



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**CONFIGURANDO IDENTIDADES TERRITORIALES A PARTIR DE
TRAYECTORIAS DE VIDA, MÚLTIPLES TERRITORIALIDADES Y
NARRATIVAS DE SÍ**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con
énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

PRESENTADO POR:

**REGINO RICARDO DURÁN SIBAJA.
YAIRIS MAIDUTH GONZÁLEZ VILLADIEGO.**

ASESOR

BERTO ESILIO MARTÍNEZ

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
SECCIONAL BAJO CAUCA**

2018



AGRADECIMIENTOS

Primeramente, a Dios, porque él fue el principal artífice de que todo este proceso se llevara a cabo, y sin su ayuda nada de esto hubiera sido posible.

A nuestro asesor Berto Martínez, por su dedicación y acompañamiento en este trabajo, puesto que siempre estuvo con nosotros y nunca nos hizo sentir solos.

A nuestros padres y familiares, por su apoyo incondicional. Siempre estuvieron en cada momento, apoyándonos y dándonos fuerza para continuar. Gracias infinitas a cada uno de ellos. Los amamos.

A la I.E. Liceo Caucaasia, por abrirnos las puertas y darnos la oportunidad de realizar este trabajo con sus estudiantes.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



El presente trabajo de investigación reflexiona críticamente acerca de la forma en que las prácticas pedagógicas adelantadas con los jóvenes del nocturno en modalidad CLEI de la I.E Liceo Caucaasia, se articulan a la configuración de identidades territoriales, puesto que desde un ámbito educativo es una forma de construir aprendizajes contextualizados. Así, desde un enfoque cualitativo adelantamos ejercicios de cartografía social (mapeos de la institución y el municipio), talleres, entrevistas, historias de vida y lectura situada de documentos institucionales para explorar con los estudiantes las categorías de *identidad, territorio y práctica pedagógica*. El diario pedagógico, como registro reflexivo del maestro-investigador, constituyó una fuente fundamental para elaborar comprensiones y aprendizajes de la experiencia.

De este modo, emergieron tres rutas comprensivas: a) *trayectorias de vida* como un escenario fundamental para repensar la pedagogía y las didácticas de maneras situadas o lugarizadas; b) *múltiples territorialidades*, que dan cuenta de las formas en que los estudiantes viven, habitan y se apropian del territorio; y, c) *narrativas de si*, lo cual posibilita pensar la necesidad de comprender el lugar del territorio y sus dinámicas en la configuración de identidades de los estudiantes y de los maestros que se vinculan a él, asuntos que se ven reflejados en el aula de clases.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, territorio, identidad territorial, territorialidades, trayectorias de vida.



TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN 6

CAPÍTULO 1..... 9

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... 9

 Contextualización 9

 Antecedentes 16

 Descripción del problema de investigación 20

CAPÍTULO 2..... 24

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 24

 Prácticas pedagógicas..... 24

 Territorio..... 26

 Identidad territorial 27

CAPÍTULO 3..... 28

MEMORIA METODOLÓGICA..... 28

 Enfoque de investigación 28

 Estrategias y técnicas de investigación 29

 Momento I. Acercamiento a las prácticas pedagógicas de CLEI-IV 30

 Momento II. Reconstrucción de experiencias-conocimientos vinculados al territorio..... 31

 Momento III. Taller de historias de vida 32

 Momento IV. Análisis e interpretación de la información 33

CAPÍTULO 4..... 35

TRAYECTORIAS DE VIDA: CRUCES Y PUNTOS DE SUTURA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA 35

Trayectos de vida: los estudiantes no son, están siendo 35

Didáctica y contextos: reflexiones de un proceso de enseñanza en modalidad CLEI .. 40

CAPÍTULO 5..... 44

OTRAS FORMAS DE VIVIR EL TERRITORIO: TERRITORIALIDADES, ESPACIOS ESCOLARES Y COTIDIANOS 44

 Múltiples territorialidades 44

 Espacios escolares y cotidianos ¿Cómo los viven o habitan?..... 46

CAPÍTULO 6..... 52

NARRATIVAS DE SÍ: RELACIÓN MAESTRO-ESTUDIANTE-TERRITORIO..... 52

ALGUNAS CONSIDERACIONES DE CIERRE 59

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 63



UNIVERSIDAD ANTIOQUIA

ANEXOS	66
1. Ficha para la lectura y análisis de documentos institucionales	66
Facultad de Educación	
2. Diarios pedagógicos	68
3. Mapeamiento: Caucaasia e I.E. Liceo Caucaasia	73
4. Taller de Historia de vida	76
5. Mapa de categorías emergentes	78



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

PRESENTACIÓN

El municipio de Caucaasia, ha sido, por muchos años, un espacio donde la violencia se ha radicado y ha golpeado fuertemente a la comunidad sin escatimar cultura, estrato, edad u otro aspecto que emerja de una sociedad, puesto que todos se han sentido violentados de alguna manera. No obstante, este municipio también ha sido un espacio que ha brindado muchas oportunidades no solo a las personas oriundas del municipio, sino también foráneos que han llegado a habitarlo, ya que por su ubicación geográfica se ha convertido en un lugar de oportunidades y progresos para muchas personas de otros lugares del país, creando así con esto, que el municipio se vea albergado por muchas culturas e identidades.

Por lo tanto, este trabajo de investigación se pregunta por el lugar que tienen las prácticas pedagógicas y, de forma concreta, la escuela, en el modo en que los estudiantes del ciclo 4ª de la jornada nocturna de la IE Liceo Caucaasia, de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), viven su territorio y cómo ello ha configurado sus identidades, sus modos particulares de estar en el mundo. Pero, también, las exigencias que estos territorios plantean a las experiencias pedagógicas de los maestros que se articulan a este tipo de lugares, como el municipio de Caucaasia, que encarnan historias complejas de vulneraciones, violencias, conflictos y pobreza.

Para esto, decidimos trabajar partiendo de varios autores que abordan los conceptos de territorio, identidad territorial y prácticas pedagógicas, como conceptos claves o categorías principales con las que decidimos trabajar para llevar a cabo esta investigación, como lo es Paulo Freire, Marco Raúl Mejía, Graciela Frigerio, Gustavo Montañez y Ovidio Delgado Mahecha, Stuart Hall, entre otros. Así, partiendo de estas tres categorías, pudimos explorar con los estudiantes sus experiencias, concepciones y trayectorias de vida ancladas en la cotidianidad de su barrio, municipio o escuela, particularmente cómo estas luchas de día a día van formando en ellos maneras propias de vivir, es decir, sus propias identidades.

Para esta investigación implementamos estrategias y técnicas que involucraban a los mismos estudiantes y también a nosotros como maestros, para recolectar la información



necesaria y así llevar a cabo dicho proceso; tales como historias de vida, donde ellos narran sus propias experiencias, partiendo tanto desde sus vidas personales, como sus experiencias con el territorio; la cartografía social, donde intentaron identificar y dibujar los espacios más emblemáticos e importantes del municipio de Caucasia, y de igual forma, las de la IE Liceo Caucasia; así mismo implementamos los diarios pedagógicos y análisis documental.

Todo este proceso de investigación nos abrió un amplio camino de trabajo pedagógico que nos permitió tener una mirada más amplia de lo que implica formar a estudiantes con procesos de vidas un poco complicadas y afectadas por todos esos factores que aquejan al territorio, como el conflicto armado, las drogas, la falta de recursos económicos, entre otros; y que de una u otra manera, han obligado a estos jóvenes a buscar, por sus propios medios, una solución para mejorar sus estilos de vidas y los de sus familia (padres, hijos, abuelos, hermanos, esposos y esposas). Y, también, nos amplía la mirada frente a la postura y rigurosidad que tiene la escuela frente a este tipo de situaciones.

Por ello, el siguiente trabajo da cuenta de este recorrido lleno de experiencias y vivencias en la escuela, pero principalmente fuera de ella. Decidimos presentar esta experiencia en seis capítulos.

En el primer capítulo uno damos cuenta del planteamiento del problema, partiendo de un ejercicio de contextualización del municipio y de la institución donde se desarrollaron las prácticas, al igual que un rastreo bibliográfico, que nos permitió un acercamiento a nuestros intereses en cuanto a las nociones de territorio, identidades y prácticas pedagógicas. Al final, hacemos una descripción del problema de investigación, atendiendo a las características del territorio y los aspectos de interés que convergen en nuestro trabajo de investigación.

En el segundo capítulo realizamos una fundamentación teórica, de manera que nos permite precisar o delimitar desde dónde nos acercamos a la comprensión de los conceptos articuladores del trabajo de grado, por tanto, serían las concepciones que soportan nuestras categorías iniciales. Esto autores nos acompañan durante el trabajo para dialogar con las experiencias de los estudiantes y las nuestras como investigadores.

El tercer capítulo recoge la memoria metodológica de proceso. Reconstruimos las herramientas que utilizamos para la recolección de datos mediante estrategias y técnicas, al



igual que los procedimientos para llevar a cabo el análisis de la información producida en la investigación. Ahí hacemos explícito nuestras miradas éticas, políticas y epistémicas respecto al modo como vivimos la investigación.

En el cuarto capítulo reflexionamos sobre *las trayectorias de vida* como unos cruces y puntos de sutura en las prácticas pedagógicas. Esta subcategoría nos permitió una mirada más situada a cerca de los estudiantes que acompañamos en nuestra práctica pedagógica. Al igual que pensar los retos e implicaciones que tiene para la pedagogía y la didáctica el reconocimiento de las trayectorias de vida de los estudiantes, en clave de la configuración de identidades territoriales.

El quinto capítulo da cuenta de las formas de vivir el territorio, esto es, de las *territorialidades*, espacios escolares y cotidianos, desde la perspectiva del territorio, no como un espacio geográfico, sino como un espacio situado, en el que convergen muchas experiencias con relación a ellos, a sus prácticas, a las relaciones sociales que se articulan a ellos y tienen ocurrencias en el municipio de Cauca.

En el sexto capítulo, reflexionamos sobre *las narrativas de sí*, asumiendo la noción de narrativas de sí en clave de las experiencias del maestro que, al vincularse a lugares como Cauca, también ve reconfiguradas sus prácticas pedagógicas y modos de asumir su oficio de maestro. Esta mirada nos permite volver la pregunta al maestro, ya no exclusivamente pensar el lugar que tiene el territorio en los estudiantes, sino en el maestro mismo.

Al final, presentamos nuestras miradas de cierre, aprendizajes y preguntas que emergen como nuevos horizontes del presente trabajo.

Contextualización



IE. Liceo Caucaasia. Tomada de [Redacción @MiRegion360](#)-10 Junio, 2017.

Miradas que brindan una imagen social

La Institución Educativa Liceo Caucaasia es una institución que aporta la mayoría de egresados bachilleres al territorio del Bajo Cauca, especialmente al municipio de Caucaasia, a partir de las diferentes modalidades de estudio que ofrece a los habitantes. Es una institución que participa en todas las actividades que se organizan en el municipio como ferias educativas, programas de becas, concursos culturales y académicos.

No obstante, la institución y el territorio caucasiense se articulan a unas particularidades sociales referidas a fenómenos como el desplazamiento forzado, las múltiples formas de violencia y la pobreza. El perfil socioeconómico de la subregión del Bajo Cauca realizado



por la Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia (CCMA) (2014), al igual que la ficha de caracterización socioeconómico hecha por el Departamento Nacional de Planeación, dan

Facultad de Educación

Tabla 3

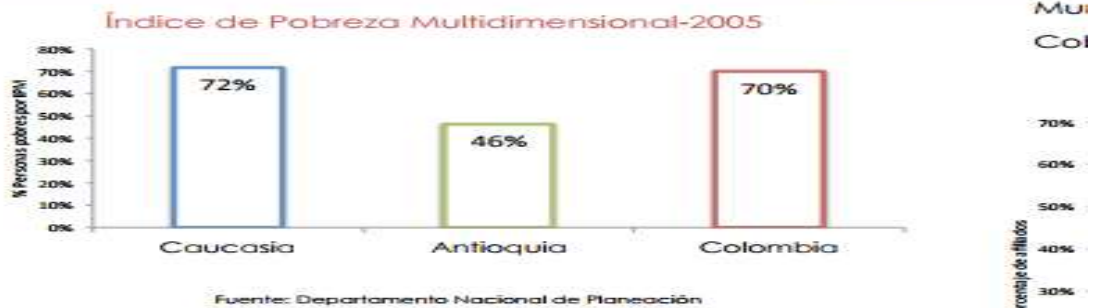
Población pobre y en miseria por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en el Bajo Cauca, 2005

Municipios	Pobreza						Miseria					
	Cabecera		Resto		Total		Cabecera		Resto		Total	
	Personas (%)	cve (%)	Personas (%)	cve (%)	Personas (%)	cve (%)	Personas (%)	cve (%)	Personas (%)	cve (%)	Personas (%)	cve (%)
Cáceres	61,25	-	68,48	-	66,81	-	34,76	-	37,91	-	37,18	-
Cauca	48,55	3,42	70,84	2,98	52,41	2,71	18,24	9,23	38,69	5,93	21,78	-
El Bago	40,41	5,48	71,33	4,63	50,75	3,63	17,72	10,19	43,07	7,76	26,2	7,94
Nechí	62,4	-	75,67	-	68,13	-	38,35	-	47,06	-	42,2	-
Tarazá	62,02	2,65	61,9	5,15	61,97	2,57	31,97	5,38	36	8,91	33,53	14,2
Tarapurá	45,74	0,76	82,69	3,2	64,3	3,16	13,86	17,48	57,82	6,43	35,94	4,71
Bajo Cauca	50,84	-	71,44	-	59,96	-	22,06	-	42,71	-	30,32	-
Total departamento	15,9	1,36	47,48	0,57	22,96	0,78	4,23	2,79	21,73	1,22	8,15	1,34

Fuente: Anuario Estadístico de Antioquia 2014, actualización con base en Censo 2005.
 Coeficiente de variación estimado (cve): es la forma de medir la calidad de la estimación obtenida a partir de una muestra probabilística.

Información Socio Económica

Pobreza



Beneficiarios Programa Sociales del Estado (2013)

Porcentaje de personas registradas Sisbén DNP	84%
Porcentaje de personas acompañadas ANSPE	18%
Porcentaje de personas UARIV*	0,7%
Número familias acompañadas ANSPE-RED UNIDOS	5039
Número de niños con atención integral ICBF	1.520

*Unidad de atención y reparación integral a las víctimas



cuenta de los índices de pobreza, miseria y las necesidades básicas insatisfechas en el municipio y zonas aledañas.



Lo anterior deja ver el índice de pobreza en Caucasia contrastado con otros municipios de la región, y en general con el departamento y el país. Podemos notar en la imagen que nuestro municipio ocupa el puesto número cuatro en el índice de personas en la cabecera con más pobreza, y el mismo puesto en el índice de miseria que, comparado con los resultados de la segunda imagen, podemos notar más explícitamente cómo el municipio de Caucasia a nivel departamental y nacional, tiene un alto índice de pobreza. Lo que nos permitió deducir que muchos de los habitantes del municipio de Caucasia no tienen acceso a recursos que les permita satisfacer sus necesidades básicas.

De la mano de los índices de pobreza en el municipio, se presentan las dinámicas de exclusión social, entendida como “proceso mediante el cual los individuos o grupos son total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven” (Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación del Desarrollo, 2004). Esta exclusión emerge como resultado de la falta de oportunidades, de empleo formal para los habitantes; de ahí se consolida una economía de la informalidad representada en el mototaxismo¹, la pesca, albañilería y la minería ilegal. Este último, como uno de los principales problemas ambientales, como dice (Botero, 2017)

[...] La región está afectada por la presencia de mercurio en las aguas como residuo de la minería de oro que prolifera en la zona. Según Rivera, la cantidad de mercurio máxima permitida en el tejido de los peces para el consumo sano es de 5 partes por millón y aquí se encuentran hasta 20 partes por encima del nivel permitido (p. 2).

Estos fenómenos de tipo económico, ambiental y cultural del municipio afectan o tienen mucho que ver con la vida cotidiana de los estudiantes de la Institución Educativa Liceo Caucasia, puesto que sus realidades se anclan en un territorio con múltiples tensiones.

Reflejo íntimo de las luchas sociales

La Institución Educativa Liceo Caucasia es una institución de carácter público, ubicada en la carrera 20 Troncal de Occidente, ofrece educación en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Media Académica y Media Técnica. Además, brinda educación para adultos y jóvenes que, por cuestiones de trabajo o poco tiempo, acceden a las modalidades nocturna y

¹Actividad de sustento económico (transporte de personas en motocicleta) usada por familias de escasos recursos, denominada ilegal según Ley 336 de 1996, considerando que las motocicletas tienen un uso exclusivo particular, y no como medio de transporte público.



sabatina. Estas últimas modalidades permiten a muchos jóvenes o adultos terminar su bachillerato, por ejemplo, aquellos que tienen la necesidad de trabajar para sostener a sus familias, o a sí mismos, al igual que no sentirse rechazados frente a los jóvenes que están en las jornadas del día. A estas jornadas llegan jóvenes o adultos mayores de diferentes partes del país, lo que contribuye al cruce de diversas culturas y fortalecimiento de la institución.

Dentro del horizonte pedagógico de la Institución Educativa Liceo Cauca, se expresa como visión para el año 2015 (última fecha de sus ajustes), una institución educativa líder en el ámbito municipal, regional y departamental, con proyección nacional, de reconocida excelencia humana y académica, fundamentada en procesos de mejoramiento continuo y en la dinámica de una comunidad educativa que aprende. Y como misión tiene ofrecer a niñas, niños, jóvenes y adultos un servicio educativo integral en los niveles de educación preescolar, básica y media, desde un Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) que potencia el desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas, a través de valores como el liderazgo, la responsabilidad, el respeto, la tolerancia y la equidad, contribuyendo al desarrollo social y cultural del municipio, el departamento y el país.

La institución trabaja fuertemente en aspectos de ideales científicos y matemáticos, al igual que en aspectos de lectura y escritura, a través de actividades como festival del cuento, el periódico de la misma institución, donde muchos alumnos escriben historias, relatos, anécdotas, biografías, entre otros. Estas actividades tienen el apoyo de sectores políticos y económicos, brindando la capacidad de tener participantes externos a la institución, como otras instituciones del municipio: Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y distintas universidades.

Un mapa de los sujetos, los saberes y las interacciones

El presente trabajo se concreta en la modalidad de Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) en el ciclo IV –A, grados octavo y noveno. Dicho programa consiste en la educación para adultos, unidades curriculares que son equivalentes a los grados de educación formal que se establezcan dentro del PEI de cada institución. Esta modalidad es regida por el decreto 3011 de 1997, con artículos relevantes como

- Artículo 1°. La educación de adultos, ya sea formal, no formal o informal hace parte del servicio público educativo, y se regirá por lo dispuesto en la Ley 115 de 1994, sus decretos reglamentarios, en especial los Decretos 1860 de 1994, 114 de 1996 y las



normas que los modifiquen o sustituyan y lo previsto de manera especial, en el presente decreto.

Facultad de Educación

- Artículo 3°. Son principios básicos de la educación de adultos: en los puntos que más se destacan.
 - a) Desarrollo Humano Integral, según el cual el joven o el adulto, independientemente del nivel educativo alcanzado o de otros factores como edad, género, raza, ideología o condiciones personales, es un ser en permanente evolución y perfeccionamiento, dotado de capacidades y potencialidades que lo habilitan como sujeto activo y participante de su proceso educativo, con aspiración permanente al mejoramiento de su calidad de vida.
 - b) Pertinencia, según el cual se reconoce que el joven o el adulto posee conocimientos, saberes, habilidades y prácticas, que deben valorarse e incorporarse en el desarrollo de su proceso formativo.

Los estudiantes en este programa son jóvenes y adultos que, entre sus diferentes actitudes, cualidades y género, interactúan de forma afectiva unos con otros; cuentan con relaciones de parejas o familias ya conformadas. En entrevista con varios jóvenes participantes en el ciclo IV y alumnos de otros ciclos, logramos identificar que, a causa de los fenómenos aquí antes mencionados, sus expectativas varían entre la obtención de logros a nivel personal o grupal.

Una pregunta en las entrevistas fue la siguiente: ¿Cómo es la relación o interacción en el aula con los demás sujetos, al encontrarse con personas diferentes desde los aspectos como la edad, el género, la clase social, la religión o grupo político?

R1- Chévere, la idea es conocer más gente de otros lados.

R2- Es un fastidio uno encontrarse con gente que no sea de aquí, vienen con otras cosas raras y no se juntan casi con uno.

R3- La verdad me da igual, no me gusta juntarme casi con los demás, soy muy llevada de mi parecer.

R4- Solo me preocupo por terminar rápido mis estudios, a veces llega gente que está unos días y se va, son muy raros.

R5.- Me gusta juntarme con los que escuchan la música que me gusta, y apoyan la creencia en Dios.



R6- Es muy interesante encontrar toda clase de personas, así uno puede conocer por las descripciones de los otros lugares cómo son y cómo puede uno integrarse a sus ideales.

Facultad de Educación

R7- Una de las cosas que uno debe entender es que por estudiar en la noche hay muchas personas, uno puede encontrar muchos iguales a uno y también otros que son muy raros, todos tenemos un mismo fin, terminar los estudios.

Al escuchar sus respuestas, podemos interpretar que no es una idea que compartan o se sientan completamente a gusto, ya que siguen existiendo prejuicios sociales de unos con otros, al referirse a la capacidad de convivir. Al mismo tiempo, este modelo de formación (CLEI) es una oportunidad para relacionarse con otras personas de sus condiciones, y aprender mutuamente desde una concepción humanizadora de la educación.

Finalmente, la anterior pregunta deja ver que una de los ideales o metas de los estudiantes de este modelo de formación, tiene que ver con la posibilidad de terminar sus estudios y ser alguien que pueda ofrecerle otras alternativas de vida a su pareja, hijos o familia.

De otro lado, la pregunta por las interacciones entre docentes, estudiantes y comunidad educativa, nos revela la complejidad de las prácticas pedagógicas adelantadas por la institución con los jóvenes y adultos que asisten a la jornada nocturna. Esto debido a los horarios de clases que, articulados a las dinámicas sociales del municipio, hacen que cada vez sea más difícil realizar un proceso pedagógico tranquilo, puesto que en ocasiones deben salir más temprano de lo normal por razones de seguridad. Además, algunos jóvenes concuerdan en que estudiantes de esta jornada son denominados como vagos o desinteresados por un verdadero logro en sus estudios, al acceder a una modalidad que otros consideran es “regalada”.

El docente cooperador, Juan Camilo Soto, enfatiza en que son jóvenes con potenciales y cualidades para salir adelante, y ser grandes profesionales, algo que hemos logrado evidenciar durante nuestra práctica pedagógica. No obstante, se ven afectados por las problemáticas presentes en el territorio, por lo que deben aprovechar la oportunidad que se les brinda para continuar sus estudios y alcanzar sus metas. Además, en las actividades extracurriculares que se realizan en el municipio o en la misma institución, estos estudiantes no son tomados en consideración, bien porque se realizan en las jornadas diurnas, o porque algunos docentes afirman que ellos pueden “hacer quedar mal a la institución”.



En contraste con el temor y desconfianza que muestran algunos docentes cuando se hace referencia a los estudiantes de la jornada nocturna, es fundamental rescatar el valor y apuesta vital-pedagógica de otros para acompañar a los jóvenes y adultos que asisten a esta jornada; horas de trabajo que no son bien remuneradas y, por encima de ello, los docentes muestran una gran pasión por su oficio, por aportar a la transformación social e impactar en la vida de sus estudiantes. Igualmente vale la pena resaltar el acompañamiento de los padres de familia, quienes están pendientes, como si se tratara de cualquier estudiante de las jornadas diurnas; atentos al rendimiento académico, incluso, los acompañan en sus recorridos desde y hasta la institución educativa como resultado de la reciente ola de violencia que afecta al municipio. Este acompañamiento lo hacen también aquellos que fungen como acudientes, por ejemplo, esposas, esposos, tíos, abuelos, en fin.

Ciclo IV –A, grados octavo y noveno

Los estudiantes del grupo Ciclo IV- A son jóvenes con edades entre los 15 a 17 años, solo unos pocos superan los 18 años, algo que no muy común en educación para adultos. La mayoría son hombres, un total de 28 y mujeres son 14. Podríamos caracterizarlos como jóvenes divertidos, extrovertidos, no obstante, han vivido experiencias significativas, que han marcado sus vidas de forma contundente, por ejemplo, uno de ellos sufrió la trágica situación de encontrar el cuerpo sin vida de su hermana luego de que ella se hubiera suicidado, algo que lo llevó a él y a su familia a cambiar de lugar de residencia, para llegar al municipio de Caucaasia.

Como ésta hay otras historias de vida, que al escucharlas no creería que ellos, a tan corta edad, hayan pasado por ellas. Es el caso de un par de jóvenes, quienes con tan solo 16 y 17 años respectivamente, ya tienen conformado un hogar, aunque aún no tienen hijos. Desplazados de otros municipios lograron encontrarse uno al otro en la escuela y formar su relación.

En estas dinámicas tan complejas que se discurren en la vida cotidiana de los jóvenes de Ciclo IV-A, nos parece fundamental resaltar el arduo esfuerzo realizado por el profesor a la hora de efectuar las actividades tanto desde la disposición propia como también la de los jóvenes. El docente usa herramientas que permitan despertar el interés de los estudiantes por la lectura y la escritura, por ejemplo, vinculando estas prácticas con otras artes, particularmente el cine, de modo que les permita tener un panorama más amplio para avanzar

en los ejercicios que luego se proponen como cuadros comparativos o mapas conceptuales, etcétera. En segundo lugar, aunque varios jóvenes no tenían la disposición para efectuar los trabajos y simplemente se dedicaban a querer ser el centro de atención (distrar a los demás, hacer chistes, molestar), son múltiples las alternativas que el profesor explora, entre ellas, delegar funciones principales a estos jóvenes para que se involucren en el trabajo desde otros roles.

Antecedentes

El siguiente ejercicio da muestra del rastreo bibliográfico alrededor de las categorías de nuestro trabajo, *territorio, identidad, prácticas pedagógicas*, con el propósito de identificar preguntas, objetivos, metodologías, resultados que nos permitieran afinar nuestro trabajo de investigación. Este rastreo se hizo desde trabajos investigativos y algunos referentes legales.

En primer lugar, el trabajo titulado *Lectura crítica del territorio: un camino hacia el nacimiento de nuevas subjetividades*, realizado por Robinson Mena Martínez (2016), quien se preguntó por las lecturas que los estudiantes del CLEI-(5) hacen de su territorio y cómo éstas influyen en sus experiencias escolares. Este trabajo reflexiona sobre la experiencia pedagógica adelantada con estudiantes del CLEI-5 en la institución educativa Barrio Santander, en la ciudad de Medellín. Por medio de la cartografía social como metodología cualitativa reconstruye las experiencias escolares de los estudiantes e identifica las lecturas que ellos hacen de su propio territorio, a partir de ahí propone la necesidad de leer críticamente el territorio, sus lógicas y tensiones, como vía para configurar tanto las prácticas pedagógicas como las experiencias educativas de los jóvenes.

Omar Pulido Chaves (2015) en su trabajo *Estudio sobre territorio y derechos en la escuela*, presenta un balance interpretativo del proceso, según el cual los colegios no operan totalmente como territorios de realización de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en una evidente contradicción con el supuesto de que quienes acceden a ellos tienen una ventaja en lo que se refiere al disfrute del derecho a la educación por el carácter integral e indivisible de los derechos que hace de los colegios lugares donde ningún derecho debería ser vulnerado. Además, se pregunta acerca de cuáles son las relaciones existentes entre el territorio y el estado de realización de los derechos de los y las estudiantes de los colegios, con el fin de determinar si existen implicaciones identificables que vinculen el estado de



realización o de vulneración de los derechos con algún tipo de determinación territorial. El estudio muestra que la relación escuela – territorio debe ser reescrita como escuela – territorio – escuela, por el hecho de que el territorio es una construcción social de los sujetos que actúan sobre el espacio y, por tal razón, actúa en su propio proceso de construcción como sujetos.

En el trabajo de Luz Dary Ruiz Botero (2006) *Escuela: territorio en la frontera: tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*, se muestran las condiciones sociales e históricas que explican la emergencia de cierto tipo de conflictos en las instituciones educativas. El estudio se ocupa de develar las relaciones existentes entre la escuela y el contexto económico, social, político y cultural que determina a los sectores populares de las ciudades que sirven como base de comparación.

La autora se pregunta sobre las relaciones entre la escuela en tanto territorio social donde se disputan intereses políticos y culturales por la orientación de la sociedad, y el contexto económico, social cultural y político de sectores populares de las ciudades de Bogotá, Cali y Medellín en el periodo de 1994 -2004. A través de una investigación comparativa construye una reflexión específica derivada de las distintas lecturas propuestas a la escuela y de la experimentación que se hace de éstas con el estudio efectuado. Se deja abierta la posibilidad de que pueden ser fortalecidas con las experiencias de muchos maestros/as en la búsqueda de experimentar otras relaciones en las que se potencien las ganas de vivir, como maneras de resistir a las distintas formas de muerte y exclusión.

Por su parte, Pierre Champollion (2011) en su trabajo *El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia*, trabaja sobre la influencia de la dimensión territorial sobre la educación, particularmente en el contexto rural común y de montaña, independientemente de que el origen sociocultural de las comunidades siga teniendo una prevalencia muy significativa.

Este trabajo tiene un abordaje en primer lugar acerca de cuáles son los distintos tipos de impactos territoriales en relación con la escuela, a partir de los resultados de investigaciones longitudinales desarrolladas en los territorios rurales de montaña de gran aislamiento geográfico en Francia, y posteriormente, algunos elementos de teorización basados en el análisis de las distintas metodologías de localización y caracterización de los efectos de territorio sobre la educación. Y donde esta reflexión concluye que:

Los numerosos impactos territoriales, referidos al progreso escolar, la pedagogía, la didáctica, así como los resultados del alumnado, se han identificado inicialmente.



Pero más allá de ellos, actualmente, otros efectos del territorio sobre la escuela, multifactoriales, sistémicos, han quedado manifiestos: los efectos de territorio. Nos dimos cuenta así que las trayectorias escolares, resultando de una multiplicidad de factores, se inscribían bien en territorios que les daban forma (Chanpollion, 2011, p.67).

Así mismo, Juan Camilo Aguilar Arango (2014) en su trabajo *Topofilia de un terruño: mirada escolar a un asunto territorial*, establece la relación que se construye entre Territorio y Topofilia en la Institución Educativa de Minas desde la geografía escolar. Se constituye en la posibilidad de estudiar y generar estrategias de enseñanza tendientes a la consolidación de espacios de posibilidad, existencia y funcionamiento de conceptos, procedimientos y actitudes para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales con pertinencia territorial. Se pregunta por el lugar que ocupa el territorio en las topofilias de los habitantes del corregimiento de Minas, un corregimiento ubicado en un espacio poroso que vincula no sólo su historia sino la historia de dos municipios del suroeste antioqueño, el municipio de Fredonia y el municipio de Venecia, que configura aspectos territoriales diversos y complejos.

De igual forma, Berto Esilio Martínez Martínez (2014) en su trabajo *Territorios de identificación: una poética a la resistencia de la gente negra en Turbo*, sitúa los desafíos todavía presentes de articular críticamente los anclajes de las identificaciones de la gente negra en Colombia, para incidir en el debate y deconstruir imaginarios racializados y coloniales que aún perviven en las epistemologías y ontologías hegemónicas/eurocéntricas en nuestra sociedad. Se pregunta por los anclajes de las identificaciones de los integrantes de la Pastoral Afro en Turbo, con quienes debatieron y dialogaron en torno a los procesos de reconfiguración y disputas de sus propias maneras de nombrarse y de nombrar al otro.

Este investigador asumió esta apertura como un compromiso genuino y constante por trabajar en un modo de investigación que tiene en la voz y experiencias de los participantes en su punto angular, en el punto de avanzar de una lógica interpretativa del investigador a la construcción de diálogos y debates en múltiples voces, y ubicar en condición de horizontalidad las epistemologías y, por tanto, los puntos de vistas que se cruzan en el proceso de investigación.

A su vez Irene Ruíz Gil (2015) en su tesis *Análisis de la influencia de la gestión municipal en la identidad territorial y su repercusión en el ámbito turístico*, profundiza en el



análisis de la identidad territorial en el ámbito local, condicionada por la acción política liderada por el gobierno municipal y quien reporta como mecanismo de intervención en la gestión de los territorios, las repercusiones de su instrumentalización económica y social sobre los espacios municipales, acotan el ámbito de estudio.

Se trata de una propuesta metodológica de carácter estratégico que adquiere una dimensión operativa cuando se adapte y materialice sobre una realidad municipal determinada, que confirme, desde la observación empírica, expuesta en el trabajo de investigación.

Por su parte, el Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997, propone la importancia de la implementación de la educación para adultos y cómo deben implementarse algunos derechos para la mejoría, tanto de su vida personal como la del territorio en el que habitan.

En el siguiente aparte mostraremos algunos capítulos del decreto que nos dan muestra de ello: Artículo 3°. Son principios básicos de la educación de adultos:

- a) Desarrollo Humano Integral, según el cual el joven o el adulto, independientemente del nivel educativo alcanzado o de otros factores como edad, género, raza, ideología o condiciones personales, es un ser en permanente evolución y perfeccionamiento, dotado de capacidades y potencialidades que lo habilitan como sujeto activo y participante de su proceso educativo, con aspiración permanente al mejoramiento de su calidad de vida.
- b) Pertinencia, según el cual se reconoce que el joven o el adulto posee conocimientos, saberes, habilidades y Prácticas, que deben valorarse e incorporarse en el desarrollo de su proceso formativo
- c) Flexibilidad, según el cual las condiciones pedagógicas y administrativas que se establezcan deberán atender al desarrollo físico y psicológico del joven o del adulto, así como a las características de su medio cultural, social y laboral.
- d) Participación, según el cual el proceso formativo de los jóvenes y los adultos debe desarrollar su autonomía y sentido de la responsabilidad que les permita actuar creativamente en las transformaciones económicas, sociales, políticas, científicas y culturales, y ser partícipes de las mismas.

Artículo 4°. Atendiendo los fines de la educación y los objetivos específicos de la educación de adultos, establecidos por la Ley 115 de 1994, son propósitos de los programas de educación de adultos:



- a) Promover el desarrollo ambiental, social y comunitario, fortaleciendo el ejercicio de ciudadanía modernas, democrática y tolerante, de la justicia, la equidad de género, los derechos humanos y el respeto a las características y necesidades de las poblaciones especiales, tales como los grupos indígenas, afrocolombianos, las personas con limitaciones, menores trabajadores, y personas en proceso de rehabilitación social.

Síntesis de los aportes, continuidades y distancias de la investigación

Asuntos que retoman de los anteriores trabajos.	Asuntos de los que toma distancia o de los que difieren.	Nuevos aportes al campo de indagación o lo novedoso de su trabajo.
<p>El impacto del territorio en la escuela.</p> <p>Las lecturas que los estudiantes hacen a cerca del territorio y cómo estas influyen en sus experiencias escolares e identidades.</p> <p>La necesidad que tienen los estudiantes de leer su propio territorio, para tener así una vía para configurar las practicas pedagógicas de los jóvenes.</p> <p>Las relaciones existentes entre la escuela y el contexto económico, social, político y cultural.</p>	<p>Estudio del territorio partiendo de la topografía del suelo y el relieve.</p> <p>La operación de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en el territorio.</p>	<p>La articulación analítica entre territorio, prácticas pedagógicas e identidades en una escuela con modalidad CLEI del municipio de Caucaasia, Antioquia, Colombia.</p>

1 8 0 3

Descripción del problema de investigación

En nuestra práctica pedagógica hemos venido trabajando con jóvenes de la Institución Educativa Liceo Caucaasia en la modalidad del nocturno del ciclo IV grado 8° y 9°, espacio en el que logramos evidenciar el modo particular en que cada estudiante vivenciaba la experiencia educativa como un acontecimiento que no se desligaba de sus vivencias

personales, de las dinámicas complejas que discurrían en el municipio de Caucasia, es decir, en su territorio, de modo que nos interesó bastante la conexión entre esas dinámicas presentes en el territorio, vivencias personales y práctica pedagógica. Incluso, sin nombrarla o hacerla explícita en el aula de clase, se nos presentaba una y otra vez en cada ejercicio que proponíamos.

Nos dimos cuenta, además, del poco interés por parte de las directivas de la institución, incluido los docentes que orientan las clases en este grupo, por generar condiciones para que los estudiantes pudieran, de un lado, vivir la práctica pedagógica en perspectiva situada, y de otro lado, construir sus modos de nombrarse, de vivir, esto es, sus identidades ancladas en y desde el territorio. Al respecto Molano (2000), plantea:

La identidad está ligada a la historia y al patrimonio cultural. La identidad no existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, sin elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir el futuro (p. 15).

Al mismo tiempo, entendemos las identidades como una suma intrínseca del ser y su forma, relacionamos directamente con la lengua, la historia y la cultura, de este modo podemos hablar de la configuración de identidades a través de la vida, ya que todas las experiencias y formas de comunicarnos con los demás ayudan a su formación, o en palabras de Hall (2003) “es preciso que situemos los debates sobre la identidad dentro de todos esos desarrollos y prácticas históricamente específicos que perturbaron el carácter relativamente «estable» de muchas poblaciones y culturas, sobre todo en relación con los procesos de globalización” (p.17).

En este sentido, nos parece pertinente para la institución y aportante para el saber pedagógico explorar la articulación entre prácticas pedagógicas e identidades territoriales, particularmente develar el modo en que una propuesta educativa como el CLEI en el municipio de Caucasia, configura un escenario concreto en el que unos maestros y estudiantes construyen relaciones pedagógicas en las que emergen nuevos sujetos, que al mismo tiempo vuelven sobre el territorio para apropiarse, cualquiera sean las elaboraciones simbólicas que se cada uno construya Entendiendo el territorio como más que un simple espacio geográfico delimitado, por sus condiciones, más bien sería un escenario de relaciones sociales y no solamente como un marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado (Montañez y Delgado, 1998).



UNIVERSIDAD

DE ANTIOQUIA

Lo anterior, justamente porque las dinámicas escolares y del territorio no se pueden asumir de forma aislada, sobre todo, cuando trabajamos con jóvenes en jornada nocturna, pues ellos traen a la clase de cada día, lo vivido, lo acontecido en sus cotidianidades. Nuestro lugar como maestros de lenguaje, nos habilita para reflexionar de forma crítica respecto a las prácticas pedagógicas que se emplean en el aula, aquellas que hemos visto que no se articulan desde su estructura o planeación, hacia la formación de seres humanos que tiene conciencia de su territorio.

Desde nuestro ejercicio de contextualización logramos notar, a través de varias actividades como mapeos o escritos, los conocimientos que los estudiantes tienen del territorio, saberes que no necesariamente pasan por las propuestas pedagógicas de la institución educativa. En este sentido, nos encontramos con jóvenes que desde sus experiencias han ido construyendo un sentido crítico de su vida y del territorio, al intentar cambiar o modificar sus condiciones de vida, en principio, terminando sus estudios, y posteriormente, no reproduciendo las prácticas violentas que tienen presencia en el municipio.

A partir de lo anterior, nos proponemos como preguntas orientadoras de la investigación, las siguientes:

¿Qué lugar tienen las prácticas pedagógicas en las formas como los jóvenes del ciclo IV de IE Liceo Caucaasia configuran sus identidades territoriales?

¿Qué posibilidades ofrece una apuesta pedagógica que retoma el conocimiento sobre el territorio como una acción social sobre la exclusión y las marginalidades presentes en el municipio de Caucaasia?

Objetivo general

Explorar las relaciones que pueden construirse entre las prácticas pedagógicas y las formas en que los jóvenes del ciclo IV de la IE Liceo Caucaasia configuran sus identidades territoriales, de manera que pueda resignificarse las experiencias de exclusión y marginalidades presentes en el municipio de Caucaasia, desde una apuesta pedagógica que retoma el conocimiento sobre el territorio como acción social.

Objetivos específicos

- Describir las prácticas pedagógicas que la IE Liceo Caucaasia adelanta con los jóvenes



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

del ciclo IV.

- Reconstruir las experiencias y conocimientos de los jóvenes vinculados al territorio.
- Implementar una propuesta didáctica que retome los conocimientos y experiencias que los jóvenes tienen sobre el territorio como punto de partida para una reflexión sobre social sobre las exclusiones y las marginalidades presentes en el municipio.
- Reflexionar sobre los retos y posibilidades que derivan para la práctica pedagógica los procesos de configuración de identidades territoriales como praxis social.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En nuestro proyecto de grado hemos decidido trabajar con tres conceptos claves: prácticas pedagógicas, territorio e identidad territorial. A continuación, vamos a definir cada uno de estos conceptos partiendo de los autores que los soportan.

Prácticas pedagógicas

Esta categoría nos permite reflexionar sobre las relaciones pedagógicas, pues como maestros en formación, cuando entramos a un aula de clases tenemos la plena convicción del compromiso que ello conlleva, pues no se trata de llevar una lección de cierta asignatura, implica tener en cuenta que nos encontraremos con múltiples mundos y pensamientos. O como lo plantea Graciela Frigerio (2012), nos encontramos con un grupo de extranjeros que están esperando conocer una “nueva cultura”, porque estudiantes y maestros son extraños unos a otros, dado que, obviamente, no conocemos el todo del otro, justamente porque, aunque que creamos que los conocemos o tenemos pleno conocimiento de sus vidas, no es así.

Por eso, nosotros como maestros no debemos llegar a imponerles nada, sino, dejar que ellos aprendan a partir de su entorno, de aquello que los rodea, porque ellos ya llegan con saberes al aula, y lo que debemos hacer en este quehacer pedagógico, es que ellos los saquen a flote, que interactúen con ellos desde sus experiencias y a partir de ahí, que ellos puedan adentrarse a nuevos conocimientos; y, así, experimentar nuevos saberes, porque nosotros como maestros no debemos desligar al estudiante de aquello que ya trae consigo, de aquello que aprendió antes de llegar a la escuela, de aquello que el mundo enseña.

Como maestros, lo que debemos hacer es potenciar ese conocimiento previo, articulándolo con eso que la escuela trae, mas no hacer que estos retrocedan desprendiéndose de sus saberes para re-iniciar con los conocimientos que aprendan en el aula. Como bien lo dice Frigerio (2012)

Las relaciones pedagógicas finalmente consisten en volver disponible para el otro, unas cosas que queremos que el otro descubra, ¿qué significa esto?, darles la oportunidad, propiciar la tentación de que el otro quiera aventurarse en un territorio, en



hablando del español, del inglés o del portugués (p.4)

En esta misma línea, Paulo Freire (1979) plantea que las prácticas pedagógicas no son únicamente el ejercicio que se da dentro del aula, sino que también son esas experiencias que los estudiantes traen consigo o fragmentos de ellas, y que poco a poco éstas se vayan reconstruyendo y tomando forma, de modo que se reconozcan los saberes de los estudiantes y generar saberes más amplios.

Las prácticas educativas como quehacer pedagógico, no solo deben referirse a las que se hacen en un espacio llamado escuela, sino que también deben considerarse los conocimientos y saberes culturales que ofrece la sociedad a las nuevas generaciones debido a que los sujetos son parte de un mundo problematizado, que exige cada vez más postura críticas, reflexivas y transformadoras para que puedan ser partícipes de una construcción, de una sociedad que exige práctica de libertad y responsabilidad (Freire, 1979, p.4)

En este concepto, también entra en juego, Marco Raúl Mejía (2011), quien también nos plantea que estas prácticas no son algo que ya está constituido en el estudiante, sino algo que se va uniendo a partir de aquellos retazos de saberes que estos traen al aula, y que poco a poco se van uniendo hasta alcanzar una forma y unos objetivos, permitiendo así a los estudiantes, tener nuevas construcciones y nuevos conocimientos, puesto que él dice que:

Se reconocería en que no hay un cuerpo sistemático central desde el cual se construye su propuesta educativa y pedagógica. Se tratan más bien de una construcción que surge desde fragmentos teóricos dispersos, cuya fortaleza son las prácticas que buscan ser constituidas en experiencias a través de un saber propio, y cuyas construcciones son elaboradas desde las márgenes del discurso hegemónico sobre la sociedad y la educación. [...] significa no sólo recoger los retos para dar respuesta a estos cambiantes tiempos, sino también un ejercicio de volver al adentro de ella y de sus prácticas, y desde allí reconocer los elementos que desde su acumulado hoy le dan una presencia y una vigencia que nos permita dar cuenta en este momento histórico de ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo? se hace educación popular (Mejía, 2011, p. 10)



Para dar cuenta del concepto de territorio, partimos de la triada: territorio-territorialización-territorialidad. Es desde estos tres conceptos y apoyándonos en algunos autores, que queremos trabajar para dar así una idea clara de lo que consideramos como territorio.

El territorio lo asumimos desde Gustavo Montañez Gómez y Ovidio Delgado Mahecha (1998) quienes definen el concepto de territorio como un escenario de relaciones sociales y no solamente como un marco espacial que delimita el dominio soberano de un estado. Es decir, no lo miran como en un espacio geográfico delimitado por su forma biofísica como el relieve, condiciones ambientales, etc. Sino como un espacio de construcción social, un espacio transformado por la sociedad, puesto que consideran que el territorio lo hacen las personas que lo habitan. El territorio no es fijo, sino que es cambiante, varía, mutable y desequilibrado. No es siempre estable, debido que responde a complejos procesos de *territorialización*, a través de los cuales se producen *territorialidades particulares*.

Así, la *territorialización* hace referencia a procesos y dinámicas de apropiación, de producción de y sobre el espacio, que involucra relaciones sociales y materialidades, lo cual se traduce en sentidos de pertenencia, de identificación con el territorio. Es decir, se producen usos determinados usos del territorio, o lo que es lo mismo, territorialidades, tal como lo advierten Agnew y Oslender (2010)

El uso y control del territorio con fines políticos, sociales y económicos— es de hecho una estrategia que se ha desarrollado de manera diferencial en contextos histórico-geográficos específicos. El Estado territorial como se lo conoce en la teoría política contemporánea no es más que una forma de territorialidad (p.5).

La territorialidad, en suma, tiene que ver con modalidades particulares de uso, control y soberanía sobre el territorio, bien de forma política, económico, social o religioso.

Entonces, podemos definir el territorio como un espacio habitado, delimitado y producido socialmente por medio de procesos que suponen disputas y relaciones de poder. Se trata de espacios percibidos, concebidos y vividos. En estos últimos, es decir, en los espacios vividos se articulan sentidos de lugar y pertenencia, lo que aquí hemos trabajando como identidades territoriales.



Cuando hablamos de identidad, hacemos referencia a todo aquello que identifica a una persona o a una comunidad: su personalidad, sus costumbres, sus prácticas. Sin embargo, las identidades no son fijas, son móviles, cambiantes, a partir de las relaciones en las que los sujetos se ven involucrados. Entonces, de algún modo, no hablaríamos de identidad en singular, sino de identidades (en plural), puesto que las personas van construyendo distintos lugares desde donde van siendo lo que son, pero que éstas nunca se unificarán. Como bien lo plantea Stuart Hall (2003), en su texto *¿Quién necesita la identidad?*:

El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Están sujetas a una radical, y en un constante proceso de cambio y transformación (p.3)

Al mismo tiempo, Hall señala que realmente las identidades, no es lo que nosotros somos o en cierto momento poseemos, sino todo aquello que, en nuestro devenir, vamos alcanzando, vamos haciendo; no es el que soy o como soy o a dónde voy, más bien es que podría yo ser o convertirme. Es todo aquello que tengo por delante y que de una u otra manera podría transformarme/transformarnos.

Así, Moraga (2009), define identidad territorial como:

Un sentido que se construye en el tiempo y el espacio habitado, la cual está en gran medida ligada al afecto que cada individuo o grupo logre desarrollar con el entorno, ya sea local, municipal o nacional. La identidad se crea en la conjunción entre el medio físico, la continuidad histórica y la continuidad social; pues el territorio también se puede percibir en términos de temporalidad, y es en esta línea de tiempo donde se construye la identidad territorial, por la condición de habitante (p.28).

Esto es que una identidad territorial se va formando a partir de un interés que va creando la variación de una idiosincrasia dentro de una comunidad, creando así en ellos un sentido de pertenencia por aquello que poseen, y por lo cual se sienten identificados o los identifica como región o como un grupo en específico.



La perspectiva metodológica que orientó nuestro trabajo de grado fue el enfoque cualitativo, puesto que nuestro interés estuvo en entender el lugar de la práctica pedagógica en la forma en que los estudiantes del ciclo IV de la I.E. Liceo Caucaasia viven el territorio y configuran sus identidades. Este tipo de investigación busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir, con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad.

El enfoque cualitativo de investigación social aborda realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Apunta a la comprensión de la sociedad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de sus actores (Galeano, 2004, p.13).

De este modo, proponemos unas estrategias que nos permitan acercarnos a la realidad de los estudiantes de la IE Liceo Caucaasia, desde una relación sujeto-sujeto, lo cual supone que ambos, tanto investigadores como participantes, son productores de conocimiento, como lo afirma Cubides y Durán (2002)

El sujeto “investigador” le confiere el estatus a lo “investigado” de sujeto, lo que implica que el proceso de producción de conocimiento es construido por un diálogo entre visiones que involucra la participación de éstos como artífices principales (sujeto intersubjetivo) (p. 3).

Así, el enfoque cualitativo se nos presenta como una ruta pertinente para explorar nuestro problema de investigación, por tanto, desplegar nuestros objetivos de cara a la generación de nuevo conocimiento y una mirada más crítica del territorio y de las prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo, nos permite formar investigando a los estudiantes participantes, respecto a la activación de conciencia de aquello que les pertenece, de sus propios intereses, o bien, que los estudiantes salgan transformados, pues como lo advierte Vasco (2002) “no podemos olvidar que una sociedad desarrolla la ciencia, su ciencia, no por simple afán de conocer, sino para utilizar tal conocimiento 'en el logro de sus fines” (p. 5).

En este sentido, al inicio de nuestra práctica pedagógica conversamos con los estudiantes sobre nuestro trabajo de grado, en ese momento dimos a conocer los propósitos



y temas de trabajo, ante lo cual ellos se dispusieron a participar de forma activa en las actividades que nosotros les propusimos. Ellos nos autorizaron para incluir sus historias, experiencias y reflexiones con sus nombres propios, indicando que, en los ejercicios que así lo consideraran, simplemente podíamos omitir nuestros nombres, sin ningún problema. Sin embargo, dado que no hicimos un consentimiento informado por escrito, y atendiendo a las reglas de la academia para este tipo de asuntos, decidimos cambiar todos los nombres de los participantes por otros ficticios, puesto ya no nos era posible volver a encontrarnos con todos los participantes.

Nuestra posición política es crítico reflexivo, en sentido de buscar un cambio de perspectiva sobre cómo se vive, se reconoce, se lee el territorio desde las relaciones sociales inmersas en la vida misma de los estudiantes y de nosotros como maestros en formación.

Estrategias y técnicas de investigación

Nuestra ruta metodológica se despliega a través de un conjunto de estrategias de investigación, entendidas como “modelos o patrones de procedimientos teórico y metodológico, en los cuales se ha cristalizado usos específicos de los investigadores y estudios de la investigación social” (Galeano, 2004, p.19). A su vez, las técnicas son procedimientos metodológicos y sistemáticos que se encargan de operativizar e implementar los métodos de investigación y que tienen la facilidad de recoger información de manera inmediata.

A continuación, realizaremos una descripción de los momentos o fases de nuestra experiencia investigativa, en los que damos cuenta de las estrategias y técnicas usadas en dialogo con los objetivos específicos que orientaron nuestras prácticas pedagógicas. El siguiente cuadro muestra la relación entre nuestros objetivos y las estrategias que implementamos.

Objetivo	Estrategia
Describir las prácticas pedagógicas que la IE Liceo Caucaasia adelanta con los jóvenes del ciclo IV.	Análisis documental Observación participante Diarios pedagógicos.
Reconstruir las experiencias y conocimientos de los jóvenes vinculados al territorio.	Cartografía social (mapeamiento, participativo)

<p>Implementar una propuesta didáctica que retome los conocimientos y experiencias que los jóvenes tienen sobre el territorio como punto de partida para una reflexión sobre social sobre las exclusiones y las marginalidades presentes en el municipio.</p>	<p>Taller</p>
<p>Reflexionar sobre los retos y posibilidades que derivan para la práctica pedagógica de los procesos de configuración de identidades territoriales como praxis social.</p>	<p>Diario pedagógico. Triangulación de la información.</p>

Momento I. Acercamiento a las prácticas pedagógicas de CLEI-IV

Así, nuestro primer acercamiento con los chicos consistió volver al aula, a ese espacio donde tienen lugar las relaciones alumno-maestro-territorio y alumno-alumno-territorio. Nos propusimos reconocer, de forma situada, las formas en que se desplegaban las propuestas pedagógicas en el ciclo IV de I.E. Liceo Caucaasia. En primer lugar, nos acercamos al horizonte institucional: visión y misión, al plan de área de humanidades, a los proyectos pedagógicos y las formas de organización didáctica. El análisis documental (Galeano, 2004) como estrategia de investigación, nos permitió leer dichos documentos en clave de las concepciones de territorio, identidades, pedagogía, educación, didáctica y currículo que lográbamos identificar, de manera que lo registramos en una matriz de análisis documental (anexo 1). Esta información nos ayudó a la descripción de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en modalidad CLEI.

En segundo momento, o bien, de forma simultánea a la lectura de documentos institucionales, realizamos un ejercicio de observación participante (Tedlock, 2013) como una forma de reconocer y comprender las dinámicas empleadas por el docente cooperador, al igual que la forma cómo los estudiantes desarrollan su quehacer en el aula y demás espacios dentro de la institución. Aquí logramos identificar las formas en como ellos conviven, al interior de la institución, pero también en el territorio.



En este sentido, familiarizarnos con los estudiantes y con el docente cooperador fue fundamental para construir lazos de confianza, seguridad y respeto de unos hacia otros, de manera que nos permitiera comprender las maneras particulares de las dinámicas escolares, por lo menos en el tiempo que estuvimos acompañando el grupo. En este mismo momento, registrábamos nuestras miradas, reflexiones y preguntas en nuestro diario pedagógico, al igual que en los demás momentos del proceso de la investigación, ya que nos permitía ir reconstruyendo el camino vivido, tal como lo afirman Monsalve y Pérez (2012)

Un texto escrito que, como ya se ha dicho, registra experiencias, sin embargo, adquiere un sentido de carácter más epistemológico que narrativo, en la medida: en que no se limita a la narración de anécdotas, sino que éstas tienen un sustento pedagógico originado en los resultados obtenidos por los facilitadores en determinado momento, los cuales dan lugar a prácticas pedagógicas que se deben tener en cuenta como parte de la cualificación del proceso educativo (p.119).

Así usamos los diarios pedagógica en las prácticas pedagógica uno y dos (anexo 2²).

Momento II. Reconstrucción de experiencias-conocimientos vinculados al territorio

Para este momento de nuestro trabajo, luego de describir e interpretar las dinámicas que se llevaban a cabo en el aula, queríamos que los estudiantes reconstruyeran aquellas experiencias y conocimientos que se vinculaban al territorio, como una posibilidad de reflexión sobre el conocimiento del territorio y sus movilidades, al igual que podríamos notar la forma en que ellos percibían los espacios y lugares que habitaban en su cotidianidad, las relaciones sociales que los llevan a configurarse como seres y sus identidades. Para efectos de esta actividad, decidimos implementar la cartografía social (Montoya, 2013).

Dicha herramienta nos permitió la construcción colectiva de un saber, ya que todos los participantes lograron interactuar e intercambiar sus ideas, experiencias y conocimientos que tienen del barrio y del municipio. Esta estrategia generó una masiva participación de los estudiantes, puesto que buscábamos tener una mayor comprensión del territorio que todos habitamos, desde aquellas vivencias que contribuyen a su formación como personal, unidos a la exploración de la noción de territorio más que un simple espacio delimitado, para pensarlo como un escenario en el que tiene lugar las relaciones entre las experiencias y

² Este anexo constituye una muestra de los diarios, no el número total de estos.



nuevas vivencias con las que desarrollan su vida diaria, así como se cita a Castro en Areiza y Agudelo (2018)

Facultad de Educación

[...] un proceso participativo debido a que requiere, necesariamente, del aporte del conocimiento que la comunidad tenga de su territorio. Sin importar el nivel de escolaridad, de las aptitudes verbales, de dibujo y otras condiciones que puedan tener los participantes, la cartografía social requiere de la visualización de la experiencia y de las relaciones de identidad que éstos han generado con su territorio, para que logre ser efectiva y precisa en la información que produce (pp. 29-30).

Para efectos de esta estrategia, usamos como técnica el mapeamiento de la misma Institución y del municipio de Caucasia (ver anexo 3), donde los estudiantes se acercaban entre sí con el fin de intercambiar saberes, respecto al conocimiento de los lugares que para unos eran muy cotidianos, pero para otros, eran completamente extraños o no eran de mayor relevancia.

Momento III. Taller de historias de vida

En este tercer momento implementamos un taller que desarrollamos en varios momentos (ver anexo 4), aun cuando nuestro objetivo era diseñar una propuesta más amplia, tal como lo indicábamos en el objetivo específico 3. Sin embargo, no fue posible debido a cuestiones de tiempo, de posibilidades de articulación con la propuesta del CLEI y las dinámicas que debimos enfrentar en el proceso investigativo. Esto deja ver la complejidad del trabajo en este tipo de jornadas. Así que dicho objetivo de nuestro trabajo se configura como un reto que debemos seguir explorando en nuestro quehacer como maestros.

Entonces, el taller que desarrollamos nos permitió reconstruir las trayectorias de vida de los estudiantes referente a las experiencias y formas de construcción de saber desde el territorio, entendiendo la noción de historias de vida desde la perspectiva teórica de Pujada, citado en Rodríguez (1999).

[...] mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, en un relato autobiográfico (p. 57).

A través de estas narraciones generamos diálogos entre alumnos al igual que con nosotros, en los que muchos de los chicos retrocedían en el tiempo y analizaban los cambios



que se han presentado en ellos, desde esas experiencias vinculadas al territorio. Debemos indicar que no todos los estudiantes accedieron a realizar su relato autobiográfico, no por disposición, sino porque al momento de recordar había cosas que no se sentían con la fortaleza de redactar, así que optaron por desistir de la actividad. Entonces, les ofrecimos la oportunidad de que nos contaran y grabar sus historias, de igual forma manifestaban que no sentían la suficiente fuerza de revivir ciertos momentos, entonces decidimos respetar sus decisiones puesto que sabemos que son estudiantes que han enfrentado difíciles asuntos sociales presentes en el municipio. Tal vez, este ejercicio requería una presencia más larga de parte de nuestra en la institución, quizás, no era el momento.

Momento IV. Análisis e interpretación de la información

En este último momento realizamos una sistematización de la información producida en nuestras prácticas, organizándola por tipo de estrategia y técnica, por carpetas. Luego procedimos con la lectura de la información en clave de nuestras categorías iniciales: práctica pedagógica y experiencias y conocimientos de los jóvenes vinculados al territorio, de esta manera íbamos señalando por colores los datos que iban emergiendo en diálogo con nuestra pregunta y objetivos de investigación. Una vez señalado por colores los datos, elaboramos un documento para cada categoría.

Una vez clasificada y sistematizados los datos, pasamos a un ejercicio de triangulación de tipo metodológico (estrategias implementadas) y teórico (autores con lo que dialogaríamos). Así, para Bisquerra (2004):

La triangulación consiste en contrastar informaciones a partir de diversas fuentes. Se apoya en una doble lógica: la de enriquecimiento durante la obtención de los datos (desde distintas fuentes de información y a partir de diferentes técnicas) y la de control de calidad en la interpretación de los mismos, al permitir múltiples lecturas que pueden corroborarse entre observadores (interpersonalmente) y contrastarse empíricamente con otra serie similar de datos (p.332).

Este ejercicio lo realizamos a través de un mapa categorial (anexo 5), de modo que nos permitió una mirada completa de las voces de los estudiantes, las miradas teóricas y nuestras propias interpretaciones. Aquí emergieron dos subcategorías: *trayectorias de vida* y *múltiples territorialidades* al interior de la práctica pedagógica y el territorio, respectivamente. Además, una nueva categoría, *narrativas de sí*, categoría que abordamos en



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

nuestro último capítulo de análisis. Este mapa categorial o de relaciones se configuró en nuestra ruta de escritura para el informe final, puesto que sintetiza las comprensiones e interpretaciones que salen del proceso de investigación.

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**TRAYECTORIAS DE VIDA: CRUCES Y PUNTOS DE SUTURA EN LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

El sujeto, -sostiene- no es una sustancia. Es una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma, sino que tiene una historia”.

Foucault (como se citó en Apreada, sf, p. 3)

Trayectos de vida: los estudiantes no son, están siendo

Luego del análisis de las categorías iniciales que ayudaron en el desarrollo de este trabajo de investigación: territorio, identidad y práctica pedagógica, surgió como subcategoría la noción de *trayectoria de vida*, debido a que nos permitió una mirada situada acerca de los estudiantes-participantes en el proceso, al preguntarnos por ¿quiénes son?, ¿de dónde vienen?, ¿qué traen consigo?, y de modo particular, nos interesó pensarlo en relación con el modo en que ellos configuran sus identidades territoriales a través de las prácticas pedagógicas empleadas por el docente en el aula.

A partir de esta subcategoría analítica podemos comprender que los estudiantes no *son*, sino que están *siendo*, esto es, que llegan, convergen en un espacio como el aula de clases con sus experiencias y trayectorias de vida, que vienen construyendo dentro y fuera de la escuela en la formación de sí mismo. En este espacio (aula), el docente implementa prácticas pedagógicas que contribuyen a dicha formación y constitución de identidades, ya que como menciona Freire (1979)

Las prácticas educativas como quehacer pedagógico, no solo debe referirse a las que se hacen en un espacio llamado escuela, sino que también deben considerarse los conocimientos y saberes culturales que ofrece la sociedad a las nuevas generaciones debido a que los sujetos son parte de un mundo problematizado, que exige cada vez más postura críticas, reflexivas y transformadoras para que puedan ser partícipes de una construcción, de una sociedad que exige práctica de libertad y responsabilidad (p.4).



Es decir, nos parece necesario visibilizar con mayor fuerza la relación entre las prácticas pedagógicas y las trayectorias de vida de los sujetos que se encuentran en el aula, porque le permite al maestro tomar una postura que le haga adentrarse más en las condiciones de vida del estudiante, por tanto, reconfigurar su propuesta pedagógica y didáctica, de cara a la apuesta por un tipo de saber que reconozca las particularidades del territorio y de las identidades que los estudiantes han ido construyendo, de eso que los caracteriza, que los define como personas. En este sentido, sería un despropósito que el maestro, conociendo este tipo de cosas por parte de sus estudiantes, siga actuando de forma indiferente a estas problemáticas que rodean al municipio, y que de forma directa o indirecta afecta a los jóvenes de la institución.

Por tal motivo, consideramos el reconocimiento que hace el docente del estudiante y de sus particularidades (situadas), como un asunto que se pone en juego, para usar las palabras de Frigerio (2012), en las prácticas pedagógicas, pero también en el modo en que producen identidades en los estudiantes; por ello, el lugar preponderante de las prácticas pedagógicas en este proceso de formación de sí.

En el diario pedagógico del 28 de septiembre de 2017, registramos una breve descripción de las trayectorias de vida que se cruzan en una práctica pedagógica cotidiana

Nos encontrábamos en el aula de clases, y al ver que el profesor cooperador no llegaba iniciamos la sesión sin su compañía. Sentíamos algo de temor, no sabíamos cómo iban a reaccionar. Para nuestra sorpresa, se sentaron muy juiciosos. En el aula encontramos una adolescente embarazada; el que se cree un narcotraficante. Aquellos que solo tienen oportunidad de estudiar por las noches, porque durante el día están al cuidado de la casa mientras su madre trabaja para ganar el sustento de todos. Es muy interesante ver cómo, a pesar de muchas adversidades, hacen el sacrificio para estudiar.

Estas observaciones nos permiten afirmar que al aula no solo llegan ni se encuentran unos *cuerpos*, sino que se tejen narrativas de vida que transitan por lo afectivo, por una estética de la vida desplegada en jóvenes extrovertidos, también por aquellas historias que hacen apagar sus voces, que los hacen ver callados, en silencio. Vidas que traen consigo sus esperanzas, anhelos y horizontes de su estar en el mundo



Sola vivir en Cáceres, pero por cuestiones de la vida, me tuve que venir a vivir a Caucasia porque se me facilitaba estudiar. Vivíamos en una vereda y solo daban clase hasta quinto grado. Nos tuvimos que venir para que mis hermanos y yo pudiéramos estudiar. Ahora estudio en la nocturna y así puedo terminar mis estudios (Historia de vida, Daniel Díaz Romero, 18 de mayo de 2018).

Empecé estudiando desde Preescolar en el Colegio Santa Teresita hasta el grado 9°. En el año 2017 me echaron por desordenado, por indisciplinado. Ahora estudio en la jornada nocturna aquí en el Licio Caucasia. Mi meta es graduarme y ser un administrador de empresa (Historia de vida, Cristian David Álvarez, 18 de mayo de 2018).

Nací en Planeta Rica, Córdoba, a los 10 años me mudé con mi mamá a Caucasia. Empecé a estudiar en el colegio Marco Fidel Suarez. Tenía 13 años cuando cursaba el grado séptimo, me tuve que salir porque salí embarazada. Luego de tener mi bebé regresé a los estudios, pero en el nocturno porque quiero tener un futuro y terminar mis estudios (Historia de vida, Paola Vergara, 18 de mayo de 2018).

El caso de Katherine Cabrera y Juan Andrés M. Pérez, quienes además de compartir el aula como escenario pedagógico, tienen una vida en pareja

Vivo en el territorio de Caucasia, con mi mamá, hermana, tíos, abuelos, y mi pareja Katherine Cabrera. Soy una persona trabajadora y que anda en busca de nuevas oportunidades para así poder salir adelante con mi vida y la de mi familia (Juan Andrés M. Pérez, 18 de mayo de 2018).

Lo anterior deja en evidencia las complejas tramas y trayectos de la vida cotidiana que se traslada al escenario pedagógico, en este caso, nos referimos a la modalidad de Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) en el municipio de Caucasia, que pone unos retos particulares a la práctica pedagógica.

Estos trayectos de vida nos hacen tambalear cualquier certeza respecto a nuestra práctica pedagógica, nos despierta la conciencia; nos hacen repensar el sentido que hemos venido dando a los procesos de enseñanza. Nos empujan a tomar posturas políticas, éticas y



epistémicas claras, es decir, nos sacan de la indiferencia respecto a las lógicas, problemáticas y entretejidos sociales al que se articulan los estudiantes. Nos invitan a reconocer que, más allá de una sonrisa, de un joven parlanchín, detrás de un joven que cada noche llega a su salón y se sienta a hablar con sus compañeros, hay una historia que contar, una desgracia, un dolor.

En ocasiones creemos conocer al otro, que, en nuestro rol de maestros, ya sabemos lo que el estudiante quiere o necesita. Nos hacemos la vaga idea de que tenemos todo bajo control; y no es así, puesto que en cada una de esas personas hay mucho por explorar, por conocer, por descubrir. Ellos son un mundo totalmente desconocidos para nosotros, y es ahí donde el maestro debe adentrarse, debe explorar para tratar de descubrirlo un poco, como bien lo dice Graciela Frigerio (2012):

Porque para mí, toda relación pedagógica incluye un encuentro entre extranjeros. El maestro, el profesor, es un extranjero para los estudiantes, para los alumnos, viene a representar un mundo que no es necesariamente el mundo de los estudiantes y de los alumnos. Y para todo profesor, para todo maestro: cada alumno que tenemos, cada alumna que tenemos enfrente, también debe conservar algo de extranjería. ¿Qué quiero significar con esto? Creo que es muy difícil para un niño que un grande considere o piense que ya lo sabe todo de él antes de encontrarse con él concretamente. Cuando uno cree saber todo del otro, ciertamente, es porque hay un estereotipo, un prejuicio, una representación previa, y el problema con las representaciones es que a veces nos remplazan el encuentro con el otro real (p.3).

Así, los retos que se derivan para la práctica pedagógica en el trabajo con la modalidad CLEI, no se agotan en el encuentro con el otro, esto es, el reconocimiento de sus trayectorias de vida, sino que pasa por asuntos normativos y de la estructura de la modalidad que, al priorizar el cumplimiento de las orientaciones de ámbito Nacional, dejan por fuera a un número importante de estudiantes. Es el caso de aquellos que no cumplen con la edad requerida para asistir a la modalidad, y que, por tal motivo, no pueden seguir estudiando.

Algo que nos pareció preocupante, es que mientras dábamos la clase, llegó la secretaria de la institución a llamar a lista a los muchachos que no se habían matriculado, y en medio de ese llamado nombró a unos para informarles que no podían



seguir estudiando en la jornada nocturna, puesto que eran menores de edad y el

Ministerio de Educación no se los permitía. Lo curioso es que a esos estudiantes no se

Facultad de Educación

les facilita estudiar en el día, y eso sería alejarles la posibilidad de estudiar. Entonces,

el interrogante que nos quedó fue ¿qué papel debemos tomar como maestros frente a

estas situaciones? ¿Es justo que a estos jóvenes se les quite la posibilidad de estudiar,

por el simple hecho de no cumplir con la edad que exige el ministerio de educación?

(Diario pedagógico, jueves 28 de septiembre de 2017).

Consideramos que este es uno de los mayores retos que, como docentes, en esta modalidad, debemos abordar con más ímpetu, puesto que afecta las posibilidades de movilidad social, de acceso al conocimiento y la formación crítica de los adolescentes y jóvenes del municipio. En suma, significa reducir sus alternativas de vida y sus esperanzas, particularmente cuando sus trayectorias han sido marcadas por situaciones difíciles, y la educación se erige como única oportunidad para nombrar el mundo con otras palabras y desde otras experiencias. Es a partir de estos pequeños agujeros, donde se forman grietas. Si ellos dejan de estudiar, qué futuro podrían imaginar y vivir, qué aportarían a la comunidad y a su territorio. Estos jóvenes están enmarcados por un ciclo de violencia, donde no tienen otra opción sino estudiar si quieren salir adelante.

Este escenario se nos presenta como una oportunidad única para luchar por los derechos de los estudiantes; para actuar en los procesos de formación en el ámbito político y del pensamiento crítico de los estudiantes, de modo que ellos puedan formarse con un sentido de pertenencia por lo que poseen, con una mirada más amplia respecto a los problemas que los circundan; esto es, como personas críticas, que pelean aguerridamente por aquello que les pertenece, y que de una u otra manera, les quieren arrebatar de las manos. No sería justo, que por asuntos más de “logística” que, de lo educativo, se vean truncados sueños y metas, porque a pesar de toda esta problemática, ellos tienen ganas, sueños. Ellos no se rinden.

Finalmente, nos dimos cuenta de la potencia social que se deriva del ejercicio pedagógico con estudiantes de la jornada nocturna, puesto que estos jóvenes llegan con grandes expectativas, con un deseo vital de superación, de encontrarse así mismo; traen consigo un sinnúmero de emociones y experiencias que configuran un tipo particular de encuentro entre docentes, alumnos y el saber pedagógico. En este escenario, las lógicas del



territorio, el conocimiento y experiencias que ambos tienen sobre él, juegan un papel fundamental para transformar la práctica pedagógica en una acción social que ayude a reducir las dinámicas de injusticia, de pobreza y de invisibilización de las historias locales, es decir, prácticas que ayuden a la configuración de nuevas identidades que reconocen el contexto que los rodea como condición inicial de su emancipación.

Didáctica y contextos: reflexiones de un proceso de enseñanza en modalidad CLEI

La diferencia entre educador y educando es una cuestión de grado de respeto a la necesidad y obligación de educarse; el educador sigue educándose mientras educa a los demás (Sarramona, 1998, p. 1)

En segunda instancia, surge la subcategoría de didáctica como un escenario analítico que nos permitió reflexionar sobre el modo en que se despliegan las formas de enseñanza en el ciclo IV de la modalidad CLEI en la IE Liceo Caucaasia. Es decir, en la relación entre prácticas pedagógicas y procesos de configuración de identidad, emergió con fuerza la necesidad de pensar la didáctica entendida como “el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza” (Klafki, 1976, p.86).

Esta reflexión, es decir, la contribución de la didáctica al mejoramiento de las prácticas pedagógicas, se hace necesario particularmente en espacios que han sido históricamente golpeados por múltiples formas de violencia, de injusticia social, en fin, que han visto cómo sus habitantes perpetúan dinámicas de pobreza. Al respecto de esta articulación entre práctica pedagógica y didáctica, Beltrán (2014) propone “[...] la práctica, la pedagogía y la didáctica integran una unidad lógica, coherente y consecuente que suministra el sentido profundo al trabajo de investigación teórico-práctico del maestro” (p.4).

En este sentido, tal como lo expresa nuestro maestro cooperador, Juan Camilo Soto, el trabajo didáctico en el área de lengua y literatura se organiza a través de unas guías que orientan la planeación

Para trabajar en CLEI se define una guía de libros, que responde a una educación tradicional, en el sentido de llevar un concepto y esperar que los jóvenes lo asimilen. No se presenta claridad a la hora del trabajo colaborativo de docentes en



Esto deja ver una propuesta de didáctica que desconoce las particularidades del territorio, los fenómenos socio-políticos y económicos, al punto extremo de vivenciar experiencias didácticas en las que el docente ve en esta jornada, exclusivamente horas extras para su salario, sin que haya una reflexión profunda sobre lo que implica la enseñanza del lenguaje en este contexto.

Por tal motivo, enseñar en este tipo de modalidad, requiere de entrega, de pasión; tener un compromiso con nosotros mismos, con los estudiantes y mostrarle a cada uno de ellos que tienen el derecho a una educación digna, a una educación que reconozca las múltiples alternativas didácticas posibles en procesos de enseñanza, tal como lo advierte Marco Raúl Mejía (2011):

Estos tiempos han traído una renovación del accionar de la educación popular, pero también su constitución como una concepción educativa, propuesta para todos los ámbitos y para toda la sociedad, cuyo acumulado tiene prácticas cada vez más amplias, una teoría y una pedagogía con múltiples resoluciones metodológicas e infinidad de creativos dispositivos, todo ello da signos de su vigor renovado para seguir creyendo y mostrando cómo otro mundo es posible y comienza a nacer en quienes asumen esta propuesta educativa para su quehacer (p.4).

Esto implica volver sobre el rol y el lugar que tienen los maestros en la formación crítica de los estudiantes en una modalidad CLEI, es decir, la necesidad urgente de buscar estrategias e implementar nuevos enfoques metodológicos que, junto a los implicados directos en el aprendizaje, puedan aportar a la movilidad social. En este sentido, la educación popular se nos presenta como una alternativa con vigor y potencia pedagógico-didáctica para la modalidad CLEI. Esta modalidad va dirigida principalmente a personas que, por su condición vulnerable, desplazada, laboral o desescolarizada, no pudieron culminar sus estudios regulares (Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997).

Estas particularidades de los estudiantes suponen repensar los proyectos pedagógicos, y de modo concreto, las propuestas didácticas que se despliegan en este escenario; es decir,

La revisión crítica actual sobre la didáctica, señala que actualmente es insostenible la idea de la estandarización de los procesos de enseñanza, y la creencia ingenua en la transferibilidad mecánica de la experiencia. Lo anterior se debe a que un modelo didáctico toma su forma en atención a las decisiones del sujeto que lo configura, y está fuertemente determinado por unas condiciones de contexto. Dicho de otro modo, un modo de organizar la enseñanza está situado en un lugar, un tiempo y es la resultante de la relación que el docente establece con, y de la posición que toma frente a, diversos campos: disciplinar, epistemológico, político, institucional (p.2).

A partir de lo anterior, consideramos pertinente la configuración de didácticas que se acoplen a las necesidades y al contexto de los jóvenes del ciclo IV, de cara a la generación de aprendizajes desde y para la vida. Ejemplo de ello serían talleres de lecturas críticas y argumentativas para potenciar su formación política, como una opción para entender y afrontar las complejas dinámicas territoriales y de la vida cotidiana. Igualmente, propuestas didácticas que involucren el reconocimiento del territorio, de los múltiples lugares que habitan los jóvenes de Cauca, a través de talleres de fotografías y recolección de historias que den cuenta de las formas de vida en el municipio.

Estas configuraciones didácticas hacen que los estudiantes se sientan involucrados en lo que concierne al municipio y a la institución, que sientan que, aunque hagan parte de una modalidad distinta a la de las jornadas diurnas, tienen el derecho de ser tenidos en cuenta de igual forma que los demás. Nos permite aportar por un tipo de educación, que busca consolidar procesos de empoderamiento, de conciencia crítica en los aprendizajes, lo cual se puede adelantar mediante proyectos y actividades en pro de la institución y del municipio, concretamente gestionando proyectos al interior de la institución que puedan involucrar a estudiantes del CLEI como los de la jornada regular.

Esto porque, respecto a los proyectos institucionales, nos dimos cuenta que para estos jóvenes no existen iniciativas que los articulen con las jornadas diurnas, ni siquiera propuestas que se desarrollen al interior de la jornada nocturna.



Es triste encontrarnos con la percepción de desigualdad que podríamos determinar al enterarnos que, para los jóvenes del nocturno, ciclo IV, no existen proyectos institucionales. El maestro cooperador advierte que el trabajo con estos jóvenes se asume como algo compensatorio a su salario, una ayuda. Así que muchos no le dan la importancia al sacrificio de muchos de los jóvenes que aspiran a terminar su bachillerato y seguir alcanzando logros. Entonces, podemos inferir que las propuestas carecen de un enfoque o concepciones de territorio e identidad. Esto hace que las experiencias vividas por los jóvenes no sean articuladas a prácticas de reconocimiento o configuración de sus identidades (Matriz de análisis documental, anexo 1).

El análisis de las relaciones entre prácticas pedagógicas y trayectorias de vida, al igual que las relaciones entre prácticas pedagógicas y organizaciones didácticas en un contexto de educación nocturna (CLEI), permite reflexionar acerca de cómo se ha venido enseñando en una comunidad estudiantil afectada y golpeada por fenómenos de violencia, de injusticia social y múltiples pobreza, particularmente cuando las entidades responsables no han tomado las medidas necesarias para brindar a los estudiantes una educación pertinente, que permita la toma de conciencia, el empoderamiento y posturas críticas frente a las realidades que habitan. Esto, porque vimos una propuesta pedagógica que no se ha reflexionado, que se ha desarrollado de forma mecánica, como respuesta a una normativa, sin que se asuma con el rigor pedagógico y didáctico que se desprende de las trayectorias de vida que llegan al aula.

Estas situaciones nos ayuda a reflexionar como maestros a cerca de la responsabilidad y compromiso que debemos tener ante estas situaciones, que no debemos hacernos los de la vista ciega ante esta problemática educativa y que de una u otra manera, como entes de enseñanza debemos intervenir de forma más exhaustiva en la educación de estos jóvenes e implementar en esta modalidad CLEI, las condiciones pertinentes para que, a partir de esta, los que sean formados en esta modalidad, no se sientan vulnerados ni excluidos del proceso educación.



“Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado”
(Montañez y Delgado, 1998, p.3)

Múltiples territorialidades

El proceso de las prácticas pedagógicas nos permitió identificar el modo en que los estudiantes viven o habitan el territorio. Entendiendo esta categoría en sentido amplio y no limitado a un espacio geográfico en el que habitan, es decir, que parte de experiencias situadas, espacializadas, que configuran las relaciones sociales a las que se articulan los sujetos, en este caso, los estudiantes del ciclo IV de la I.E. Liceo Caucasia. Al respecto Montañez y Delgado (1998) afirman: “toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado” (p.3).

Comprender esas formas de vivir el territorio, por tanto, múltiples territorialidades, implica el reconocimiento del cómo llegan, el qué traen y el cómo se apropian del territorio, esto es, las experiencias y vivencias de los estudiantes en y desde las prácticas pedagógicas como una posibilidad de resignificar el sentido de la escuela en sus vidas cotidianas. Particularmente en casos como el de los jóvenes de la jornada nocturna, quienes encarnan en sus historias de vida múltiples trayectorias o entramados sociales, como mencionan Montañez y Delgado (1998) “en el espacio concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto” (p.4).

En nuestros diarios pedagógicos damos cuenta del modo en que, en una historia de vida, se superpone, tal como lo dicen Montañez y Delgado, distintas apropiaciones y usos del territorio:

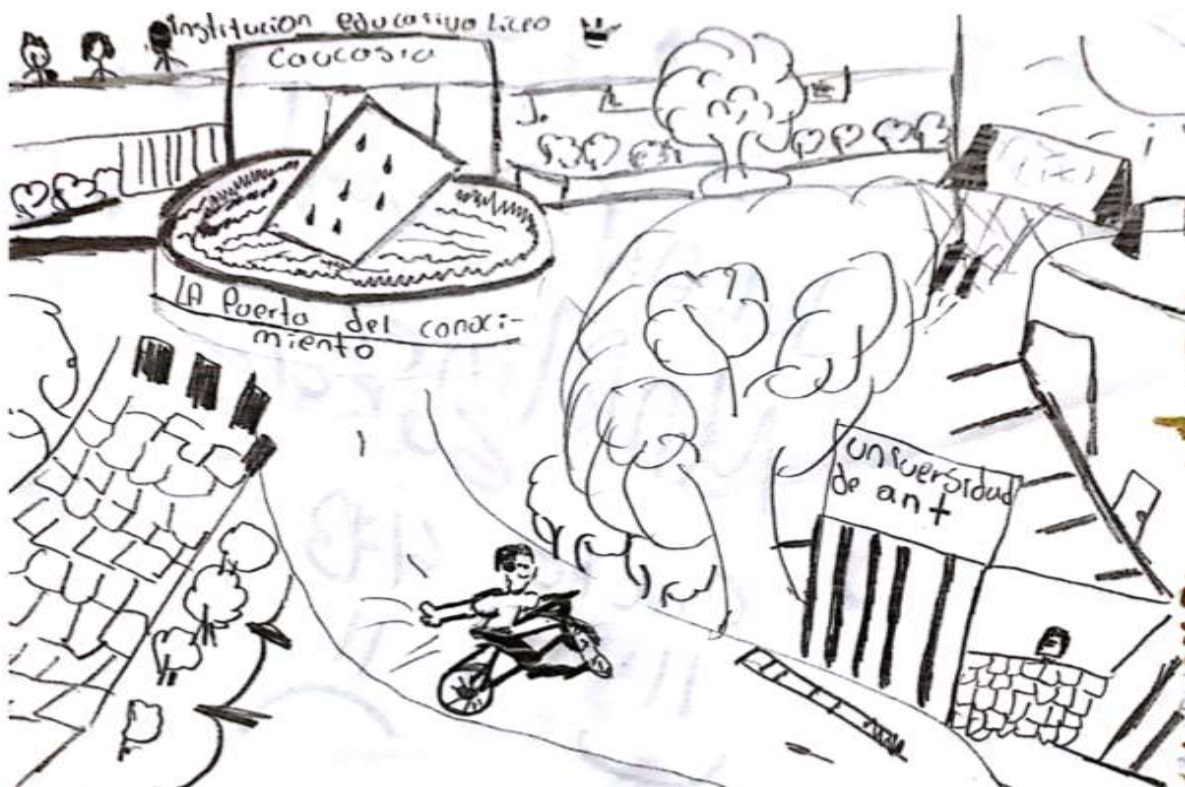


Yo soy de Arauca, pero me vine a vivir acá porque me enamoré de un militar, y a él lo trasladaron para acá y me vine con él. Al poco tiempo quedé embarazada, pero él se enamoró de otra y me abandonó estando embarazada. Ahora estoy por acá sola, porque no he podido devolverme y no es algo fácil, me toca luchar por mi hijo y por mí (Diario pedagógico, 3 de octubre de 2017).

Lo anterior nos permite entender que el trasladarnos de una espacialidad a otra, por ejemplo, de una vereda, de un municipio, incluso, de un país a otro; no se reduce a una movilidad de cuerpos, como lo advertimos en el capítulo anterior, sino que supone una movilidad de experiencias, de emociones, de conocimientos, en fin, modos particulares de ser y estar en el mundo. En el caso que registramos en el diario, está atravesado por significaciones particulares, su traslado-movilidad se ha visto marcado por el dolor, la angustia y la pena, no ha sido solo su cuerpo y sus experiencias las que han ido de una espacialidad a otra, además, esto le ha permitido construirse como persona, es decir, configurarse, siempre en movimiento.

Así, podríamos entendernos estudiantes y maestros en formación como territorios en los que convergen diversas dinámicas espaciales, por tanto, en las prácticas pedagógicas se dan cruces de relaciones entre unos y otros, de complementariedad o conflictividad. Esto significa pensar la práctica pedagógica, de un lado, como escenario en el que se producen nuevas territorialidades, entendidas como maneras concretas de habitar el territorio; y de otro lado, un lugar de disputa por las identidades, de ahí su inevitable relación con el poder: ¿quién decide qué enseñar? ¿qué saberes llevar al aula? ¿qué prácticas locales son reconocidas al interior de las propuestas didácticas? Estas cuestiones entran en juego en cada clase, en cada propuesta del maestro.

Es en este contexto en el que una narrativa espacial como la cartografía social nos permitió dar cuenta del modo en el que los chicos habitan y viven el territorio. Es decir, reconocer las experiencias y las trayectorias en la perspectiva en que ellos conocen y viven el territorio. Entonces, entendemos que para ellos cada espacio, cada recorrido, cada cruce en su memoria de un lugar a otro, configura de la noción de territorio que da cuenta de sus relaciones sociales, partiendo de la escuela como un escenario común.



Al reconstruir el conocimiento que los jóvenes tienen del territorio en el que habitan e intentan fortalecer sus relaciones sociales, partimos de un ejercicio de mapeamiento participativo de la escuela también como territorio en el que se sienten libres, fuertes, deseosos; un escenario de formación que les posibilita vivir cada día con la esperanza de ser unas mejores personas. Así, la escuela encarna, o bien, se transforma noche a noche, en un espacio para las posibilidades, pero también para las imposibilidades que la vida les propone; en un motivo para repensar su rol en el barrio, en el municipio y, en general, en el mundo.

Este ejercicio nos permitió reencontrarnos con estudiantes que, en su rol de adolescentes, reclaman un lugar en los programas, proyectos y actividades extracurriculares que están presentes en la institución, es decir, reconocen las prioridades que se ha proyectado la institución, en la que ellos no se encuentran incluidos. Estas decisiones administrativas van operando en la cotidianidad del aula en la jornada nocturna, al punto tal que, al momento de realizar la cartografía, muchos manifestaban no sentirse en la capacidad de hacerlo, justamente porque se han instaurado unas formas de estar en aula que desconoce sus saberes, sus experiencias vividas en el territorio. Sin embargo, ellos no son ingenuos, reconocen las



Así, en las primeras aproximaciones a la descripción de un recorrido espacial de la casa a la escuela, lo hacían de forma rápida, inmediata y mecánica puesto que, para ellos, ir a la escuela era una constante de todos los días, como ir a cumplir un compromiso; incluso, muchas veces simplemente iban a encontrarse con sus amigos y, en el peor de los casos, a reunirse para fumar, como ellos bien lo llamaban “un cachito”, porque para nadie es un secreto, que en ese espacio a los que algunos llamamos escuela, para muchos era el lugar perfecto para este tipo de prácticas; ya que respondía en cierto modo, a las condiciones que ellos requerían: amplio, lugares en completa oscuridad y poco transitables, maestros poco interesados con lo que pasa fuera del aula, en fin, aspectos de esta índole. Y esto, hace de la escuela, en ocasiones, solo un espacio más para ellos.

La escuela que, como espacio de educación que se pretende, debiera ser lugar privilegiado de conocimiento (de uno mismo, de la realidad y del lugar de uno mismo en ella), se resuelve a veces, como en las citas anteriores, en todo lo contrario: en el lugar que le aleja a uno de sí mismo, de los demás y de las cosas de verdad. Por eso —y por otras cosas— algunos de los niños y adolescentes que asistían y asisten a estas escuelas se demoran en sus alrededores, hacen campana o desertan definitivamente de ella (Trilla, 2004, p.113).

Para muchos de estos jóvenes, los espacios fuera de la escuela son tan poco relevantes para ellos, que a veces, por sus vidas laborales, no se permiten tener un acercamiento más con el territorio; como es el caso de Daniel, un joven que llegó de otra ciudad a vivir con su compañera sentimental al municipio de Caucasia:

Profe, yo acá no conozco nada, a mí no me queda tiempo para salir, mi día se va en el trabajo, ya que desde la mañana salgo a trabajar; muchas veces me mandan para otras partes y en la tarde que llego es para organizarme y venir para el colegio. Entonces, yo como voy a conocer esos lugares de acá. (Cartografía social, 8 de agosto de 2018).



No obstante, ese recorrido inicialmente rápido, mecanizado, quisimos orientarlo en la perspectiva de un mapeamiento que nos posibilitara identificar lugares significativos, sus usos, relaciones entre dichos espacios, de modo que fuera posible reconstruir conocimientos lugarizados que parte del recuerdo y las experiencias vividas por los participantes; tal como lo señalan Habbeger y Mancila citados en Montoya (2013), respecto al uso de la cartografía, que sería

Una metodología nueva, alternativa que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo. [...] Es un proceso democrático de construcción de conocimiento a través de la transcripción de la experiencia de los lugares no nombrados, donde los miembros de la comunidad analizan colectivamente los problemas sociales, en un esfuerzo por comprenderlos y solucionarlos (p. 123).

Actividad que sirvió para mostrarnos un poco, el desconocimiento o poco interés que tienen los estudiantes por algunos sectores del municipio, y mostrarnos, que para ellos los espacios de mayor importancia eran los lugares nocturnos, los exclusivos de la zona rosa, puesto que había lugares para ellos que no les parecían nada importante, a pesar de ser bastante visibles en el municipio. Un ejemplo claro, lo podemos ver en la conversación de dos estudiantes, mientras hacían el ejercicio del mapeamiento del municipio:

- Joven 1: aquí en este espacio colocamos el estanquillo, San Telmo y Noche de reínas. Ya más allá no hay nada bueno.
- Joven 2: ¡ey! ¿Cómo así? ¡A caso no vamos a dejar espacio para el camello y Santa Elena? (invasiones del municipio) ¿es que acaso allá no hay nada bueno?
- Joven 1: (risas) no ma***, allá no hay nada bueno, verdad.

Estos relatos dan cuenta de las experiencias y conocimientos que los jóvenes de la jornada nocturna tienen del espacio en el que viven. Cada uno ha situado en espacios concretos sus intereses y deseos, lo cual implica que, a veces, no tengan interés por otros espacios que también hacen parte del municipio.

En el diario pedagógico del 15 de agosto del 2018, describimos un par de reacciones de algunos participantes del mapeamiento



-Santiago: profe, yo no conozco el colegio del todo. Solo la entrada hasta llegar a mi salón. - Daniel: profe, si nosotros estudiamos de noche, cómo vamos a saber qué tiene todo el colegio, pues hay lugares a los que no vamos porque está oscuro. - Evelin: Uy, quieto profe, yo no sé dibujar. Yo que voy hacer ahí.

Cartografía social del interior de la IE Liceo Caucaasia, 8 de agosto de 2018



Respecto a los espacios escolares y cotidianos, se limitan a miradas poco reflexivas de los mismos, pero, también, los accesos a los que han tenido, por ejemplo, en la escuela, van formando unas maneras específicas de ser, de comprender la experiencia pedagógica y, particularmente, sus propias identidades territoriales. Es decir, las experiencias con los lugares van dando forma o creando la piel con la que ellos afrontan la vida cotidiana, aquella que pasa también por la escuela.



En este sentido, logramos evidenciar que los estudiantes habitan la escuela como un espacio en el que intentan vivir otras realidades, superar los obstáculos que les intentan cortar los deseos de superarse; donde intentan configurar relaciones sociales en el marco de realidades muy complejas presentes en el municipio de Cauca y del Bajo Cauca como la explotación ilegal del oro y la siembra de coca, que configura un caldo de cultivo para la presencia de múltiples actores violentos. Escenario que ellos conocen, que no es oculto, justamente porque sus experiencias de vida pasan por él, tal como lo describimos en un diario pedagógico, haciendo referencia a un estudiante que omitimos su nombre “empezando la juventud y llegando al colegio empezaron a llegar consigo esas falsas amistades, también las drogas. Poco a poco fue sumergiéndose en ellas, pero gracias a su madre, pudo liberarse de esas ataduras” (Diario pedagógico, miércoles 18 de mayo de 2018).

Asimismo, el caso de una estudiante que nos relata una experiencia en su historia de vida. Al igual que el alumno al que hicimos referencia en el diario pedagógico, ella quiso omitir su nombre

No fue una muerte cualquiera, era un 28 de febrero de 2013 a las 4:40 pm. Estábamos en la cancha cuando sucedió. Todo mi mundo se desplomó por completo, mi corazón se rompió, y desde entonces ha sido lo peor para mí, perdí a mi hermano mayor; lo mataron frente a mis ojos. Perdí a mi pedazo de cielo, al niño de mis ojos, y desde entonces ya nada ha sido igual (Historias de vida, miércoles 18 de mayo de 2018).

Así, la cotidianidad de cada estudiante de la jornada nocturna: la escuela, sus trabajos, los trayectos que recorren, se han ido transformando en pequeñas trincheras, en pequeñas fortificaciones para, en principio, literalmente, defender la vida; luego, avanzar en construir identidades situadas, territorializadas, que comprenden la lógica y las relaciones de poder presentes en su municipio, de cara, finalmente, a emprender acciones y prácticas que les permitan enfrentar la injusticia, la no repetición de cadenas de pobreza, y vivir dignamente.

Por ello, el uso de la cartografía social como propuesta pedagógica y metodológica, se hace cada vez más pertinente en contextos como el nuestro, porque nos permitió pensar que más allá de la mecanización en el desplazamiento de sus cuerpos, por ejemplo, en las trayectorias de sus casas hasta la escuela, se articulan experiencias concretas que derivan en



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

conocimientos que ellos han ido sedimentando, incluso, cuando esos saberes y experiencias no son reconocidas en el aula. En ese sentido, luego del mapeamiento, ellos reflexionaban sobre la importancia de sentirse apoderados de sus espacios, de sus recuerdos; con la necesidad de que su perspectiva de la escuela y del municipio fuera más amplia.

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



TERRITORIO

Durante la investigación que realizamos con los estudiantes de la jornada nocturna de la I.E Liceo Caucaasia, nos hemos podido dar cuenta de muchos factores que emergen a partir de sus historias y condiciones de vida, cómo el territorio ha influido en ellos, en su educación y aprendizaje; la manera en que ello ha marcado su entorno, configurando encuentros en distintos niveles, al igual que sus identidades territoriales. Algo que, como maestros, nos ha tocado fibras, puesto que nos ha hecho reflexionar sobre el quehacer docente, oficio que muchas veces no se asume con la responsabilidad y compromiso que amerita.

A partir de esta situación, emerge una nueva subcategoría que nos involucra como maestros en términos de nuestra propia experiencia de transformación, de nuestras propias relaciones con el territorio y con la práctica pedagógica; puesto que, si bien, nuestra pregunta se articuló al modo en que ésta última producía escenarios para las identidades territoriales de los estudiantes, fue inevitable que nuestras propias identidades, nuestras certezas, angustias y preguntas no fueran cuestionadas, movilizadas en el proceso de investigación.

Por tal motivo, decidimos llamar esta subcategoría, *narrativas de sí*, porque nos permitió dar cuenta de nuestros relatos, experiencias y cómo nuestra identidad se refleja en el aula; pero, no solo eso, sino qué mundos estamos brindando a los estudiantes, cómo nos afecta el territorio, es decir, cómo modifica nuestras prácticas pedagógicas. Estos interrogantes no pasan desapercibidos porque resitúan nuestro lugar de maestros, nos exigen ir más allá del estar en un aula dirigiendo a un grupo de estudiantes sin saber o reconocer sus trayectorias de vida, las historias que han hecho ser a cada uno lo que es. Esos mundos que se encuentran sentados en los pupitres. Estas preguntas nos interpelan para despojarnos de los supuestos, de los distanciamientos entre maestro y estudiante, que han venido incursionando en las escuelas, para construir un tipo de acercamiento que nos permita aprender mutuamente, reconocer que ellos aprenden al igual que nosotros.

Si la creatividad es un elemento tan importante del ser, el saber y el hacer de los maestros es porque enseñar y aprender son dos aspectos de un mismo proceso. Los maestros enseñan y comparten sus conocimientos, pero también generan unos



El paso por la escuela, a nosotros como maestros, debe generarnos una transformación, para que, a partir de esta, podamos transformar a los sujetos que están en proceso de aprendizaje. Apostamos por un proceso de enseñanza que pueda hacer de nosotros un eslabón de esperanza para esos chicos que cada día buscan ser reconocidos, buscan ser tenidos en cuenta en diferentes escenarios: en sus hogares, en su entorno y en una sociedad que cada día es más hostil. En el sentido de nuestro trabajo de investigación, son chicos que han sido marcados por la sociedad, que han sido maltratados, golpeados por un territorio, y que buscan en la escuela un lugar de paso donde pueden sentirse importantes, y en los maestros a esa persona que les brinde la confianza y el apoyo que necesitan.

Por lo anterior, la escuela sería para nosotros un lugar en el que se generan nuevas y más profundas experiencias, que toca nuestras sensibilidades; nos hace conscientes de que las relaciones pedagógicas, las lógicas presentes en el territorio, también nos modifican, nos hacen tambalear, nos desajustan, es decir, al salir de cada clase, al final de cada proyecto, nuestra formas de ser, de estar y de sentir son distintas, en suma, genera cambios en nosotros, un cambio en singular, que pasa en cada uno y no en el otro, como dice Jorge Larrosa (2009).

Si la experiencia es “eso que me pasa”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece (p.5).

Por tal motivo, esas experiencias deben servir para acercarnos más al otro, en el sentido de acercarnos a esas personas que están en la escuela en busca de mejores oportunidades, pero que, en ocasiones, hasta en ella se sienten violentados por la apatía de algunos docentes. Nosotros como investigadores en la I. E. Liceo Caucaasia, más específicamente con estudiantes de la nocturna, hemos salido transformados, puesto que dicha experiencia ha pasado por nosotros, sobre todo porque con frecuencia no somos consciente de las



implicaciones de la práctica pedagógica o de las problemáticas territoriales hasta que no pasan por nuestras vidas, y dejen los sin sabores que hacen que nos despertemos y actuemos ante tales situaciones.

Ser maestro es una linda labor, pero también una tarea muy ardua, puesto que ser maestro articula otros saberes más, ser maestro implica ser consejero, médico, psicólogo, malabarista y otras muchas facetas; y en cada uno de estos roles, se debe tener la misma responsabilidad y compromiso con el estudiante, debe tener el mismo amor por lo que se está brindando; esa misma pasión que conlleve al estudiante cada día a tener más sueños, más metas. Que, a partir de todo este amor por la enseñanza, pueda crear en los estudiantes un sentido crítico, austero, y entendedor del mundo. Que sean personas con amplio sentido de percepción en cuanto a lo que los rodea. El rol del maestro, es ser capaz de construir con sus estudiantes esas vías alternas para un mejor futuro.

Vemos con esto una comprensión del ser maestro que se afirma en su capacidad de analizar el conocimiento y la forma en que este se construye, lo que indica que más allá de tratarse de “verdades absolutas” a ser transmitidas, se trata es de examinar y construir conjuntamente con los estudiantes puntos de vista que vayan apuntando hacia una ruta de procedimientos y técnicas que aporten en las capacidades de razonamiento, abstracción y análisis (Iner, 2014, p.17).

Esto supone para nosotros el que cada día debemos examinarnos, reflexionar sobre lo que estamos haciendo, sobre lo que somos, sobre si eso que hacemos en la escuela, realmente está haciendo un cambio en los estudiantes; porque si no llegamos a ese proceso de autoevaluación, muy difícilmente podemos generar cambio en esos jóvenes que realmente lo ameritan, y es ahí cuando empezamos a culpar un sistema, a un modelo educativo por todo aquello que no nos resulta; empezamos a buscar culpables para responsabilizarlos de nuestro propio fracaso como maestros. Es indispensable cada día confrontarnos, reflexionar sobre nuestra labor docente, pensar sobre la pertinencia de lo que estamos haciendo, y qué huellas dejamos o vamos plasmando a nuestros estudiantes, en la escuela.

De esto modo, unas buenas experiencias pedagógicas no se dan sin que hagamos un balance sobre nuestro quehacer pedagógico, si no reflexionamos cada día sobre lo que implica ser docente, lo cual no es otra cosa que aprendizaje, conocimientos y reflexiones que



hacemos a diario en el aula, buscando así nuevas estrategias que nos sirvan para transformar y mejorar nuestras prácticas educativas. Esto nos permite crear un aprendizaje significativo en nuestros estudiantes, una transdisciplinariedad en la escuela, de manera tal que los estudiantes sientan, vivan y habiten la escuela como un lugar de transformación, como ese lugar de aprendizaje en el que convergen experiencias y conocimientos que traen del mundo, de sus saberes extracurriculares. Esas experiencias que llegan del territorio a la escuela.

En primer lugar, las instituciones educativas pueden ser vistas como escenarios donde convergen diversas maneras de ver el mundo. La comunidad educativa que la habita lleva consigo saberes, prácticas y discursos que inciden en la convivencia y en la aceptación de la norma. A ello se suma la ubicación de las instituciones en territorios donde se expresan múltiples problemáticas y tensiones sociales como son el conflicto armado, el tráfico de drogas, la pobreza, la privación de derechos, la inaccesibilidad a servicios y otras dificultades diversas que marcan significativamente la vida de los habitantes que integran la comunidad educativa (Iner, 2014, p.23)

Todas estas problemáticas llegan a la escuela, vienen con los estudiantes, pero también con nosotros. Por nuestros cuerpos de maestros transitan violencias, las huellas de los desplazamientos, de la guerra. Nosotros también somos parte activa de estas luchas por configurar espacios de identidades situadas; nuestras angustias, miedos y desesperanzas nos hacen, moldean nuestra forma de encarar nuestro oficio de maestros. Quizás, podríamos decir que son situaciones, o bien, escenarios para los que debemos estar preparados: para vivenciarlos, para tratar de solventarlos, pero debemos advertir que esas realidades, con frecuencia, nos superaran, sin más. Pero, trasladamos nuestro foco, nuestros esfuerzos en tratar de ayudar a los estudiantes que llegan a nuestra aula.

Justamente por ello, en este espacio llamado escuela, el maestro se convierte de algún modo en “el salvador” para estos chicos, como esa guía que ellos necesitan y que de una u otra manera quieren depositar sus esperanzas en ellos. Sin embargo, sabemos que no solo somos eso; nuestras sensibilidades están presentes, tenemos nuestras propias historias, esas cotidianidades que hacen que nos encontremos con los estudiantes de una manera particular.

En nuestras prácticas, podíamos evidenciar este tipo de situaciones donde los estudiantes llegaban con problemas y buscaban en nosotros palabras de ánimo, consejos que



les ayudara a sentirse mejor, puesto que en sus familias (disfuncionales), no encontraban ese apoyo que, a gritos y sin palabras, anhelaban, pero que nadie podía descifrarlo. Quizá, muchas veces ellos eran tan reservados, que les parecía casi nula la posibilidad de contar sus historias a alguien de su entorno, pero, en nosotros veían una oportunidad de poderse desahogar de toda esa carga con la que viven a diario, como pasó en una de nuestras sesiones en la realización de sus historias de vida:

Al principio nadie quería escribir, puesto que para algunos era muy triste, otros no querían recordar, y otros simplemente dijeron que no. Pensábamos que no realizarían la actividad, pero hablamos con ellos y les dijimos que eso sería secreto, que solo nosotros los leeríamos, que ninguno de sus compañeros sabría del contenido que ellos plasmaran ahí, y al final accedieron. Hubo un estudiante que no quiso escribir, ya que su historia era muy dolorosa para él, no nos quiso contar, pero el profesor cooperador nos acercó un poco a lo que él había pasado, él había perdido a su hermanita, (ella se quitó la vida) y, eso era algo que no había podido superar. Era algo que aún estaba vivo en él y que le era imposible escribirlo. Él es ese tipo de estudiantes que pasa sumergido en su teléfono y con sus auriculares; a veces pareciera que estuviera perdido en la realidad (Diario pedagógico, 16 de mayo de 2018).

En este tipo de contextos, consideramos que es desde ahí donde debe empezar nuestra enseñanza en el aula, generando condiciones de encuentro entre experiencias, entre nuestras historias y las de ellos. Es, a partir de esas experiencias de vida, donde nosotros como maestros debemos empezar a incursionar nuestras prácticas pedagógicas, puesto que debemos partir de la premisa estudiante-territorio-escuela, para así generar un aprendizaje significativo a la comunidad estudiantil.

Como bien lo plantea Freire (2005) en una de sus cartas:

Es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor... es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana. Sin saber lo que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos, por un lado, a saber mejor lo que ya saben, y por el otro para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben. No podemos dejar de considerar las condiciones materiales desfavorables que experimentan muchos alumnos de las



escuelas de la periferia de la ciudad, lo precario de sus viviendas, las deficiencias de su alimentación, la falta de actividades de lectura de la palabra de su vida cotidiana, de estudio escolar, su convivencia con la violencia y la muerte, de la que casi siempre se vuelven íntimos (p.116-117).

Pero no basta con que sea solo las historias de los estudiantes las que orienten la práctica pedagógica, también las nuestras, ¿por qué invisibilizar las narrativas de sí de los maestros que han sufrido los vejámenes de la guerra, de la injusticia social y de las desigualdades? ¿Qué imágenes de maestros podrían los estudiantes de la jornada nocturna configurarse si pudiéramos, al igual que ellos, llevar nuestras historias al aula? Creo que podrían tener una mirada más completa de lo que somos, de lo que nos ubica en la escuela, y de las personas que al igual que ellos somos, personas que sentimos y que, de una u otra forma, padecemos e incluso padecemos lo que implica ser parte de esta sociedad.

Estar en la universidad ha implicado para mí, un sacrificio enorme, puesto que eso ha implicado estar lejos de mi familia, lo cual implica que, muchas veces las ganas de desertar de mis estudios hayan estado siempre carcomiendo en mi mente, y eso, por múltiples factores como lo económico, el estar lejos de mi familia, (lo cual he considerado los más duro en todo este tiempo) aguantar esas horas de cansancio, de hambre, de sueño y que nadie este a tu lado para darte ánimos ni decir “todo va a estar bien”. Estar en un lugar extraño, con personas extrañas. Pero, igual, esos son sacrificios que debemos soportar si queremos un mejor futuro en esta sociedad que cada día es más cruel y devastadora para aquellos que hacemos parte de ella (Historia de vida, de maestro-investigador)

Por estos motivos, nuestra mirada como maestros debe contemplar distintas narrativas: la de los estudiantes, las nuestras y las que transitan en la escuela, en el barrio, en el municipio, en fin, historias que nos interpelan y hacen que pasen cosas en nuestras relaciones sociales. Esto nos exige replantear constantemente nuestro rol como docentes, reconocer las múltiples maneras de habitar la existencia que se nos presenta en cada encuentro; estar atentos a nuestras propias maneras de vivir la práctica pedagógica, un ejercicio de ida y vuelta, en el que lo más importante son las relaciones que vamos tejiendo entre quienes



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

constituimos un proyecto particular de escuela, un escenario que se construyen con las historias de todos.

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



~~El haber realizado este trabajo de investigación con los estudiantes del ciclo IV de la~~
Facultad de Educación
I.E Liceo Caucaasia de la jornada nocturna, nos permitió pensar desde las perspectivas que hemos tenido de esta población, al igual que lo referido a las metodologías que se desarrollan; asunto que nos llevó a reconocer que una educación tradicional no es suficiente para responder a las necesidades particulares y situadas de las distintas poblaciones a las que se ofrece (jóvenes, adolescentes, extranjeros, adultos, distintas creencias y clases sociales, etc.), puesto que ellos son cambiantes. Además, entendimos la importancia del territorio en la práctica pedagógica y en las relaciones sociales que configuran la vida de maestros y estudiantes, particularmente sus identidades.

En coherencia con lo anterior, podemos señalar como primera conclusión de esta investigación, lo importante de entrever con potencia la relación entre las prácticas pedagógicas y las trayectorias de vida de los sujetos que se encuentran en el aula, incluyendo la del maestro mismo, porque le permite al maestro tomar una postura que le haga adentrarse más a las condiciones de vida del estudiante, por tanto, reconfigurar su propuesta pedagógica y didáctica, de cara a la apuesta por un tipo de saber que reconozca las particularidades del territorio y de las identidades que los estudiantes han ido construyendo, de eso que los caracteriza, que los define como personas. En este sentido, sería un despropósito que el maestro, conociendo este tipo de cosas por parte de sus estudiantes, siga actuando de forma indiferente a estas problemáticas que rodean al municipio, y que de forma directa o indirecta afecta a los jóvenes de la institución.

Así, pues, desde el trabajo en el aula donde se vinculan las prácticas pedagógicas y las trayectorias de vida de los estudiantes en relaciones de (escuela-territorio, maestro-alumno, alumno- territorio, entre otras), concebimos que los estudiantes, a partir de su realidad pueden configurar no una, sino varias identidades territoriales, tal como argumenta Hall (2003):

El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y



posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Están sujetas a una radical, y en un constante proceso de cambio y transformación (p.17).

En este sentido, las experiencias relacionadas con las prácticas encarnan un papel importante a la hora de generar aprendizajes, relaciones con el otro y reflexiones.

Ahora bien, en la relación entre prácticas pedagógicas y procesos de configuración de identidad, también podemos indicar en las consideraciones de cierre de este trabajo investigativo, la importancia de pensar la didáctica como un complejo total hacia el mejoramiento de esas prácticas en espacios que se han visto arremetidos por las inequidades sociales, la violencia, al igual que en modalidades como los Ciclos Lectivos Especiales (CLEI), entre otros factores, que se nos presentan como retos y desafíos importantes para la didáctica de hoy. Al respecto Beltrán (2014) propone “[...] la práctica, la pedagogía y la didáctica integran una unidad lógica, coherente y consecuente que suministra el sentido profundo al trabajo de investigación teórico-práctico del maestro” (p.4).

Con base en las consideraciones anteriores, y en relación con la forma en que los estudiantes se vinculan al territorio, logramos identificar que ellos han venido configurando múltiples territorialidades, por tanto, maneras individuales y colectivas de habitar el barrio en el que viven y el municipio de Caucaasia en general, lo cual no se limita a fronteras o limitaciones espaciales o dominio soberano de un Estado (Montañez y Delgado, 1998), sino que sus territorialidades dan cuenta de tránsitos, movilidades y recorridos que traen experiencia y huellas construidas en otros territorios, distintos a Caucaasia, pero que han hecho de ellos lo que son. De ahí la urgencia de comprender de forma rigurosa, el cómo llegan, qué traen y cómo se apropian del territorio.

En este sentido, logramos evidenciar que los estudiantes, como primer espacio de relaciones sociales, tienen a la escuela, puesto que desde allí van configurando maneras específicas de ser; además, los estudiantes tuvieron la oportunidad de elaborar una mirada reflexiva de sus experiencias, de la construcción de sí mismo, de sus identidades. Así mismo, herramientas como las historias de vida y la cartografía social, les permitió preocuparse por la importancia de sentirse apoderados de sus espacios, de sus recuerdos; con la necesidad de que su perspectiva de la escuela y del municipio fuera más amplia.



Ahora bien, de este trabajo investigativo, pudimos derivar que tanto alumnos como maestros (cooperador o en formación) somos un territorio en el que confluyen un sin número de dinámicas espaciales, lo que conlleva de igual forma al cruce, complementariedad y conflictividad de las relaciones sociales de unos con otros, lo que conforma en nosotros nuevas territorialidades, lo que implica, particularmente para el maestro, explorar nuevas propuestas pedagógicas y estrategias didácticas que retomem los saberes o prácticas locales como puntos de partida, concretamente para aportar a la resolución de las injusticias y las pobrezas ahí presentes.

Estos saberes locales no están solo del lado de los estudiantes, asunto que nos permitió darnos cuenta de la necesidad de ampliar nuestra mirada respecto a la pregunta por las formas en que el territorio ha influido en los estudiantes, en su educación y aprendizaje; así, logramos identificar que no podíamos quedar fuera de esa pregunta, puesto que no somos ajenos al sin número de problemáticas sociales que se presentan en el municipio, establecemos, desde nuestras experiencias, un reconocimiento de sí mismos y del otro; al igual que los estudiantes, configuramos nuestras identidades, las cuales se van a reflejar en el aula, puesto que el encuentro entre identidades produce nuevos aprendizajes entre sus actores, en este caso, entre maestros y alumnos.

Desde lo anterior, y en diálogo con las ideas del proyecto: la escuela por dentro, (Iner, 2014) “enseñar y aprender están en juego todo el tiempo, se aprende de los padres de familia, de los estudiantes, de los otros maestros, de toda la comunidad educativa y del territorio y la escuela” (p.17). Esto nos exige, tal como lo indicábamos en el capítulo anterior, que el paso por la escuela sea para nosotros un lugar de transformación, que haga de nosotros un eslabón de esperanza para esos chicos que cada día buscan ser reconocidos. Por ello, otra consideración de cierre tiene que ver con la necesaria tarea de llevar nuestras historias de vida como maestros al aula, nuestras propias trayectorias, de modo que los estudiantes reconfiguren la imagen de maestros todopoderosos, que no nos pasa nada, que nada nos conmueve, como si las dinámicas del territorio pasaran inadvertidas para nosotros. En suma, despertar nuestra sensibilidad como seres humanos.

Esta apertura sensible al mundo, al presente trabajo, nos permitió el aprender con los estudiantes de la jornada nocturna; el repensar nuestro oficio de maestros como un eje



fundamental en nuestras vidas y de los estudiantes. Esto hace que se nos haga imprescindible que nos reconozcamos en el territorio, en el aula, pues es en este ejercicio que reconstruimos nuestros vínculos sociales, logramos valorar nuestras trayectorias de vidas como escenarios de formación, de transformación, pero también como maneras en que hemos configurado nuestras identidades localizadas, situadas en unos territorios específicos. Aprendimos, reflexionamos sobre el hecho de que no somos ajenos a todas aquellas dificultades sociales que vive el país, el departamento, el municipio, la vereda, el barrio y la escuela en que habitamos cotidianamente. Nos entendimos como territorios que trae un cúmulo de emociones, pero también de proyectos vitales.

Luego de reconocernos, podemos reconocer al otro, entender que ese sujeto rodeado de problemáticas sociales y experiencias está en constante elaboración de sus identidades. Entendimos el lugar fundamental que tiene la práctica pedagógica en el modo en que esos jóvenes han venido comprendiendo el mundo, lo que nos plantea enormes retos a los maestros respecto al tipo de sujeto que se forman en nuestras escuelas, particularmente en municipios como el nuestro, con dinámicas sociales muy complejas. Estos asuntos, sumado a las particularidades de los estudiantes, se nos presentaron como un desafío enorme en el trabajo, pues como hemos mencionado, nos encontramos con jóvenes, adolescentes, un poco difíciles de llevar.

Logramos, al final, un buen trabajo en el que queda como interrogante para nuevas investigaciones ¿cómo se desarrolla el trabajo en reconocimiento del territorio hacia la configuración del ser, con jóvenes en esta modalidad? Puesto que muchas veces no se tiene un reconocimiento amplio del territorio, y esto implica que, los estudiantes tengan algunas dificultades a la hora de tener un reconocimiento por aquello que son y que por derecho les pertenece. Igualmente, nos queda como preguntas ¿qué estrategias debería implementar el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para solventar las necesidades educativas de aquellos jóvenes que no cumplen con la edad etaria requerida para ingresar a este tipo de modalidad de estudio (CLEI), siendo esta su única alternativa para estudiar? ¿Cuál debe ser la postura ética del maestro frente a estas problemáticas, concretamente cuando llegan estudiantes desmovilizados, excombatientes e hijos de miembros de bandas criminales? ¿Cómo podrían las IE acoger y vincular estudiantes en esta modalidad en sus actividades y proyectos institucionales?



- Agnew, J., y Oslender, U. (2010). Territorialidades superpuestas, soberanía en disputa: lecciones empíricas desde América Latina. *Tabula Rasa* 13:191-213.
- Aguilar. J. (2014) Topofilia de un terruño: mirada escolar a un asunto territorial. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/125>.
- Apreda. G (s.f) la concepción de sujeto en Michel Foucault. Recuperado de <http://borromeo.kennedy.edu.ar/Articulos/SujetofoucaultApreda.pdf>
- Areiza. V y Agudelo. Y. (2018) La argumentación conversacional como práctica sociocultural: Encuentros, Experiencias Y Acción Social.
- Beltran. F. (2014). Hacia una concepción de práctica pedagógica y didáctica (P.P.D.). Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/2664>
- Botero, S. (2017). Minería y Contaminación de ríos, las violencias invisibles del Bajo Cauca. El espectador.
- Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia. (2017). Perfil socioeconómico de la Subregión del Bajo Cauca. Recuperado de http://www.camaramedellin.com.co/site/Portals/0/Documentos/2017/Publicaciones%20regionales/18-3Perfil%20BajoCauca_Oct14.pdf
- Champollion. P. (2011) el impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART4.pdf>.
- Cubides, H., y Durán, H. (2002) Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social. *Nómadas* (17) pp.10-24.
- Freire, P (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Freire, P. (1979). *La conciencia de la historia: la praxis educativa de paulo Freire*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/44425621_Conciencia_e_historia_la_praxis_educativa_de_Paulo_Freire_antologia_seleccion_estudio_preliminar_y_notas_a_cargo_de_Carlos_Alberto_Torres_Novoa

- Frigerio, G. (2012) Lo que se pone en juego en las prácticas pedagógicas. Programa de formación sobre el desarrollo y la articulación de proyectos pedagógicos transversales. Recuperado de: Galeano, E (2004). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: La Carreta Editores.
- Hall, S. (2003) ¿Quién necesita la identidad? En: Stuart, H y Gay, P. (Ed.) Cuestiones de Identidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores. pp. 13-37.
- Iner, (2014). Informe final del Proyecto: escuela por dentro. Sin publicar.
- Klafki, W. (1976). Sobre la relación entre didáctica y metódica. Revista Educación y Pedagogía No. 5.pp.85-108.
- Larrosa, Jorge (2009). Experiencia y alteridad en educación. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf
- Martínez. B. (2014) Territorios de identificación: una poética a la resistencia de la gente negra en turbo. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/618>.
- Mejía, M. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografía de la educación popular. Lima: concejo De Educación De Adultos De América Latina.
- Mejía, M. (2011). La educación popular: una construcción desde el sur y desde abajo. Programas ondas de Colciencias. Expedición Pedagógica Nacional. Recuperado de:
- Mena. R. (2016) Lectura crítica del territorio: un camino hacia el nacimiento de nuevas subjetividades. Universidad de Antioquia. recuperado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2403/1/PA01044_robinsonmena.pdf
- Monsalve, A, y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. Itinerario Educativo, año xxvi, (60) Enero – Junio, pp. 117-128
- Montañez, G., y Delgado, O. (1998) Espacio, Territorio y Región: Conceptos Básicos para un Proyecto Nacional. Cuadernos de Geografía VII, 1-2 – 121-134.
- Montoya, V. (2009). "La cartografía como instrumento para otras geografías. Apuntes para un dialogo de saberes territoriales" En: Clara Inés García y Clara Inés Aramburo (Ed). Universos Socioespaciales. Procedencias y destinos. Bogotá: Siglo del hombre editores. Pp. 113-136.
- Moraga, G. (2009). Geografía Cultural e Identidad Territorial: el caso de la comunidad de Cabuya, distrito de Cóbano, Puntarenas, 2009. Recuperado de:



- Pulido. O. (2015) Estudio sobre territorio y derechos en la escuela. Alcaldía mayor de Bogotá. Recuperado de <http://biblioteca.idep.edu.co/multimedia/10000568.pdf>
- Rodríguez, G (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Ruíz, I (2015) Análisis de la influencia de la gestión municipal en la identidad territorial y su repercusión en el ámbito turístico. El municipio de Oleiros como propuesta de estudio. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/15797>
- Ruiz. L. (2006) Escuela: territorio en la frontera, tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín. Instituto Popular de Capacitación Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/ipc/20121207051848/ruiz.pdf>.
- Sarramona, J. (1998) Teoría de la Educación Madrid: Ariel. Recuperado de <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-2/documentos/los-profesionales-de-la-educacion>
- Tedlock. B. (2013). La observación de la participación y el surgimiento de la etnografía pública. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coor.). Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, Vol III. pp 198-227. Barcelona: Gedisa.
- Trilla, J. (2004) Los alrededores de la escuela. **Recuperado de** <https://revistadepedagogia.org/lxii/no-228/los-alrededores-de-la-escuela/101400010510/>.
- Vasco, G (2002). En busca de una vía metodológica propia. En: Entre selva y páramo. Viviendo y pensando la lucha india. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.



1. Ficha para la lectura y análisis de documentos institucionales

Docu mentos	Apar tado	¿Qué concepciones de territorio e identidades pueden identificarse?	¿Cuáles son las concepciones de pedagogía, educación, didáctica y currículo que subyacen o se explicitan?	¿Qué ideales de sujetos y de sociedad subyacen o se explicitan?
Horiz onte institucional	Visi ón y Misión	En el horizonte institucional no se evidencia de forma precisa las concepciones de territorio, en construcción de mismo desde la reconstrucción de sus vivencias o experiencias, si no que desde una forma más humana en estos ámbitos institucionales se evidencia una proyección enfatizada en la formación de sujetos con fuertes competencias desde un nivel de producción en masa, nivel municipal, sin una fuerza del reconocimiento de los sujetos hacia su territorio.	Hacia el ámbito educativo la institución da un mayor grado de apuesta en este, con fines de una educación tradicional, ya que como expone en su misión quiere brindar una educación integral que se fortalece en la formación de sujetos con potencialidades en sus competencias básicas, laborales y de convivencia social.	Sujetos con grandes potenciales humanos e íntegros con valores que ayuden al mejoramiento municipal, departamental y nacional.
Plan de área humanidades, lengua castellana	Refe rentes y la malla curricular del grado en el que focalizaron su práctica pedagógica.	Luego de hablar con el maestro cooperador y entender así como él lo explica, para trabajar con estos jóvenes tan solo se determina una guía de libros en consideración hacia la educación tradicional de llevar un concepto y esperar que los jóvenes lo asimilen, más no se presenta claridad a la hora de en grupos de trabajo de docentes pueda existir		



		una planeación directa para los jóvenes o ciclos del nocturno.		
	<p>Facultad de Educación</p>	<p>Para este apartado es triste encontramos con la percepción de desigualdad que podríamos determinar al enterarnos que para los jóvenes del nocturno o ciclo IV no existen, en palabras directas del maestro cooperador podemos entender que como él lo describe a estos jóvenes se les degrada mucho, los mismos docentes se refieren al trabajo con ellos como algo compensatorio a su salario, una ayuda así que muchos no le dan la importancia al sacrificio de muchos de los jóvenes que aspiran a terminar su bachillerato y seguir alcanzando logros, entonces podemos determinar que el trabajo hacia las concepciones de territorio e identidad no son muy bien trabajadas, es esto que las experiencias vividas por los jóvenes no son explotadas a un trabajo de reconocimiento o configuración de sus identidades.</p>		

Proyectos pedagógicos



Jueves 28 de septiembre de 2017.

Facultad de Educación

Estas prácticas de contextualización 1, son un nuevo reto para nosotros, puesto que empezamos nueva temática, nuevos objetivos, y lidiar con estudiantes que tienen historias de vidas muy complicadas hace tener más compromiso y responsabilidad a la hora de desarrollar nuestro trabajo.

Nos encontramos dando clase en el aula, iniciando nuestra sesión de clase solos porque el profesor cooperador aun no llegaba, sentíamos algo de temor, porque no sabíamos cómo iban a reaccionar los muchachos (cabe resaltar que son muchachos algo inquietos), pero para nuestra sorpresa se sentaron muy juiciosos.

En el aula de clase esta la niña embarazada, el niño que se cree un narcotraficante, aquellos estudiantes que solo tienen oportunidad de estudiar por las noches, porque durante el día se la pasan cuidando en la casa mientras la madre se la pasa trabajando para ganar el sustento de la casa.

Es muy interesante ver como a pesar de todas adversidades los muchachos hacen el sacrificio para estudiar.

Durante la clase del 5 de octubre, por ejemplo, mientras trabajábamos, una niña se nos acercó para pedirnos permiso para irse porque a su corta edad ya estaba sintiendo los malestares por un embarazo que llegó a su vida tal vez sin planearlo.

Eso fue algo que nos llenó de preocupación, a tal punto que nos acercamos a hablar con el profesor a cerca de la situación, y nos comentó que ella estaba embarazada, y que el padre del bebe era otro estudiante de la jornada y así como esa niña hay muchos más.

Algo que nos pareció algo preocupante, es que mientras dábamos la clase, llegó la secretaria de la institución llamar a lista a los muchachos que no habían matriculado, y en medio de ese llamado nombro a unos estudiantes para informarles que no podían seguir estudiando en la jornada nocturna puesto que eran menores de edad y el ministerio de educación no se los permitía. Pero lo curioso es que esos estudiantes no se les facilitan estudiar en el día, y eso sería alejarles de la posibilidad de estudiar. Entonces el interrogante que nos quedó fue: ¿qué papel debemos tomar nosotros como maestros frente a estas situaciones? ¿Es justo que se les quite la posibilidad a estos jóvenes de estudiar por el simple hecho de que no cumplen con una edad etaria la cual el ministerio de educación exige para poder ingresar?

Consideramos que estas situaciones deben tener una solución, porque a partir de estos pequeños agujeros, se forman grietas. ¿Si estos muchachos dejan de estudiar cual es el futuro que les espera, que sería realmente lo que ellos aportarían a la comunidad y a su territorio?

Estos jóvenes están enmarcados por un ciclo de violencia, donde no tienen otra opción si no estudiar si quieren salir adelante, ya que el municipio en estos momentos no brinda otra cosa.

Sabemos que se nos viene es un proceso arduo, donde debemos enfocarnos en formar estudiantes con un sentido de pertenencia por lo que poseen y personas críticas, que puedan pelear aguerridamente por aquello que les pertenece y que de una u otra manera les quieren arrebatar de las manos. A pesar de tratar de llevar un ambiente tranquilo y ameno en el aula, aún sigue siendo algo complicada la adaptación a los muchachos, pues considerando que algunos son algo rebeldes (no todos, pero si en su mayoría) a tal punto que nuestro profesor cooperador a cada momento está llamándoles la atención, puesto que muchas veces quieren coger la clase de “recocha”. Sobre todo, un estudiante llamado Osnaider. Este es el típico de alumno que desde que uno llega por primera vez al aula, se da cuenta que va a ser el de los dolores de cabeza el resto de las prácticas académicas.



Este joven tiene muchos problemas disciplinarios y académicos según nos ha dejado saber el profesor. Es un estudiante que está estudiando no porque a él le plazca del todo, sino porque la mamá decidió ingresarlo al colegio para evitar inconvenientes con él más adelante, puesto que estaba tomando un camino no muy agradable, juntándose con personas no adecuadas y por este motivo tomó la decisión de ingresarlo a la institución.

Así como este estudiante hay varios, con historias de vidas que ponen a pensar a uno sobre el rumbo que están tomando algunos jóvenes por falta de oportunidades o bien sea por conflictos o problemáticas que se está viviendo en el municipio de Caucasia.

Martes 3 de octubre de 2017.

En estos dos días de reconocimiento al grupo, nos hemos dado cuenta de que muchos no son del municipio, sino que vienen de otras ciudades, veredas y hasta de otro país. Y esto hace que nuestro trabajo pueda ser algo más interesante puesto que conoceremos otras identidades, otros pensamientos y otros estilos de vida; y así poderlo contrarrestar con los que sí son netamente de acá, y mirar e indagar con ellos que si de algún modo estas distintas identidades pueden afectar de una u otra manera las suyas, teniendo en cuenta que así como sus compañeros, hay muchísimas personas que no son de este municipio, y que por múltiples razones llegaron hasta acá, ya sea por falta de oportunidades en su lugar de origen o simplemente les plació venir a radicarse a Caucasia.

En este ejercicio me pude dar cuenta que son muchas las cosas que desconocen los jóvenes del municipio de Caucasia, que desconocen cosas tan simples como es el plato típico de este municipio. Y es ahí cuando debemos entrar los docentes a mediar esto, a crear en los estudiantes a reconocer lo que es suyo, como bien dice Ramírez, 2011. Que los docentes en formación buscan con esta reflexión constante sobre la experiencia pedagógica, fortalecer el cuerpo teórico-práctico de la construcción de identidad territorial en contextos escolares. Es decir, que nosotros como docentes debemos crear conciencia a nuestros estudiantes de la importancia de reconocer su territorio y lo que los identifica.

Miércoles 4 de abril de 2018.

Aunque hemos pasado ya por varios procesos como estos, (en cuanto a prácticas pedagógicas se refiere) estábamos igual de ansiosos que la primera vez, pues se supone que ya debemos estar más acostumbrados a estas acciones como maestros en formación, pero no, es igual de tensionaste.

Por motivos de programación académica, el docente cooperador que nos ha venido acompañando en este proceso desde el año anterior, no pudo continuar con el grupo en donde veníamos trabajando el semestre pasado, por el cual, nos tocó trabajar con un nuevo grupo y es ahí donde empieza nuestro nervio, porque ya al menos al otro los conocíamos un poco y pues sabíamos cómo era el manejo con ellos, pero estos nuevos chicos, no se sabe cómo serán, si mejores o peores. Esperemos que sean lo primero.

Llego el momento de presentarnos a nuestros nuevos estudiantes (gracias a Dios el profesor estaba acompañándonos, y al entrar, lo primero que percibimos fue la cantidad de estudiantes que se encontraban en ese salón, ¡eran muchos! Seguido a eso, el profesor nos presentó ante ellos y les explico que haríamos nosotros ahí, cual sería nuestro objetivo en clase. Luego nos cedió la palabra para que nos presentáramos personalmente y así explicarles nuestro proceso con ellos y nuestra forma de llevar a cabo dicho proceso.



Interactuamos un poco con los muchachos, realmente no dimos clase alguna, ya que el profesor no nos había asignado los temas a ver, por tal motivo nos quedamos conociendo un poco más de ellos mientras el profesor daba la clase. En ese espacio, fuimos descubriendo un poco sus personalidades, al desordenado, al juicioso, al que no habla, al que está siempre con los audífonos puestos, la que habla y casi medio colegio la escucha, en definitiva, alcanzamos a percibir distintas personalidades, y también nos pudimos dar cuenta de que no sería fácil lidiar con más de 40 estudiantes en un aula tan reducida..

A medida que iban trabajando, el profesor nos contaba a cerca de alguna de las vidas de esos jóvenes que ahí se encontraban, y era increíble cómo puede una persona a tan corta edad, haber pasado por tantas cosas difíciles y aun así, querer seguir adelante, estudiar para así tener un mejor futuro. Pero claro, también está el vago, el que escogió la jornada nocturna, simplemente por no querer madrugar. (Dicho explícitamente por uno de ellos).

En fin, en eso transcurrió nuestro primer encuentro con nuestros nuevos estudiantes del ciclo 4ª de la jornada nocturna de a I.E Liceo Caucaasia.

Sé que será una experiencia muy enriquecedora, donde sé que estos estudiantes nos aportaran muchas cosas, y donde también esperamos poder aportarle y ayudarlos en su vida académica y quizás personal, lo más que podamos.

Miércoles 16 de mayo.

Hoy realizamos una actividad muy emotiva, puesto que trabajamos lo que fueron experiencias de vida por parte de los estudiantes. El fin de esta, era conocer más un poco de ellos, sus vidas, puesto que sabíamos muy poco de ellos y la idea era conocer algo de sus experiencias, sus vivencias, puesto que sabíamos que la vida de algunos no había sido fácil, y al tener más conocimiento de ellos, uno sabe cómo acercárseles y como trabajar con este tipo de estudiantes.

Al principio nadie quería escribir, para algunos era muy triste, otros no querían recordar, y otros simplemente dijeron que no. Pensábamos que no realizarían la actividad, pero hablamos con ellos y les dijimos que eso sería secreto, que solo nosotros los leeríamos, que ninguno de sus compañeros sabría del contenido que ellos plasmaran ahí, y al final accedieron. Hubo un estudiante, Camilo, que no quiso escribir, ya que su historia era muy dolorosa para él, no nos quiso contar, pero el profesor cooperador nos acercó un poco a lo que él había pasado, él había perdido a su hermanita, (ella se quitó la vida) y, eso era algo que no había podido superar. Era algo que aún estaba vivo en él y que le era imposible escribirlo. Él es ese tipo de estudiantes que pasa sumergido en su teléfono y con sus auriculares; a veces pareciera que estuviera perdido en la realidad. Nosotros no le insistimos a que escribiera, puesto que sabíamos que era algo difícil por su parte, recordarlo.

Los demás estudiante, aunque reacios hicieron el ejercicio, eso sí, recalándonos a cada minuto que no lo fuéramos a leer ahí en el aula o mostrárselo a alguien. Hubo otro caso en particular con otro estudiante, Iván, quien no fue capaz de escribir su historia, sino que tuvo que pedirle a una compañera que se lo escribiera porque el no se sentía capaz de hacerlo.

Fueron casos muy muy particulares, y sé que a más de uno le costó escribir eso, pero aun así lo hicieron, fue algo que les agradecemos mucho, puesto que era vital para nosotros,

Al terminar, leímos cada una de las historias, en verdad había unas muy tristes, sorprendentes. Ahí nos dimos cuenta de que esos jóvenes que estaban en ese aula, no habían tenido una vida fácil como alguno de nosotros lo pensábamos, han tenido que pasar por momentos muy difíciles, pero aun así, han querido superarse, eso es de admirar demasiado.



Fue una experiencia muy bonita, para nosotros, pudimos conocer un poquito de ellos, sin juzgar, pudimos admirarlos por todos sus esfuerzos para llegar hasta ahí.

17 de octubre del 2018
Facultad de Educación

Hoy fue un día bastante agradable, hicimos un conversatorio con ellos a cerca del municipio de Cauca, sus tradiciones y costumbres, su economía, y para este ejercicio quise hacer un compartir con los muchachos, quería que la clase fuera más amena. A los muchachos les agradó mucho, participaron, se reían de las ocurrencias de sus compañeros a la hora de aportar algo del municipio cuando no sabía, pero aun así querían aportar. Fue una clase muy agradable. Estaban también los que no aportaban mucho, ya que desconocían algunas cosas de Cauca puesto que no son del municipio y no tienen mucho conocimiento de la cultura caucana.

Realmente es muy poco lo que vamos a hacer con ellos, puesto que solo serán un par de asuntos que no alcanzamos a realizar con ellos antes de salir a vacaciones, como fue la cartografía tanto del colegio como del municipio.

El profesor no pudo estar acompañando ese día en el proceso, porque tenía un problema familiar y pidió excusa para faltar, no le vimos ningún problema a eso puesto que ya conocíamos a los estudiantes, pero si había algo de desconfianza hacia ellos, porque no sabíamos si nos iban a colaborar en la realización de los mapas; obviamente el profesor les advirtió que se portaran bien puesto que nosotros teníamos que pasarle reporte y esperaba que le diéramos buenas noticias de sus comportamientos. Pero afortunadamente se portaron en su mayoría, juiciosos.

Les explicamos en qué consistía la actividad. Al principio se presentaron reacciones cuando les dijimos que necesitábamos que nos colaboraran haciendo el plano del colegio, identificando todas sus partes. Se sorprendieron y algunos nos dijeron:

Santiago: “profe, yo no conozco el colegio del todo, solo la entrada hasta llegar a mi salón”

Daniel: “ profe, si nosotros estudiamos de noche, como vamos a saber que tiene todo el colegio, pues hay lugares a los que no vamos porque esta oscuro”

Evelin: “uy, quieto profe, yo no sé dibujar; yo que voy hacer ahí”

Así como estos, muchos también sacaron excusas o se sorprendieron, ya que veían algo complicado realizar ese plano, pero se sorprendieron más, cuando les dijimos que también debían realizar el del municipio, puesto que si les parecía complicado hacer el del colegio, mucho más complicado sería el del municipio. Por eso todos dijeron de una que no sabían hacer eso.

Después de una larga negociación, accedieron a colaborarnos en estos asuntos, pero nadie quería hacer lo del municipio, todos se inclinaron hacia el del colegio, así que luego de otra negociación, tres estudiantes se arriesgaron a hacer la cartografía del municipio.

Les entregamos los materiales a cada uno para que trabajaran, y luego todos empezaron a trabajar: los del colegio cada uno en su silla, (algunos se acercaban a otros para socializar los lugares de este) y los del municipio se hicieron aparte donde trabajaron en conjunto. Todo estaba transcurriendo con normalidad, hasta que empezaron las discusiones en el grupo encargado del municipio a la hora de colocar algunos lugares, ya que unos decían que eso no iba ahí, otros decía, que sí, otro que faltaba x lugar, otro que si para que iban a colocar eso, que mejor lo otro; que eso no era así. etc. Fue muy divertido verlos en esa discusión, pero al final ellos resolvían cada diferencia y continuaban hasta que se presentaba otro desacuerdo. Entre risas y discusiones avanzaron en su dibujo.

Por otro lado, los encargados de la cartografía del colegio, estaban enfocados en los suyos, unos más juiciosos que otros. Por ejemplo, Katherine Cabrera hizo un muy buen dibujo, ella es de las



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

típicas estudiantes que se hacen solas, pero que son muy juiciosas; a la hora de trabajar ella es muy aplicada, y su trabajo fue uno de los mejores. Otros se limitaron a hacer solo la parte exterior del colegio ya que no sabían cómo hacer el croquis o plano desde la parte interna, otros hicieron el esfuerzo e hicieron desde adentro, unos mejores que otros. Y así transcurrió la jornada.

Al finalizar la clase, los del colegio, me entregaron sus respectivos trabajos, en cambio que a los que le toco el municipio no alcanzaron a terminar, por tal razón quedamos en terminarlo en la siguiente clase.

Y así termino esa jornada, realmente quedamos satisfecho con el trabajo realizado por parte de los estudiantes, porque como se dijo al principio, creíamos que no íbamos a tener ningún resultado a la hora de ponerlos a dibujar.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



DE ANTOQUIA

1 8 0 3







Planificamos y escribimos nuestras historias de vida.

Objetivo: reescribir las historias de vida con el fin de reconstruir las experiencias que los jóvenes tienen sobre el territorio como punto de partida para una reflexión social sobre las exclusiones y las marginalidades presentes en el municipio.

Materiales: hojas de block, block iris, lapiceros.

Momentos de la sesión

- Inicio:** se recordará a los estudiantes los aspectos más importantes sobre lo que es una biografía y una autobiografía, como aspectos de reconocimiento para redactar una historia de vida, de inmediato se realizara una pequeña actividad llamada “así fui y así soy”

Paso seguido se hablará con los estudiantes sobre si existe un interés en escribir desde sus propias historias y preguntar si ¿Qué tan pertinente es redactar sus propias historias de vida? y de igual se explicará el objetivo de la sesión.

- Desarrollo:** tener presente aspectos a explicar cómo:

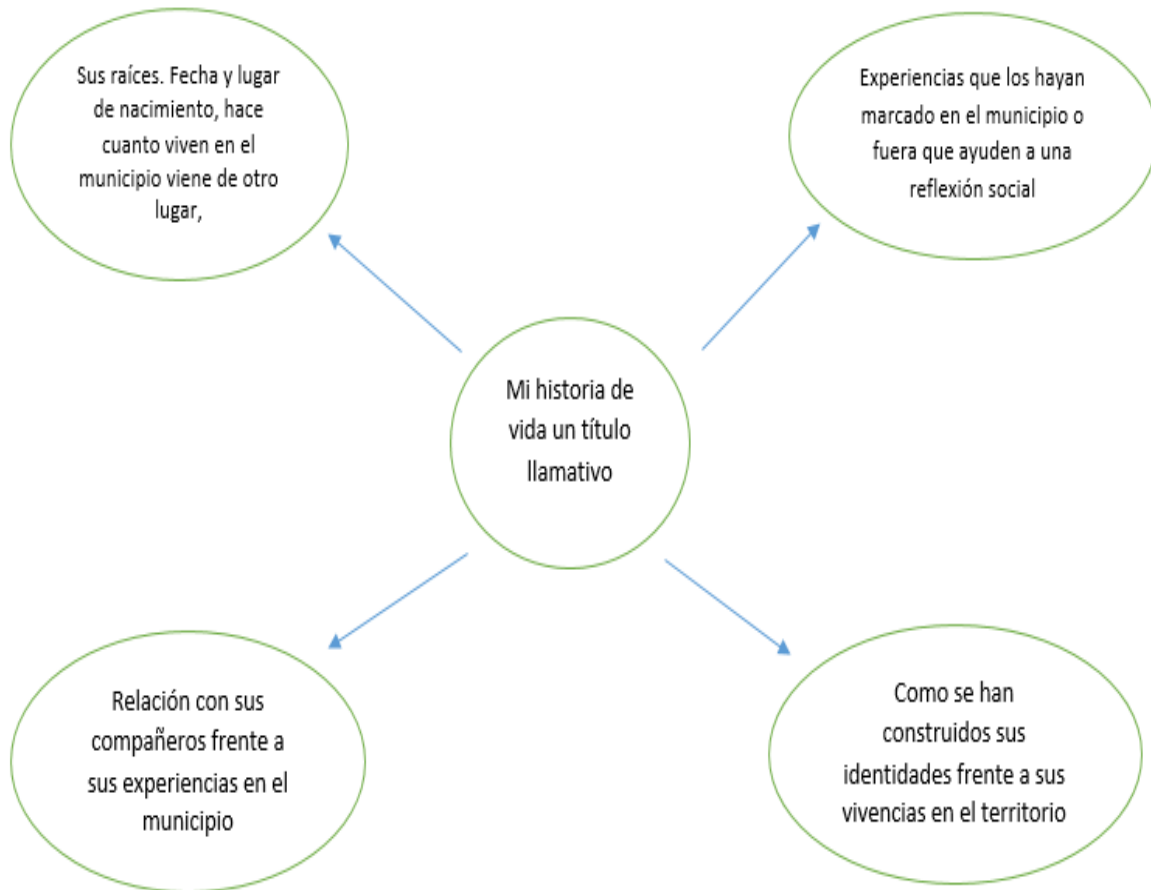
Una historia de vida es un texto en el que una persona relata hechos que le sucedieron, presenta los hechos en orden cronológico como ocurrieron en el tiempo (nacimiento, infancia, pubertad, etc.) hasta el presente o viceversa. Es una narración en primera persona en la que el narrador es a la vez el protagonista.

Desarrollo del trabajo así:

¿Qué escribir?	¿Quiénes leerán mí texto?	¿De qué tratará mi historia de vida?	¿Cómo lo presentaré?
Mi autobiografía	Mis maestros, compañeros y familiares. (opcional)	Experiencias y conocimientos de los jóvenes vinculados al territorio.	Texto escrito.

- Cierre:** lecturas y recuento de las experiencias a la hora de planificar y escribir sus textos autobiográficos.

Los estudiantes podrán basarse en el siguiente esquema para efectuar su escrito.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

5. Mapa de categorías emergentes

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

