

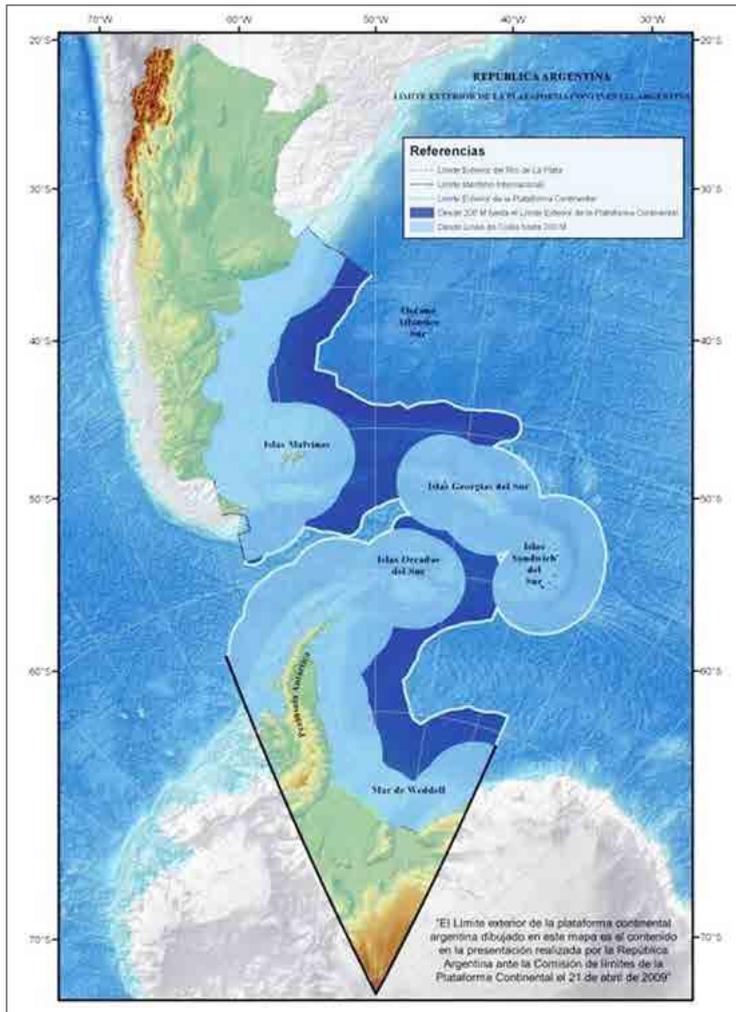
La mayoría de las marcas malvineras que se analizan representan a los combatientes de 1982 como héroes y reivindican la guerra como gesta nacional. Hay tres consignas que aparecen repetidas en distintos géneros discursivos de la memoria malvinera: “Las Malvinas son argentinas”, “Malvinas, prohibido olvidar” y “Malvinas, volveremos”. Las tres (en sus distintas versiones) integran, en general, el polo heroico de las marcas malvineras, lo organizan y fundamentan y evocan polémicamente al de las víctimas, para desarticlarlo. Estas tres consignas condensan tres dimensiones centrales: la legitimidad de la reivindicación (indiscutible e innegociable), el mandato y la necesidad de la memoria y el compromiso, la voluntad y la promesa de recuperar lo que nos pertenece. La cuestión desborda la guerra, entendida como gesta y remite a la causa de Malvinas, la de la independencia y la soberanía nacional y la emancipación latinoamericana (que antecede y sucede al conflicto bélico de 1982). Malvinas es un núcleo complejo de la cultura popular, que abarca distintas dimensiones de un proyecto de país a realizar. Estas marcas participan activamente en la disputa por los sentidos de Malvinas y expresan resistencias populares frente a la desmalvinización oficial que evocan la insubordinación fundante¹⁹ (p.9).

A pesar del marco legal vigente que establece la cuestión Malvinas como contenido obligatorio en el sistema educativo argentino, aún se plantea escasamente en muchas aulas del país. La disputa con Gran Bretaña por las islas Malvinas es el único y el más antiguo conflicto de política exterior que tiene la Argentina en la actualidad. Cuando se plantea en las aulas aparece, en general, circunscripto a la guerra de 1982, como un mero capítulo de la dictadura militar de 1976-1983, siendo que se trata de una cuestión que se remonta a los orígenes del país y se proyecta hasta el presente, no solo por las consecuencias de la única guerra sostenida por la Argentina contemporánea,

19 La teoría de la insubordinación fundante, del profesor Marcelo Gullo (2015), constituye una herramienta fecunda y eficaz para el análisis del pasado y la intervención en el presente. La idea central es “una actitud de insubordinación ante el pensamiento dominante que permite un impulso estatal eficaz para lograr un umbral de poder necesario para convertirse en un actor internacional independiente”.

sino también por la continuidad de la ocupación británica y la consecuente explotación extranjera de los recursos naturales de la zona, la tercera parte del territorio argentino²⁰.

Figura 3. Cartografía oficial



Fuente: República Argentina

20 En el derecho internacional público, se entiende por territorio a todos los espacios (terrestres o marítimos) que están bajo la soberanía o jurisdicción de un Estado. Una de las consecuencias de la ocupación ilegítima por parte del Reino Unido que abarca las islas Malvinas, las Georgias del Sur y las Sandwich del Sur y los espacios marítimos circundantes es que, de los 10 400 000 kilómetros cuadrados de territorio argentino, cerca de 3 000 000 están bajo el control británico.



LAS PRODUCCIONES DEL OBSERVATORIO MALVINAS

Desde su creación, bajo la prolífica impronta de su creador y, en la actualidad con la conducción de César Trejo, el Observatorio Malvinas es muy fecundo. Realiza congresos, seminarios, cursos, manuales y otros materiales didácticos, cortos y documentales, cancioneros, muestras y espectáculos, proyectos de investigación y de cooperación. Esta vasta producción se encuentra disponible en los sitios web que se detallan a continuación:

PROYECTOS MULTIMEDIALES

- ▶ Museo Virtual Malvinas (2021).
- ▶ Muro de la Memoria Malvinera (2021).
- ▶ Paisaje palabra. Recuperación poética del territorio (2021)
- ▶ Geohistorias (2021)
- ▶ Antártida Suramericana (2021)

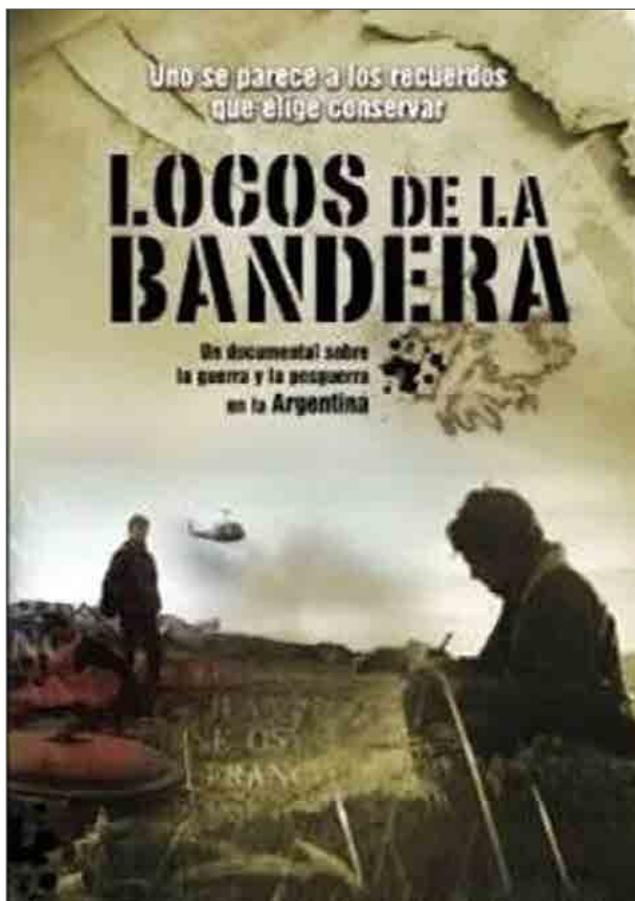
Figura 4. Muro de la Memoria Malvinera



Fuente: Observatorio Malvinas - UNLa

PROYECTOS AUDIOVISUALES

Figura 5. Locos de la bandera



Fuente: Observatorio Malvinas - UNLa

- ▶ *Cartas de batalla y Locos de la bandera*, documentales basados en cartas y testimonios de los combatientes y sus familiares, son las primeras producciones audiovisuales que devuelven la voz a los protagonistas de la guerra de Malvinas (UNLa, 2014, 3 de diciembre; 2013, 23 de agosto).
- ▶ *Malvinas, viajes del bicentenario*, película documental, crónica didáctica de las relaciones argentino-británicas desde 1806 al presente, expuesta como marco histórico de los viajes a Malvinas que realizaron unos 400 familiares de Caídos



para inaugurar el monumento en homenaje a los 649 soldados argentinos muertos durante la guerra de 1982 (UNLa, 2017, 17 de julio).

- ▶ *Combatientes*, serie documental que relata historias de vida de veteranos de la guerra de Malvinas (UNLa, 2013, 21 de agosto).
- ▶ *El viaje de Abril*, cortometraje sobre la historia de la hija de un soldado caído en combate que no llegó a conocer a su padre, porque ella nacía cuando él moría en Malvinas. Abril emprende un viaje, con su bicicleta, desde el norte argentino hasta las islas Malvinas. En todas partes encuentra expresiones populares de la memoria de la causa por la que su padre dio la vida (UNLa, 2015, 2 de abril).

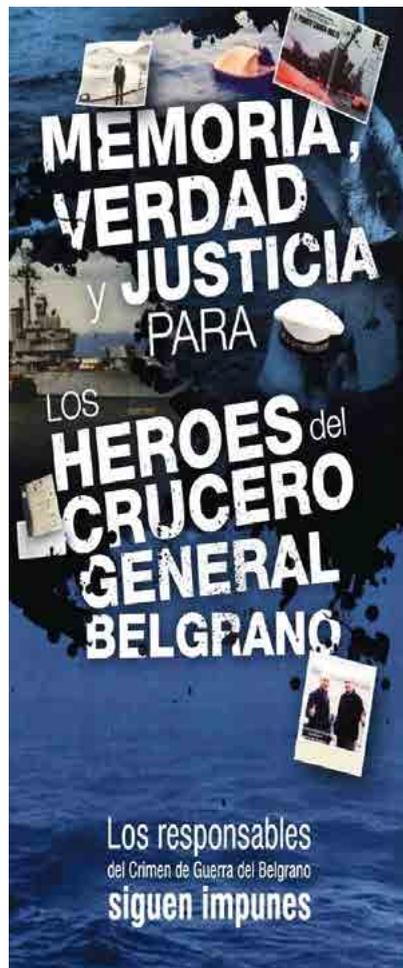
Todo esto, y más, en la lista de reproducción en el canal de YouTube Megafón TV UNLa (2021, 30 de marzo).

PROYECTOS EDITORIALES

- ▶ *Primer Congreso Latinoamericano Malvinas Causa de la Patria Grande* (UNLa, 2013a).
- ▶ *Fuego 6, 1, 2. El hundimiento del Belgrano: el hecho y la ley de la guerra* (UNLa, 2013b).
- ▶ *Malvinas en la historia. Una perspectiva suramericana* (UNLa, 2013c). Es un manual multimedia para estudiantes de nivel medio.
- ▶ *Gráficas del pueblo. Memoria de la causa Malvinas en el paisaje urbano* (UNLa, 2018).
- ▶ *Gráficas del pueblo. Catálogo de la memoria malvinera* (UNLa, 2019).
- ▶ *Retrato del régimen dominante*.
- ▶ *Tatuajes malvineros: las Malvinas grabadas en la piel* (Revista Allá Ité).
- ▶ *Las rosas de Pallarols y la subordinación fundante* (Revista Allá Ité).
- ▶ “Malvinas, causa Latinoamericana” en *Atlas histórico de América Latina* (s.f.).

- ▶ *Piedra libre para “Campo minado”, teatro de guerra y en guerra* (UNLA, 2020).
- ▶ *Las otras marcas de Malvinas: el origen británico del modelo de las víctimas y el “punto de vista del loco”* (Vasallo, 2019).
- ▶ *“Marcas de Malvinas en el paisaje. Resistencias populares frente a la desmalvinización oficial”* en *Pensamientos nuestroamericanos en el siglo XXI: aportes para la descolonización epistémica* (Godoy y Gómez, 2020).

Figura 6. Memoria, verdad y justicia para los héroes del Belgrano



Fuente: Observatorio Malvinas - UNLa

PROYECTO RADIAL.

- ▶ *Malvinas Causa Central* (Megafón UNAL, 2021). Es un programa de radio del Observatorio, que se transmite los sábados de 12 a.m. a 2:00 p.m.

Figura 7. Malvinas Causa Central



Fuente: Observatorio Malvinas - UNLa

PROYECTO TEATRAL.

- ▶ *Islas de la memoria, historias de guerra en la postguerra* (UNLa, 2012, 28 de mayo).

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN.

- ▶ “La gráfica del pueblo. Memoria de la causa Malvinas en el paisaje urbano”. Relevamiento, clasificación y análisis transdisciplinario de un *corpus* de marcas de la memoria de Malvinas (carteles, monumentos, grafitis, murales, billetes, tatuajes, remeras, banderas, objetos varios), relevados en el Muro de la Memoria Malvinera.
- ▶ “‘Campo minado’ y las sutiles formas de la dominación colonial británica”. Desmontaje de la obra teatral de Lola Arias protagonizada por veteranos argentinos y británicos de la guerra de las Malvinas.

Figura 8. Gráficas del Pueblo



Fuente: Observatorio Malvinas - UNLa

Estos múltiples proyectos del Observatorio apuntan a promover la memoria y la difusión permanente de la causa Malvinas; porque una disputa central por la soberanía argentina sobre las islas Malvinas se libra en las mentes y los corazones de los argentinos.



REFERENCIAS

- Antártida Suramericana. (2021). <http://centrougarte.unla.edu.ar/pais/antartida.html>
- Bartolomé, M. (1996). *El conflicto del Atlántico Sur, una perspectiva diferente*. Círculo Militar.
- Berasategui, V. (2011). *Malvinas. Diplomacia y conflicto armado. Comentarios a la historia oficial británica*. Proa American Editores.
- Bonavena, P. (2012). Algunas consideraciones sobre el conflicto por las islas Malvinas. *Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, (80), 100-107
- Cangiano, F. (2012). Desmalvinización, la derrota argentina por otros medios. *Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, (80), 28-37.
- Cangiano, F. (2019). *Malvinas. La cultura de la derrota y sus mitos*. Dunken.
- Cardoso, J. (2013). *Primer congreso latinoamericano. Malvinas, una causa de la patria grande*. UNLa.
- Cardoso, J. Dufour, E. Espasande, M. González, C. y Vassallo, M. (2017). *La gráfica del pueblo. Memoria de la causa Malvinas en el paisaje urbano*. Observatorio Malvinas UNLa.
- Constitución de la Nación Argentina. (1994). <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0039.pdf?view=1#:~:text=%2D%20Todos%20los%20habitantes%20de%20la,argentino%3B%20de%20publicar%20sus%20ideas>
- Dufour, E. (2020). *Un archivo invaluable. Los proyectos del Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús*. Radiográfica.
- Geohistorias. (2021). <http://centrougarte.unla.edu.ar/geohistorias/>
- Glyn, M. (1982). *Entrevista a Margaret Thatcher*. Independent Television News.
- Guber, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Fondo de Cultura Económica.
- Gullo, M. (2015). *La insubordinación fundante. Breve historia de la construcción del poder de las naciones*. El perro y la rana.
- Jauretche, A. (1968). *Manual de zoncetas argentinas*. Peña Lillo Editor.
- Museo Virtual Malvinas. (2021). <http://centrougarte.unla.edu.ar/museomalvinas/>
- Muro de la Memoria Malvinera. (2021). <http://memoriamalvinera.unla.edu.ar/>
- Oliva, E. (2013). *Malvinas. El pasado es el prólogo*. Editorial Fabro.
- Paisaje Palabra. Recuperación poética del Territorio. (2021). <http://paisajepalabra.unla.edu.ar/>

Trejo, C. (2020). *Malvinas: causa de la Patria Grande*. <https://www.youtube.com/watch?v=tuearhffXbY&t=13s>

UNLa (2013, 21 de agosto). *Combatientes* [Video]. YouTube. https://youtu.be/9hR-SDVh-Fz4?list=PLk_tTPK5AwTGhbAV3R0XrzhyUog8il3ei

UNLa. (2013, 23 de agosto). *Locos de la bandera* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=37dEcUO1PfQ&list=PLk_tTPK5AwTGhbAV3R-0XrzhyUog8il3ei&index=10&t=0s

UNLa. (2014, 3 de diciembre). *Cartas de batalla* [Video]. YouTube. https://youtu.be/iyal1mFj-woY?list=PLk_tTPK5AwTGhbAV3R0XrzhyUog8il3ei

UNLa (2015, 2 de abril). *El viaje de Abril* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=HwRGpS90nos&list=PLk_tTPK5AwTGhbAV3R0XrzhyUog8il3ei&index=2&t=23s

UNLa. (2017, 17 de julio). *Viajes del bicentenario* [Video]. YouTube. https://youtu.be/kElI86CCBs8?list=PLk_tTPK5AwTGhbAV3R0XrzhyUog8il3ei

Youtube Megafón TV UNLa (2021, 30 de marzo). https://www.youtube.com/playlist?list=PLk_tTPK5AwTGhbAV3R0XrzhyUog8il3ei

Vassallo, M. (2019). Las otras marcas de Malvinas: el origen británico del modelo de las víctimas y el “punto de vista del loco”. *Revista Viento Sur*, (21). <http://vientosur.unla.edu.ar/index.php/las-otras-marcas-de-malvinas/>

Vassallo, M. (2020). *Dominación colonial, desmalvinización y deconstrucción de los héroes* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/j7aDO-PDOio>

LOS PROCESOS DE ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA EN GUADALAJARA DE BUGA: EL CASO DE PUEBLO NUEVO



Claudia Ximena Serna García

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Colombia

Este documento presenta inicialmente un acercamiento a las concepciones de la etnoeducación desde diferentes perspectivas procurando exponer las consideraciones que desde el Estado se tienen, pasando por la de las comunidades tanto indígenas como afrocolombianas.

Seguido de ello, se expone la experiencia que se ha tenido en la institución educativa Tulio Enrique Tascón Chambimbal, específicamente en el corregimiento de Pueblo Nuevo, zona rural plana de Buga, Valle del Cauca. La estrategia metodológica que ha tenido esta experiencia se fundamenta en el conocimiento de lo local, teniendo como aliados en el plan de estudios la historia y la literatura.

LA ETNOEDUCACIÓN, UNA PROPUESTA EDUCATIVA EN CONSTRUCCIÓN

Pensar en la etnoeducación podría llevar a considerar que esta constituye una respuesta a lo expresado en la Constitución Política colombiana en su artículo 7 en el cual “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, sin embargo, la realidad no muestra estas consideraciones. A través de la Ley General de Educación se ha reglamentado la educación orientada a grupos étnicos, donde se define como etnoeducación disponiendo consideraciones para las comunidades indígenas, no obstante, para las comunidades negras, esta llega a reglamentarse por la línea de la Ley 70 de 1993, específicamente en la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, con su decreto 1122 de 1998.

Ahora bien, autores como Javier Fayad (2011) establecen diferencias marcadas entre la educación propuesta por las entidades del Estado, en particular por el Ministerio de Educación Nacional, y la educación propuesta por las comunidades étnicas afirmando que “la educación propia retoma y plantea formas especialmente en lo metodológico para articular y reconocer aspectos de la educación comunitaria” (p. 202). Mientras que la educación propuesta por el MEN “niega, asimila, adapta e integra [...], reproduce la concepción de epistemologías basadas en la verdad de la ciencia donde los saberes y sus competencias son fijas y bajo intencionalidades de reproducción del conocimiento para responder a intereses del orden laboral tecnológico” (p. 203).

Discusiones como la que expone Fayad llevan a replantear muchas de las prácticas educativas que se desarrollan al interior de los establecimientos educativos, porque si bien existen unos relatos dados de manera jerárquica que llevan al cumplimiento de estándares de competencias, derechos básicos de aprendizaje, metas de cumplimiento a través de la aplicación de pruebas externas que “miden la calidad” de la educación recibida por los estudiantes, hay posibilidades de hacer de esa educación un elemento que busque la conciencia respecto al territorio y a las realidades locales en las que se lleva a cabo este proceso.



AFROCOLOMBIANIDAD, CONVIVENCIA Y PAZ. LA PROPUESTA EDUCATIVA EN PUEBLO NUEVO

Pueblo Nuevo es un corregimiento ubicado en la zona rural plana al norte de Buga, Valle del Cauca, que limita con el municipio de San Pedro, corregimiento de Presidente. Estos dos corregimientos están separados por una quebrada, sin embargo, sus condiciones sociales, culturales, familiares, económicas y relacionales son similares dado que comparten un territorio y con él, las dinámicas propias de su cotidianidad.

A través de acuerdo municipal y por política pública Pueblo Nuevo fue declarado como comunidad afrodescendiente, con 1700 habitantes aproximadamente según la información dada por la Junta de Acción Comunal, en proceso de legalización del Consejo Comunitario. Proceso que vienen adelantando ante el Ministerio del Interior y de Justicia desde hace varios años. Las principales actividades laborales de la población están en la prestación de servicios de aseo en casas de familia, empleados en avícolas y en el Parque Tecnológico Ambiental de Presidente (lugar donde se reciben y procesan los residuos sólidos) que queda a poca distancia de allí, en el comercio informal vendiendo productos alimenticios, en el transporte en moto (“motorratones”), entre otras.

El acceso a la educación se da a través de las instituciones educativas Tulio Enrique Tascón Chambimbal, la cual tiene la sede Rafael Uribe en Uribe en Pueblo Nuevo y la Institución Educativa Miguel Antonio Caro que presta sus servicios educativos en el corregimiento vecino de Presidente. En la institución se cuenta con la única plaza afrodescendiente del municipio de Buga, ocupada por quien escribe este documento desde junio de 2015 a través de convocatoria pública (concurso de mérito docente) quien, de manera articulada con el equipo de docentes de la sede, hemos venido dinamizando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Para ello, se realizó un análisis de la comunidad y de los documentos que desde el Ministerio de Educación se han expedido, procurando establecer un puente entre las necesidades de los estudiantes y los requerimientos de ley.

Fue así como surgió una malla curricular fundamentada en los Estándares de Competencias Ciudadanas de 1° a 11°, a través de la cual se integraron la Cátedra de Paz, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Formación en Ciudadanía, procurando es-

tablecer un espacio de encuentro en el que convergen muchos de los planteamientos y desde el cual se pueden tejer diferentes conocimientos. Esta propuesta cuenta con la presencia de otros dos proyectos que se dinamizan en la institución: “Érase una vez un espanta problemas” liderado por la magíster Gloria Inés Salcedo García y “Emocionarte” liderado por la magíster María Nery Bedoya Salamanca, los cuales tienen como principal punto de enunciación el fortalecimiento de la convivencia armoniosa y la gestión de las emociones en los estudiantes. La experiencia que aquí se hace corresponde a la llevada a cabo con los estudiantes del grado 0° a 5° de la sede Rafael Uribe Uribe, del corregimiento de Pueblo Nuevo desde el 2016 al 2020.

LA CONMEMORACIÓN DEL DÍA DE LA AFROCOLOMBIANIDAD

En el desarrollo de los planteamientos de la propuesta que denominamos en el 2016 “Afrocolombianidad, convivencia y paz”, decidimos articular estas áreas como elementos que permiten mostrar múltiples realidades y contextos, y realizar las actividades conmemorativas del 21 de mayo o día de la abolición de la esclavitud en la cancha cercana a la sede Rafael Uribe Uribe con el fin de contar con un espacio amplio permitiendo el acceso de la comunidad pueblonoveña. Este año focalizamos la conmemoración del día de la afrocolombianidad invitando a la escritora y poeta del Pacífico colombiano Mary Grueso Romero, quien ha venido dinamizando procesos de identidad afrocolombiana a través de sus obras. En su asistencia a la sede compartió con los niños una jornada emotiva, destacándose el punto en el que declamó, al lado de una de las estudiantes de la institución, su poesía “Muñeca negra”. Además de ello, se realizaron actividades artísticas que incluían manualidades, bailes, cantos y representaciones teatrales desarrolladas por los niños de la sede y por la comunidad en general.

El año 2017, un paro docente hizo que muchas de las actividades propuestas se dilataran, sin embargo, esto no fue motivo para que no se lograra soñar. Esta vez la conmemoración del día de la afrocolombianidad se realizó en el mes de agosto y le hicimos extensiva la invitación a la escritora chocoana Amalialú Posso Figueroa. Ella compartió con la comunidad durante toda una jornada, les contó historias sobre su lugar natal, habló de su vestimenta –la cual representaba los manteles que los amos les dejaban a los esclavos y que estos tomaban para cubrir sus cuerpos–, les habló, además, de algunos de los relatos de su libro “Veán vé, mis nanas negras”. En este espacio de nuevo



los estudiantes y la comunidad realizaron actividades artísticas, manualidades, bailes, cantos, representaciones, entre otras actividades en las que se mostró el talento de nuestros estudiantes y compañeros docentes.

En el 2018 conmemoramos esta fecha con el acompañamiento de dos promotores de lectura de la biblioteca municipal Carlos H. Morales, quienes realizaron una jornada de promoción de la lectura a través de obras de autores afrocolombianos. Además, se elaboraron trabajos manuales y un mural por grado, lo que permitió que los estudiantes plasmaran sus impresiones sobre lo leído y establecieran una relación activa con las expresiones artísticas emociones que tanto la literatura abordada como la experimentación con diferentes texturas les producía.

Para el 2019, esta conmemoración estuvo mediada por actividades en compañía de miembros activos de la policía nacional quienes trasladaron a la escuela inflables, pintucaritas, juegos con bombas y otras actividades lúdicas que se realizaron luego de algunos actos protocolarios y muestras de su trabajo con las comunidades.

LA LITERATURA Y LAS CIENCIAS SOCIALES, DOS ALIADOS EN EL PROCESO

Además de las actividades conmemorativas y la dinamización de la malla curricular de competencias ciudadanas, el involucrar en los procesos de promoción de la lectura obras literarias con un contenido alto de la historia local y regional ha sido un aliado en el reconocimiento de procesos históricos que hacen parte de las dinámicas del valle geográfico del río Cauca. Es así como la lectura en voz alta y de manera grupal ha sido una estrategia que permite además mejorar la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico-contextual, la fluidez al leer, la integración de contenidos curriculares y de interacción entre los estudiantes estableciendo aprendizajes de manera colaborativa.

Con los estudiantes hemos leído *María* de Jorge Isaacs, *El alférez real* de Eustaquio Palacios, algunos apartados de *Impresiones y recuerdos* de Luciano Rivera y Garrido, obras de corte costumbrista en las que las descripciones del paisaje, de las relaciones sociales en las haciendas, las dinámicas económicas y políticas durante el siglo XIX

permitieron transportarnos por lugares que no son desconocidos para los estudiantes. Complementado a esto, logramos realizar una salida pedagógica a las haciendas Piedechinche y El Paraíso, esta última les permitió a los estudiantes contrastar lo leído en la obra literaria con los espacios que en la casona encontraron.

Por otro lado, para la financiación de las actividades, los niños acordaron vender algunos productos que comúnmente se consumen en sus casas a manera de mecato: papas cocidas con guiso, crispetas, arroz de leche y salchipapas. Esto hizo que las matemáticas hicieran presencia en su apuesta, pues ellos mismos se encargaron de hacer las cuentas y calcular los costos de los productos que vendían y sus ganancias.

Para el año 2020 estaba programada la visita a la Hacienda Cañasgordas, escenario de gran parte de los eventos relatados en *El alférez real*. Es necesario tener en cuenta que la lectura de estas obras se llevó a cabo de manera consciente, explicada y conversada sobre los elementos allí enunciados, dado que son obras con un contenido técnico elevado respecto al manejo de terminologías propias de la disciplina histórica que requirieron discusiones sobre lo en ellas relatado.

Teniendo en cuenta que en la novela *El alférez real* se abordan temas como la independencia de Cali y la importancia que dicho evento tuvo para la región, se establecieron conexiones en los relatos, abordando la batalla de San Juanito llevada a cabo el 28 de septiembre de 1819 en una de las haciendas de Buga y que fue un hecho histórico con incidencia contundente en los procesos de independencia del suroccidente colombiano. Resultado de esto fue la participación de los niños de la escuela en los actos conmemorativos a nivel nacional de dicha batalla en lo que el gobierno denominó la “Ruta de la campaña libertadora” y que consistió en la realización de actos públicos con presencia de las instituciones civiles, militares, eclesiásticas y la población en general, con desfiles y actividades históricas y culturales que rememoran cada uno de los episodios que hacen parte de esta ruta. Esta participación estuvo dada en un monólogo de una de las niñas que representaba a María Antonia Ruiz, mujer negra, protagonista de dicha batalla, organizadora de los ejércitos patriotas y quien buscaba hacer justicia por la muerte de su hijo, el cual había sido fusilado en esta misma ciudad a manos de los realistas en la plaza principal de la ciudad, al lado de Carlos Montufar.

La representación de la estudiante fue transmitida por Señal Colombia y por el Canal Institucional Telepacífico y también presentada en el simposio que por dicho bicentenario se llevó a cabo en la ciudad. Además, esta niña, en compañía de otro niño de Tulúa, dramatizaron una conversación en la tarima principal de los actos conmemora-



tivos de la batalla, en la que, haciendo uso del lenguaje de la época, contaban cómo se llevaron a cabo los hechos. Por esos días también se desplazó el equipo de grabación de RTVC a la sede y se llevaron a cabo algunas tomas de actividades cotidianas como la lectura en voz alta, los descansos y otras actividades de clases.

La participación de estos niños en la conmemoración del bicentenario de la batalla de San Juanito dejó tanto en estudiantes como padres de familia motivaciones altas dado que pocas veces se realizan reconocimientos de lo que desde la comunidad de Pueblo Nuevo se realiza.

Continuando esta relación con la historia, Guadalajara de Buga cumple, en el 2020, 450 años de su último traslado, por lo que se alcanzaron a realizar actividades en función de su conmemoración. Los estudiantes de la sede se vincularon a través de la grabación de once clips de video en los que relataban hechos históricos de la ciudad y que fueron difundidos a través de las redes sociales de las diferentes dependencias de la alcaldía. Esto, al igual que las anteriores actividades, han hecho que los estudiantes estén motivados por aprender situaciones que hacen parte de su localidad y que se proyecten en un largo plazo en diferentes programas de formación. Algunos de ellos aspiran a ser veterinarios, médicos, docentes, pediatras, policías y hasta alcaldes. Con el tiempo han ido descubriendo la magia que contiene la literatura y el poder que esta presenta para conocer diferentes realidades.

AFROCOLOMBIANIDAD, CONVIVENCIA Y PAZ. LAS AVENTURAS DE ONDAS (SALCEDO, ET AL. 2019)

Este es el título que los estudiantes de los grados 4° y 5° le dieron a una publicación que surgió en el 2019, resultado de la vinculación con el programa Ondas de la Universidad del Valle y la Gobernación del Valle. Este ejercicio involucró una reflexión por parte de los estudiantes sobre sus realidades. Fueron ellos quienes en gran medida timonearon la apuesta, poniendo como indicadores fundamentales el conocimiento de su territorio y la exaltación de algunas personalidades que para ellos son constructoras de cohesión y sentido al interior de Pueblo Nuevo.

La metodología usada estuvo basada en la investigación acción y arrojó información sobre las situaciones que afectaban la convivencia escolar. La fusión de reconocimiento de realidades de convivencia escolar y el relatar y fotografiar escenarios y personas

de la comunidad, permitió comprender de una mejor manera muchas de las condiciones en las que los estudiantes se han ido formando. También los llevó a reflexionar sobre sus formas de redactar, su ortografía, la planeación de actividades y el cumplimiento de las mismas y de los acuerdos establecidos en el desarrollo de ellas, el respeto por sus compañeros, la vinculación con el territorio y con las personas de su comunidad y el conocimiento de las emociones. Ramiro Ovalle (citado en Salcedo et al., 2019) se refiere a esta experiencia así:

Toca las fibras de los corazones sensibles, ver que niños que representan el presente de nuestra patria vayan conceptualizando correctamente lo que es la pertenencia con su comunidad. Emociona ver y leer la forma tan respetuosa como se dirigen hacia los mayores, hacia su institución, hacia sus vecinos, hacia sus lugares más representativos, hacia su terruño y el cariño hacia sus maestros y maestras. (p.6)

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Son muchas las posibilidades que se pueden contemplar al momento de dinamizar las actividades que hacen parte del plan de estudios, sin embargo, estas deben estar enmarcadas en la respuesta a las condiciones propias de las comunidades en las que se llevan a cabo. No es lo mismo hablar de la dinamización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en poblaciones del Pacífico colombiano, donde las condiciones culturales son unas, que dinamizarla en comunidades de los valles interandinos, en los que estas condiciones culturales son diferentes en todo sentido, partiendo de un componente histórico que muestra dinámicas económicas, gastronómicas, de relaciones sociales, políticas y hasta religiosas. No es el color de piel el indicador para establecer un diálogo con el conocimiento, son las realidades del contexto las que nos deben llevar a reflexionar y actuar respecto a la educación que estas comunidades étnicas deben recibir. Lograr que los estudiantes sean partícipes de la construcción de estos procesos cobra relevancia, pues son ellos los protagonistas de sus aprendizajes.

Ahora bien, pensar en que esta apuesta constituye o no un proceso etnoeducativo, partiendo de las enunciaciones de Javier Fayad (2011), nos demuestra que es necesario reinventarse, partiendo de las necesidades de las comunidades y a su vez, tomando todo aquello que el sistema provee y que favorece los procesos, es decir, hacer los ajustes propios que la dinamización de estos procesos requiere.

Nada de esto sería posible sin el compromiso de los estudiantes, padres de familia, compañeros docentes y comunidad educativa.



REFERENCIAS

Barbosa, T. (2020). *Traslado de Buga*. Alcaldía de Guadalajara de Buga. <http://www.guadalajaradebuga-valle.gov.co/noticias/450-anos-de-guadalajara-de-buga-los-ninos-hablan-del>

Constitución Política de Colombia (1991). <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Fayad, J. (2011). Características propias de programas de etnoeducación indígenas y afroamericanos. *Piedra de Panduro*, 202. 199-208.

Hernández, N. (2020). *El parque José María Cabal*. Alcaldía de Guadalajara de Buga. <http://www.guadalajaradebuga-valle.gov.co/noticias/450-anos-de-guadalajara-de-buga-los-ninos-hablan-sobre>

Ley 115 de 1994 (1994, 8 de febrero). *Por la cual se expide la ley general de educación*. Congreso de la República. Diario oficial N° 41.214.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN) (2019). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. MEN.

Salcedo, G. y Serna, C. (Comp.). (2019). *Afrocolombianidad, convivencia y paz. Las aventuras de Ondas*. Los tres editores. <https://es.scribd.com/document/468616532/Afrocolombianidad-Convivencia-y-Paz>

Serna, C. (2019, 28 de septiembre). *Doña Josefa y Antonio hablando de San Juanito* [Video]. Facebook. https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2955978821096965&id=100000546275025&sfnsn=scwspwa&extid=dvfV9NZsjw-mI7ar&d=w&vh=i

Serna, C. (2019, 29 de septiembre). *María Antonia Ruiz, la heroína de San Juanito* [Video]. Facebook. https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2955972571097590&id=100000546275025&sfnsn=scwspwa&extid=rfUFcCSoz812l6Wb&d=w&vh=i

Valencia, A. (2019). *Simposio Nacional Bicentenario de la batalla de San Juanito. Memorias*. Universidad del Valle.

EPÍLOGO

Y con la intención de seguir construyendo “otros mundos posibles”



El 12 de agosto de 2020, con el poder de las tecnologías de la información y la comunicación, se realiza el diálogo internacional *Producción de subjetividades. Desafíos para los nuevos tiempos*. Investigadores, psicólogos, maestros, activistas y estudiantes nos reunimos en torno a la pregunta: ¿Cómo se construyen subjetividades críticas, transformadoras y solidarias? El propósito fue ampliar comprensiones desde múltiples voces en torno a los pensares, sentires y actuares sobre la pregunta provocadora.

En adelante y con enorme gratitud a todos los participantes se presentan algunas de sus expresiones, las cuales sin duda representan comprensiones, inquietudes, reflexiones y experiencias de vida; manifestaciones del mundo subjetivo que se ponen en consideración para seguir construyendo juntos.

¿Cómo se construyen subjetividades críticas, transformadoras y solidarias?

“De la imaginación a la acción: imaginando la sociedad en la queremos vivir y transformando la educación para lograrlo”. Betzabé Maldonado, Ecuador.

“Con compromiso, empatía, participación, responsabilidad social y mucha perseverancia”. Karla Viviana Benavides Espinosa, Ecuador.

“1. Asumiéndonos como sujetos de observación. 2. Reflexionando nuestros actos. 3. Compartiéndolos con otros para objetivarlos. 4. Construyendo colectivamente”. Álvaro Díaz Gómez, Colombia.

“Desde la complejidad del ser humano y su entorno, siempre basados en mente abierta, solidaria, colaborativa y compasiva”. Virginia Hernández, Colombia.

“Entendido el sujeto como efecto del discurso sobre la vida orgánica. La subjetividad siempre es un arreglo (síntoma) temporal, que resiste la avasalladora fuerza del colectivo. Las posibilidades de transformación se incrementan en la medida en que aquellos síntomas (suicidio, depresión, adicción) sean susceptibles de una interpretación colectiva, en el contexto de una ética de la vida, que sustituya el paradigma de eficiencia dominante”. Miguel Miranda, Colombia.

“Se construyen intersubjetivamente desde la casa, la escuela y los territorios donde interactuamos, respetándonos mutuamente como legítimos otros en la convivencia, promoviendo la vivencia de principios, valores, derechos y libertades. Trascendiendo el concepto patriarcal de seres racionales y asumiéndonos como seres capaces de

relacionarnos amorosamente con nosotros mismos y con nuestros entornos sociales y naturales”. Napoleón Villarreal Sánchez, Colombia.

“Construimos por medio de la intersubjetividad comunitaria a través de la solidaridad, buscando siempre aportar a la transformación social pensando y actuando en la realidad del otro”. Lida Suárez, Colombia.

“Agregaría dos cualidades de las nuevas subjetividades descolonizadas: autónomas y creativas (individuales y colectivas), recuperando la imaginación personal y el imaginario social instituyente (patologizados en la sociedad patriarcal). Se construyen desde las prácticas cotidianas reflexionadas intra e intersubjetivamente para fortalecerlas y seguirlas construyendo desde diferentes dimensiones, especialmente la lúdica, la emocional y la imaginaria”. Ana Beatriz Ospina Calderón, Colombia.

“Desde la solidaridad y la comprensión, desde lo cotidiano y estructural y en la inmensidad desde la configuraciones individuales y sociales se pueden comprender las subjetividades en un contexto próximo, social y comunitario”. Shutther González Rosso, Colombia.

“La educación crítica parte de la profunda insatisfacción que genera una sociedad injusta y de la voluntad de transformarla. No hay educación liberadora si no pensamos que hay algo de lo que liberarse, no hay educación transformadora si no se siente un deseo y una posibilidad de cambio social. De la necesidad de cambio se construyen subjetividades críticas y transformadoras”. Diana María Ahumada, Colombia.

“Se construyen a partir de dos vertientes: uno, los imaginarios culturales y, otro, el pensamiento crítico al cuestionar la realidad”. Ricardo Andrés Mejía Córdoba, Colombia.

“A través de las relaciones con otros, desarrollando la empatía, convirtiéndonos en personas sensibles con las necesidades de la comunidad, esto nos permite transformar realidades desde la individualidad”. Leidy Luna, Colombia.



“A partir de encuentros individuales guiados y en colectivos, con conciencia de comunidad”.

Vanessa Paola Llano Cometa, Colombia.

“A través de la interacción de cada una de las subjetividades tanto a nivel relacional como a través del contacto comunitario”. Orlando Montenegro, Colombia.

“En el solo ejercicio de la escucha empática se pueden generar las bases del sentido de comunidad y el fortalecimiento de grupos y colectivos para emprender acciones transformadoras y solidarias”. Adriana Valencia Zapata, Colombia.

“Desde el conocimiento de sí mismo y del conocimiento del contexto histórico que vivimos en medio de esta pandemia. Haciendo lectura crítica de todos los grupos poblacionales, especialmente la población infantil que ha sido la menos visible. Desde la sensibilidad social y el entender los nuevos paradigmas y la capacidad de respuesta como sociedad”. Olga Montoya, Colombia.

“Es un ejercicio que inicia desde el mismo proceso de formación familiar como institución básica de adaptación a un Estado de derecho, posteriormente reforzada por la escuela desde la formación inicial transversalizado en el currículo hasta la educación a lo largo de la vida, es un ejercicio constante”. Nidia Milena Moreno López, Colombia.

“Resumo mi última conversación con Maritza Montero, y las dos conclusiones a las que llegamos: conciencia y diálogo. Ello implica avanzar en la capacidad de reflexión sobre nuestras prácticas y en la capacidad dialógica que reconoce todo otro como digno otro, que viene de reconocer el “soy porque tú eres”, pero no en la tensión diádica tradicional de la dialéctica, sino en el triángulo analéctico (Dussel)”. Esmeralda Hincapié, Colombia.

“Desde la sistematización de la experiencia de las estudiantes de LIPI en la práctica comunitaria realizada a través del Servicio Social Unadista, puede inferirse que la construcción de subjetividades críticas, transformadoras y solidarias se da en una dinámica de interacción intersubjetiva, mediada por un proceso de conceptualización-sensibilización-acción-reflexión y que permite transitar desde la conciencia mágica o ingenua a la conciencia crítica de la realidad social, así como desde la acción mesiánica a la acción social solidaria”. Adriana Perea Albarracín, Colombia.

“Seguramente reconociendo e involucrando al otro en la lectura de la realidad, dado que las lecturas de la realidad, en su mayoría, son dadas desde otros supuestos, muchas veces descontextualizados y por tanto críticos, sin capacidad profunda de transformación, solo superficial por el cumplimiento y la evidencia y muy poco solidarias porque no nos sentimos parte de aquello”.



Gladys Rodríguez Cuervo, Colombia.

“A partir de la sistematización de la experiencia de práctica comunitaria de un grupo de estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD, se podría decir que la construcción de subjetividades críticas, transformadoras y solidarias se da a partir de la configuración indiscutible de relaciones sociales en los contextos en los que las estudiantes tuvieron la posibilidad de interactuar. Dicha configuración se fue construyendo a partir del reconocimiento de la realidad social de las comunidades en las que se tuvieron posibilidades de interacción, y desde el posterior reconocimiento de las formas de relacionarse con esos contextos. La práctica comunitaria posibilitó interacciones entre las realidades propias de los diferentes escenarios y las experiencias particulares de los estudiantes. Esta interacción a partir de las diferencias les permitió, mínimamente, comprender cómo las realidades sociales pueden construirse permanentemente a través de relaciones significativas, diversas, solidarias, cooperativas y mancomunadas. De la misma manera, se pudo evidenciar la comprensión de la importancia de las interacciones y las relaciones responsables para proponer cualquier acción solidaria o transformadora que pueda acontecer en la realidad de los contextos en donde los estudiantes realizaron su práctica comunitaria. En suma, la posibilidad de interactuar y proponer acciones mediadas por particulares visiones de mundo, experiencias y percepciones, configuran y condicionan la construcción de subjetividades críticas, transformadoras y solidarias”. Diana Carolina Gamboa Gamba, Colombia.

“Lo primero es investigar, hacer búsquedas, explorar intentando reconocer esos elementos que son susceptibles de ser transformados, analizados, reflexionados y atre-

vernos a cuestionar, romper con esquemas, a proponer, pero además identificar las raíces del pensamiento que ha originado estas subjetividades, obedientes, silenciosas que han generado todo tipo de barbaries”. Diana Inés Arcila Echeverry, Colombia.

“Pensaría que la mejor manera de construir subjetividades críticas, transformadoras y solidarias es poniéndome en el lugar del otro. No juzgando, sino aportando y co-construyendo desde la vivencia del otro y mi experiencia. Todos sentimos y pensamos diferente, no hay una realidad general, no hay una verdad única. Lo que sí podemos hacer es aportar desde el amor y la solidaridad con ese ‘otro’ que finalmente soy yo. La subjetividad social es un tejido de subjetividades individuales”. Claudia Patricia Pineda Fernández, Colombia.

“Conviene ir más allá de ser parte de un contexto social, más allá de los aportes en la familia. El desafío también es la capacidad de respuesta de las instituciones para actuar frente al contexto de manera inmediata y eficiente. Es ver los escenarios desde una perspectiva del servicio social solidario que se comprenda la complejidad humana y las nuevas maneras de formación que se aceleran. Finalmente, tener en cuenta que la transformación social se facilita apropiando ejercicios de resiliencia y combinándola con la IAP como metodología para abordar problemáticas sociales”. Virginia Hernández Caicedo, Colombia.

“Desde la construcción propia en primer lugar, solo desde este lugar se podrá entender la subjetividad del otro como único y diferente. Si de verdad se quiere dar o estar en el lugar, es desde la transformación y el cambio que verdaderamente apuntaremos a la equidad solidaria”. María Isabel Benavides Suárez, Colombia.

“Las subjetividades se construyen desde todos los procesos del individuo mismo, su experiencia y conocimiento a través de la implementación de conductas sociales; desde sus habilidades y capacidades enfocadas a un proceso dinamizador y transformador; desde la humanización y la construcción de sociedad”. María Piedad Aragón Rueda, Colombia.

“Para hablar de subjetividades críticas es necesario hablar de una territorialidad atendida desde todo lo que la palabra implica un empoderamiento del individuo, pensamiento crítico que devienen desde el pensamiento autónomo. Un individuo o una comunidad empoderada dentro de una subjetividad crítica, les llevará a unas subjetividades transformadoras, pues solo se quiere cambiar y transformar lo que se siente como propio”. Luz Marina Gutiérrez Vidales, Colombia.

“Para poder construir estas subjetividades críticas, transformadoras y solidarias necesitamos entrar en diálogo con el otro en estos tiempos desde esta nueva realidad mediados por las TIC. Gracias a estos medios nos han permitido tejer nuevas reflexiones que nos ha llevado a conjugar en un mismo espacio nuestro trabajo, nuestra familia y desde aquí, como docente de la UNAD, seguir aportando a la construcción de país y permitiendo a los estudiantes seguir construyendo su proyecto profesional y personal desde sus realidades. Cada realidad y el encontrarnos con el otro, nos permite entre docentes y estudiantes comprometidos para tejer desde sus sensibilidades esas nuevas subjetividades y formas de relacionarnos no solo entre nosotros, sino ahora en la relación con la naturaleza, esperando que de esta experiencia podamos ser mejores seres humanos y nos lleve a reflexionar en lo verdaderamente esencial para continuar llevando nuestra vida”. Luz Margery Motta Polo, Colombia.

“Las subjetividades críticas, transformadoras y solidarias ¿no son la anomalía en medio de las subjetividades competitivas, acrílicas y pasivas?”. Napoleón Villarreal Sánchez, Colombia.

“No son nuevas realidades, lo único que han hecho es develar las experiencias críticas de cada contexto”. Luz Marina Gutiérrez Vidales, Colombia

“Desafortunadamente el pensamiento crítico en Colombia es asesinado. Ejemplo: muertes de líderes sociales. Desde este contexto: *¿cómo contribuir desde la escuela y universidad a formar lectores críticos y transformadores de la realidad? Resistir*”. Amalia Gómez, Colombia.

“Las subjetividades más precarizadas en estos tiempos multipandémicos son las periféricas, pobres, etnias, presidiarios, viejos, infantes, creo que tenemos mucho por pensarnos en la praxis comunitaria”. Henry Rebolledo Cortes, Colombia.

“Creo que la academia lamentablemente ha fomentado la apatía, el silencio. Son teorías en muchos casos que no leen la realidad, parece que pertenecemos y vivimos en otro mundo que no es relevante en la academia y sus teorías. Por eso el silencio, el poco interés, no invita a hacer parte de esta construcción”.

Adriana Valencia Zapata, Colombia.

“Si bien es cierto, la innovación de la era digital trajo consigo el abordaje de nuevas subjetividades. La situación actual nos invita a profundizar y revisar estas condiciones de transformación que experimentan los sujetos a nivel mundial. La era digital, hoy media esas relaciones en todos los contextos”. Madelia Rosa Pitre Guerrero, Colombia.

“Se puede tener en cuenta una diferencia entre educación (en cuanto transmite la cultura) y la formación (que hace que el sujeto se piense desde lo dado en la educación) para ser sujeto y con ello autoproducirse desde sus rasgos específicos de subjetividad”. *Álvaro Díaz*, Colombia.

“Debemos reconocer que la realidad nos enfrenta con una heterogeneidad en los modos de vivir y poder mirar e intervenir desde la multiplicidad. Decimos que los acontecimientos padecidos en los últimos tiempos han impactado al interior de los sujetos y sus comunidades. Nuestro principal objetivo es la producción de herramientas para analizar la realidad actual y generar propuestas capaces de generar un proyecto de re-inclusión y re-ciudadanización”. Diana Ahumada, Colombia.

“La educación ‘domestica’ desde las normalidades, la formación de-forma, transforma, permite la emergencia de subjetividades. Es en sí misma crítica”. *Álvaro Díaz*, Colombia.

“Se es crítico en la medida que no acabemos con la capacidad del asombro, la creatividad y la escucha abierta del sentir al otro”. Rosa Suárez, Colombia.

“Hay que descolonizar la educación, la psicología y la pedagogía para posibilitar la formación de subjetividades críticas, transformadoras y solidarias”. Napoleón Villarreal Sánchez, Colombia.

“¿Cuáles son los desafíos de la educación frente a la construcción de subjetividades críticas, transformadoras y solidarias? Eso tiene que ver desde las teorías de la complejidad y la pedagogía transformadora. La educación desde los paradigmas de la complejidad tiene que ver que los desafíos son la incertidumbre, la individualidad, los contextos, las comunidades, lo particular, lo complejo. La transformadora es la pedagogía que piensa que la educación tiene que ser una lectura a los contextos donde estén inmersos del estudiante y que por ende trata de no volver homogénea la educación o la forma como se tiene que educar a todo el mundo, sino que hay unas particularidades propias de esa comunidad a la cual tiene usted que aplicarle una metodología, de evaluación de enseñanza y aprendizaje que le sean propias a esa comunidad. Y lo soli-

dario el conocimiento no se hace de manera individual, sino que el conocimiento tiene que ver con la diversidad y no se trata de generalizar o mirar que categoría generalizan sería”. Ahedys Medina, Colombia.

“Fortalecer habilidades que nos permitan enfrentarnos y adaptarnos a una sociedad que evoluciona de forma armónica y tomando conciencia de nuestro papel dentro de la formación social”. María Piedad, Colombia

“Conviene ir más allá de ser parte de un contexto social, más allá de los aportes en la familia. El desafío también es la capacidad de respuesta de las instituciones para actuar frente al contexto de manera inmediata y eficiente. Es ver los escenarios desde una perspectiva del servicio social solidario que se comprenda la complejidad humana y las nuevas maneras de formación que se aceleran. Finalmente, tener en cuenta que la transformación social se facilita apropiando ejercicios de resiliencia y combi-nándola con la IAP como metodología para abordar problemáticas sociales”. Virginia Hernández, Colombia.

“Desde mi rol como docente universitaria, en el programa de Psicología, creo que generar espacios para hablar de lo que no hablamos con los estudiantes, de su realidad, los problemas sociales que atraviesan su cotidianidad y de temas como la historia de nuestro país, los derechos humanos. Es que se nos va la vida en la academia, revisando teorías, conceptos, metodologías, con la necesidad de llenar de contenidos, por la lógica de los currículos, que no es la lógica de la vida cotidiana”. Adriana Valencia Zapata, Colombia.

“Para construir nuevas subjetividades es fundamental favorecer la autonomía, valorar las construcciones del estudiante desde sus intereses, necesidades y potencialidades, pero también permitirnos reconocer todo lo que genera en nuestro interior, en nuestra vida como familia y como sociedad. Esta pandemia no prevista, para la que ninguno estábamos preparados, con el fin de atrevernos a utilizar las herramientas que tenemos para transformar juntos, sacando el mejor provecho, pero teniendo claro que la solidaridad, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, las formas resilientes de responder frente a estas situaciones y la capacidad de asumir posturas frente las diversas formas del consumo, impuestas por grupos de poder, orientadas por la búsqueda de otras formas de asumir, vivir y reflexionar”. Diana Arcila, Colombia.

“Compromiso y la participación en la transformación comunitaria y la necesidad de la sensibilización de diferentes agentes involucrados a la necesidad de la comunidad vul-

nerable ya que el desarrollo y fortalecimiento desde la academia debe ser el objetivo como la transformación social, el modo de vida, el conocimiento del yo, como el conocimiento de la realidad del otro, como una constante en nuestra vocación docente”. Lida Suarez, Colombia.

“Mas allá de esa dicotomía, los problemas son textos, la realidad es construida, tal vez es entonces problematizar los modos de construir realidades desde presupuestos que han quedado como textos. Tal vez nos pasa, hay muchas referencias en este diálogo a presupuestos de los años 60 para pensar problemas de los 50 que se difundieron en los 70 y 80”. Esmeralda Hincapié Gómez, Colombia.

“Recuperar lo perdido, por ello tan importante el rescate del conocimiento tradicional y costumbres ancestrales. Las nuevas subjetividades están en la relación con la naturaleza con teorías del buen vivir”. Virginia Hernández, Colombia.

“En los últimos años se han intensificado los movimientos sociales a favor de la igualdad de género, tomando un rumbo imparable hacia la consolidación de una igualdad real. En este escenario es primordial introducir cambios en la educación de los niños y niñas en las primeras etapas educativas que conlleven a una interiorización desde la infancia de valores fundamentados en la paridad”. Diana Ahumada, Colombia.

“Pudiéramos pensar en recuperar la voz de los vencidos y cuestionar las historias oficiales y vencedoras, recuperando las historias no contadas, visibilizándolas y dándoles un lugar no solo en la historia, sino en la construcción de nuestro presente, implementando una pedagogía de la compasión como lo plantea Jean Francois Forges”. Diana Arcila, Colombia.

REFERENCIAS

CEPAL. (2020). Informe especial COVID-19 Dimensionar los efectos del COVID 19 para pensar en la reactivación. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45445/4/S2000286_es.pdf

Freire, P. (2017). Citas. <https://omarpal.blogspot.com/2017/09/paulo-freire-citas.html>

Freire, P. (2014). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA

Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires. Siglo XXI

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo. Tierra Nueva.

Galeano, E. (1991). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.

Guattari, F. (1998). *El devenir de la subjetividad*. Santiago. Dolme ediciones.

Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología de El Salvador* 5, (22), 219-231.

Sartre, J. (1963). Prefacio. En F. Fanon, *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Viera, J. (2020). *P(sic)oemario*. Colección poesía política latinoamericana, vol I. Ed. Bibliobarrio.



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Sede Nacional José Celestino Mutis
Calle 14 sur 14-23
PBX: 344 37 00 - 344 41 20
Bogotá, D.C., Colombia

www.unad.edu.co



978-958-651-788-1