



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

**ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A PARTIR DE LA
MÚSICA, A LA LUZ DE LA PEDAGOGÍA PLANETARIA.**

YIRLEAN CARLOS RODRIGUEZ SANTAMARIA

ASESORA: LUANDA REJANE SOARES SITO

**Trabajo de grado presentado para optar al título de: Licenciado En Educación Básica
Con Énfasis En Ciencias Sociales**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

AGRADECIMIENTOS

Son tantas las palabras que se vienen a la mente cuando observo que esta bella etapa de mi vida va culminando que, sin saber cómo empezar, cómo continuar y como finalizar, prefiero tan solo nombrar a varios de los artífices de este logro que es de muchos, más no mío.

A las mujeres constantes de toda mi vida: mi sabia Abuela Rosa Santamaría, quien entre amor y ternura me presento los innumerables universos contenidos en las hojas de los libros que año tras año me regaló insistentemente.

Mi guerrera madre Betty Santamaría, quien entre sacrificios y precariedades modeló moralmente a unos hijos que hoy luchan por convertirse en su orgullo.

Mi hermosa hermana Yurany Romaña Santamaría, quien con su presencia me acompañó durante varios de los años familiares más difíciles y hoy orgullosa y determinada me demuestra como con disciplina, orden y seriedad se van alcanzando las metas propuestas desde una dura, muy dura infancia.

A mi hermanito Yiver, quien se ha convertido en un motor e incluso en reto para mi vida.

A Walter, quien, con su apoyo incondicional, y sin esperar nada a cambio, ha permitido que yo tenga la oportunidad de dedicarme a la academia con la tranquilidad de que en mi familia el hambre no será un condicionante.

A Sol, compañía, apoyo y sentimiento que ha llegado a mí para enseñarme que la vida es un disfrute estético, real, mágico e incomprensible, y, confirmando la premisa de Nietzsche, que lo hermoso de la vida no es la vida misma, es que esta permite amar.

A Luanda, mi asesora, por la constante guía, ayuda y dedicación con mi proceso.

A Hilda, mi anterior asesora, por permitirme abrazar tan hermosa propuesta como la Pedagogía Planetaria

A Nubia Astrid Sánchez, por su paciencia y apoyo durante los años que llevo en la Universidad.

Al Profesor Iván Andrés Martínez Zapata y los estudiantes del grupo Noveno 23 del INEM, por abrirme las puertas de tan mágica institución.

A la Universidad de Antioquia por cambiarme la vida.

A la Música, por ser fuente inagotable de tranquilidad, de fuerza, de odios, de amores y de conocimientos

Y a todo aquel que se me escapa, pero qué ha aportado en mayor o menor medida para que hoy yo esté escribiendo esto.

RESUMEN

El presente trabajo de grado tuvo como finalidad abordar contenidos del área de Ciencias Sociales utilizando la música, a la luz de algunas de las competencias interculturales estructuradas en el seno de la Pedagogía Planetaria. Para ello, y partiendo de las experiencias personales de quien escribe, frente a la relación Educación-Música, se demostraron las potencialidades que esta última ofrece a la hora de emprender procesos de Enseñanza, a la vez que los aportes de la Pedagogía Planetaria dotan de sentido y coherencia intentos como el presente de abandonar el Grafocentrismo, y, aprovechar formas, maneras y lenguajes alternativos que dinamizan y motivan dicha Enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de una investigación que se desarrolló por medio del método etnográfico. Por tanto, en el marco de la presente propuesta, la materialización de las ideas anteriormente citadas se dio en el diseño y la ejecución de un Ciclo Didáctico que abordó contenidos de la Geografía económica de Colombia, en compañía de los estudiantes del grupo Noveno 23, de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo, de la ciudad de Medellín. En esta institución, la Música, enlazada a varias de las competencias interculturales, hizo parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre las recomendaciones, destacamos la importancia de seguir transitando por los caminos de la enseñanza, buscando maneras de despertar en los estudiantes interés, pasión, alegría, amor frente al conocimiento y a la interculturalidad, frente a la diversidad por medio de otros lenguajes como la música, la pintura, el cine, la literatura.

Palabras claves: Enseñanza, Ciencias Sociales, Pedagogía Planetaria, Música, Competencias Interculturales.

RESUMO

O objetivo do presente Trabalho de Conclusão de Curso foi abordar os conteúdos da área de Ciências Sociais utilizando a música, à luz de algumas das competências interculturais propostas pela Pedagogia Planetária. Para isso, e a partir das experiências pessoais do autor, a partir da relação Educação-Música, foram demonstradas as potencialidades que a música oferece aos processos de Ensino, contemplando as contribuições da Pedagogia Planetária, cujo fim foi proporcionar sentido e coerência ao ensaio de práticas que abandonaram o Grafocentrismo, além de aproveitar formas, maneiras e linguagens alternativas que dinamizam e motivam o Ensino das Ciências Sociais. Esta experiência de pesquisa foi desenvolvida através do método etnográfico. Portanto, no âmbito desta proposta, a materialização das ideias anteriormente citadas se concretizou via a elaboração e a implementação de um ciclo de formação que abordou os conteúdos da geografia econômica da Colômbia, acompanhados por alunos do nono ano, da INEM Instituição Educacional José Félix de Restrepo, da cidade de Medellín. Nesta escola, a música foi vinculada a diversas competências interculturais e é parte importante do processo de ensino e aprendizagem. Entre as recomendações, se destaca a importância de seguir transitando por caminhos do ensino que busquem maneiras de despertar nos estudantes a motivação, a paixão, a alegria, o amor frente ao conhecimento e à interculturalidade, pela diversidade em outros meios de linguagem como a música, a pintura, o cinema e a literatura.

Palavras-chave: Ensino, Ciências Sociais, Pedagogia Planetária, Música, Competências Interculturais.

TABLA DE CONTENIDO

1. Capítulo I: Cimientos	9
<i>Punto de partida</i>	9
1.1 <i>Escenarios de posibilidades</i>	14
1.1.1 Grafocentrismo	15
1.1.2 Caracterización del escenario escolar	16
1.3 <i>Propósitos</i>	19
2. Capítulo II: Horizonte	20
2.1 <i>Enseñanza de las Ciencias Sociales</i>	20
2.1.1 Una apuesta: Ciclo didáctico	24
2.2 <i>Música</i>	26
¿Qué se entiende por música?	27
¿Cómo abordar la música en esta propuesta de enseñanza?	29
2.3 <i>Pedagogía Planetaria</i>	32
2.3.1 Vertientes	35
Educación para la ciudadanía global	35
Decolonialidad	37
Interculturalidad	39
2.3.2 Competencias interculturales	41
Des occidentalizar las formas de enseñar - (qué y cómo)	42
Pensar desde la interseccionalidad	44
Interpretar de manera alternativa	44
Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana	46
3. Capítulo III: Metodología	48
3.1 <i>Enfoque</i>	53
3.2 <i>Método</i>	54
3.3 <i>Ruta metodológica</i>	55
3.4 <i>Diario pedagógico</i>	58
3.5 <i>Ciclo didáctico</i>	59
3.6 <i>Manejo y análisis de la información</i>	62
4. Capítulo IV: Resultados	66
4.1 <i>Producción escolar: “Producto” de la interacción.</i>	66
4.1.1 ¿De qué manera la música se integró en las actividades desarrolladas en el marco de la propuesta?	67
4.1.2 Conocimientos previos	69

4.1.3 Análisis geográfico - económico	74
4.1.4 Evaluación final	77
<i>4.2 La voz del maestro</i>	88
4.2.1 ¿Hay aspectos alternos al aula que intervienen y complejizan el proceso de enseñanza – aprendizaje para el maestro?	88
Dinámicas institucionales:	90
Situación política del país:	92
Otros compromisos académicos de los estudiantes:	94
4.2.2 ¿Cómo fue la respuesta de los estudiantes frente a los contenidos abordados a través de la música desde la perspectiva del maestro?	95
<i>4.3 La voz del estudiante</i>	96
¿Cuáles son las percepciones y valoraciones que tienen del proceso los estudiantes?	97
¿Luego del proceso, que sugerencias plantean los estudiantes para mejorar iniciativas como el presente proyecto?	100
5. Capítulo V: Aprendizajes, conclusiones y recomendaciones	101
5.1 <i>¿Cómo se articuló la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la música, a la propuesta de Pedagogía Planetaria?</i>	102
5.2 <i>Conclusiones</i>	104
6. Referencias bibliográficas	107
7. Anexos	111
<i>Anexo 1: Ciclo Didáctico</i>	111
<i>Anexo 2: Diarios Pedagógicos</i>	137

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Cronograma	56
Cuadro 2. Tabla sintética del Ciclo Didáctico	60
Cuadro 3. Tabla de revisión de datos	63
Cuadro 4. Listado de canciones utilizadas durante el Ciclo Didáctico	68
Cuadro 5. Respuestas a la ubicación cartográfica de las regiones colombianas	70
Cuadro 6. Respuestas a Reconocimiento de las regiones a través de la música	71
Cuadro 7. Actividad Análisis geográfico – económico	74
Cuadro 8. Actividades económicas identificadas en la canción “Latinoamérica”	78
Cuadro 9. Actividades económicas identificadas en la canción “Oro”	79
Cuadro 10. Preguntas y respuestas obtenidas en el trabajo de grado	101

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Ubicación INEM	17
Imagen 2: Respuestas de estudiante actividad Análisis geográfico – económico	76
Imagen 3: Respuestas de estudiante actividad Análisis geográfico – económico	77

1. Capítulo I: Cimientos

Punto de partida

Con la firme convicción y convencimiento de que las propuestas de investigación y el actuar académico no nace de la nada, que como seres históricos todas nuestras acciones y decisiones tienen una causa, una historicidad, un por qué, deseo comenzar hablando desde las experiencias personales que han posibilitado acercarme a lo que propongo en el presente esfuerzo.

El oficio docente ha sido una relación de amores y odios a lo largo de mi vida, comenzando con el segundo de dichos aspectos.

Cuando era un espectador de este, o sea, cuando estaba del otro lado, el de estudiante, veía al maestro como esa autoridad a la cual había que atacar, a la cual resistir, como el ente personal y tangible de una represión estatal que se empeñaba en adoctrinar y castigar a todo aquel que se atreviera poner en tela de juicio el discurso que pululaba en el aire del aula de clases y salía de boca del maestro y la mente burocrática y oligarca de quienes realmente dirigían la enseñanza. Quizás pensaba todo ello dado que estudiaba en un colegio de corte militar en mi primaria y primera parte de bachillerato, o simplemente no logré controlar los impulsos normales de rebeldía adolescente, tal y como me lo querían hacer ver.

Todo ello recayó entonces en una especie de odio hacia la labor docente, la institución escolar, pero no por la formación.

Con todo esto en la cabeza, decidí entonces que mi formación como ciudadano, como persona, debía moverse entre la experiencia otorgada por la cotidianidad y el actuar autodidacta, por tanto, durante unos 4 años abandoné la institución escolar (luego de haber repetido en un par de ocasiones grados escolares), y abordé otros espacios y otros ámbitos que me enseñaron tanto, me hicieron reflexionar de tal manera en torno a mis intereses, mis ideales y la vida misma, que finalmente opté por regresar al sistema educativo formal a culminar mi bachillerato, ya con un objetivo claro: entrar a ser parte de dicho sistema, intentando no ser un engranaje más, sino más bien un obstáculo, una astilla atravesada en aquel engranaje con el que no estaba y en cierta medida aún no estoy de acuerdo, pero que de una u otra forma ha guiado mi vida y me ha puesto a reflexionar tanto, haciendo que de manera contradictoria quizás, vea el oficio docente ya no como un ente autoritario reproductor de discursos

oficialistas, sino como un posible oficio de tinte político, contestatario, crítico y movilizador de ideas alternativas para hacerle frente al mismo establecimiento para el que trabaja pero no por ello acepta con ojos cerrados y la boca tapada, puesto que un maestro comprometido, al contrario de esta idea, desea ver un establecimiento cada vez más limpio, más noble, que inste y luche más por el bienestar y la formación integral de sí mismo y de los estudiantes que por el cumplimiento de metas burocráticas medibles cuantitativamente.

Y es precisamente aquel concepto el que más me ha marcado y guiado en esta etapa en que me estoy formando como maestro: “*Formación integral*” (Yus Ramos, 2001), que si bien no he desarrollado conceptualmente desde las diversas perspectivas que han contribuido a su construcción, sí ha guiado varias de las actividades realizadas en las diferentes prácticas que he realizado a lo largo de la carrera. Esta formación integral, a la que hago referencia, la entiendo como aquella finalidad educativa que propone que el estudiante, que es en última instancia el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se vaya formando en cada aspecto de su personalidad, y no que solo un ámbito de su vida, como el académico o el laboral, por ejemplo, sea el objetivo de la educación. Es por ello que se me hace totalmente imprescindibles propuestas como la del Holismo. Esta educación Holística a la que hago referencia es aquella que propende por la formación del estudiante a partir de dos dimensiones, tal como lo plantea Yus Ramos (2001) en su apartado “*Origen y tendencias de la educación holística*”; dichas dimensiones son la “*Educación Espiritual*” y la “*Educación Mundialista*”.

La primera dimensión está dirigida al “*desarrollo del individuo y sus potencialidades espirituales*” (Yus Ramos, 2001), o sea, esa formación individual, esa formación de los principios éticos y el bienestar propio para poder luego ofrecer a la comunidad, o mejor, posibilitar la aparición de la segunda dimensión del Holismo, la cual es la “*Educación Mundialista*”, que está “*más centrada en el cambio social*” (Yus Ramos, 2001). Por ende, esta educación, y otras afines, de un corte claramente ético, proponen la formación de sujetos conscientes de su bienestar personal y espiritual, reflexionando su papel en el colectivo y evitando la desidia generalizada propia de las sociedades modernas, pasando su mirada y sus preocupaciones de una escala personal, individualista, a una escala global si se quiere.

El Holismo no es la única perspectiva educativa que ha ganado mi atención, pues toda teoría y práctica alternativa en educación y pedagogía que aborde estas problemáticas devenidas de la escuela que comúnmente llamamos tradicional son insumos no solo académicos sino también éticos y políticos para superar fenómenos acontecidos en la escuela y que se reproducen socialmente.

Yus Ramos (2001) argumenta que dicha Dimensión Mundialista de la Educación Holística, ha contribuido a *“conformar el actual movimiento de la Educación Global”*.

Esta Educación Global, y en específico, la Educación para la Ciudadanía Global, según De Paz (2007) contiene en sí cinco pilares que van dirigidos a *“la construcción de un mundo más justo”* (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser, aprender a transformar).

Como vemos pues, la Educación para la Ciudadanía Global, otra de las perspectivas alternativas de educación para nuestro tiempo, posibilita la formación integral del estudiante, dado que hace énfasis en varios aspectos del individuo, dotándolo de un fuerte contenido ético, principal falencia en mi concepto de la educación actual que va más dirigida a la instrucción de sujetos individualistas y competitivos laboralmente que de personas solidarias y justas, que es en última instancia, y según De Paz, la razón de ser de la educación Global, *“una educación orientada al compromiso y a la acción a favor de la justicia y la solidaridad”* (2007)

La educación Global se vale de aportes de diversas perspectivas teóricas y de autores que han desarrollado propuestas *“contra hegemónicas”* en la educación. Uno de dichos autores es Boaventura de Sousa Santos, quien a través de su propuesta de un *“cosmopolitismo subalterno”*, según De Paz, *“vuelve visible lo que hay de común entre las diferentes formas de discriminación y de opresión: el sufrimiento humano”* (2007).

Esta última idea, la de volver visible la transversalidad del sufrimiento humano, considero que posibilita al maestro llevar a la escuela otras narrativas, otras estéticas, otras apuestas intelectuales, puesto que, si hacemos visible dicho sufrimiento, hacemos visibles tantos elementos que históricamente han sido ocultados bajo el manto de la idea de modernización occidental, incluso llegando a visibilizar elementos crueles sufridos en el mismo seno de occidente y no solo en los territorios occidentalizados.

Por tanto, estas propuestas de educación tienen en sí una innegable connotación decolonial. Esta Decolonialidad lo que permite es tanto la visibilización de esas cosmogonías ocultadas y subalternizadas por occidente, como también la aparición de modelos alternativos al de occidente (y no solo en educación), tal como lo plantea Arturo Escobar a través de una interesante pregunta: *“¿Por qué tenemos que seguir ese modelo (occidente), por qué no seguir nuestros propios modelos?”* (2013), siendo este un punto de encuentro con diferentes perspectivas de educación alternativa.

Así pues, la Decolonialidad propone: *“ejercer alternativas otras que lleven a la superación de la colonialidad y poscolonialidad a través de un sujeto, que, sin dejar de ser individual, se articule colectivamente al momento histórico”* (Alvarado, 2016), notándose allí claramente las dimensiones espiritual y mundialista expuestas por la educación global, por ejemplo.

Finalmente a partir del año 2016, año en que emprendo mi proceso de práctica tengo la oportunidad de acercarme a la perspectiva de “Pedagogía Planetaria” en la cual, en palabras de Rodríguez & Yarza (2016) *“Se trata de recuperar saberes gestados en el territorio, bajo las condiciones de lo propio”*, tomando los aportes de la educación/aprendizaje global, emergiendo como un *“tamiz de opciones teóricas y prácticas”* y buscando la visibilización de las *“Epistemologías del sur, desde la sombra de la modernidad y desde los centros disidentes de Occidente”*.

Ahora bien, surge la pregunta sobre el porqué de la música, por qué esa insistencia personal a lo largo de mi carrera académica por intentar articular el quehacer docente y el quehacer académico con esta expresión artística.

La música me ha permitido en muchas ocasiones comprender e interpretar sobre diversos asuntos, contenidos, problemáticas y fenómenos que en la escuela constantemente me ofrecían, pero que las formas no motivaban la curiosidad dado lo monótono, lo irreflexivo y lo lineal de dichas maneras, lo que me hizo surgir desde hace varios años la idea de la importancia de otros lenguajes... otros medios a partir de los cuales sea posible aprender a la vez que los intereses personales entren a hacer parte de un currículo cerrado e inflexible que pareciese admitir pocas opciones para responder a esa eterna pregunta del *“¿Cómo?”* abordar la enseñanza.

¿Qué mejor manera entonces que la música para lograr lo anterior?, lo ha hecho conmigo, ¿Por qué no utilizarla entonces en mi ejercer? Si precisamente la desidia y el desinterés que me despertó la escuela hacia el conocimiento se podría decir que fue superado por la afición (¡casi enfermiza!) que tengo hacia la música, todo lo que ella ofrece, diversidad de estéticas, de sonoridades, de líricas, de géneros, de historias, de información, conocimiento, cosmogonías, y un sinfín de matices que creo deben ser más abordados en la escuela... Increíble que la riqueza cultural que otorga la música sea tan poco valorada y abordada en las aulas, por las diferentes áreas y en los diferentes grados escolares.

Todos estos aportes que se vienen exponiendo han sido y son de vital importancia en mi formación académica y práctica pedagógica dado que, a través de las visitas a la escuela, son muchos los interrogantes y preocupaciones que me han surgido.

En instituciones con las características de los centros educativos (Institución educativa el Bosque, Institución Educativa Javiera Londoño Barrio Sevilla, Institución Educativa Héctor Abad Gómez, I.E. INEM José Félix Restrepo) en los cuales he desarrollado dicha práctica pedagógica, donde continuamente se ve una actitud agresiva entre estudiantes y también hacia los maestros en algunas ocasiones, donde la problemática social toca de cerca la vida no solo de los estudiantes sino la vida institucional en general. Es increíble que se siga a la fuerza un modelo educativo que parece atender más a preocupaciones estatales sobre medición cuantificable de la educación y no a la formación ética, finalidades cualitativas y superación de conflictos de las diversas cotidianidades de las escuelas del país.

Estas instituciones y también el ejercer docente que he observado en ellas, dejan de lado en muchas ocasiones los intereses de los estudiantes, y peor, no contextualiza la educación; ni en religión, ni en ciencias sociales (que son las áreas que he tenido la oportunidad de observar cómo se desarrollan las cátedras) el estudiante ha sido tenido en cuenta para el desarrollo de las sesiones, y constantemente se ha buscado la instrucción para la respuesta de exámenes mas no para la reflexión de las problemáticas, de los sucesos que acontecen a la institución o al mundo en general, y por ende, ni a la dimensión espiritual ni a la mundialista que se debería instigar en los estudiantes, poniendo en tela de juicio la Ética que debe guiar el proceder docente y educativo, tanto en el proceso como en la finalidad misma de la educación. Es por ello que se gesta la idea que venía fraguando hace ya un buen tiempo para mi trabajo de grado, la necesidad de emprender la enseñanza desde perspectivas como la decolonial, a partir de otros lenguajes, como la música, dadas las condiciones y características de los contextos donde he desarrollado difíciles, pero aportantes prácticas pedagógicas, puesto que esto posibilita una mayor coherencia ética entre las ideas esbozadas y las acciones emprendidas.

Todo lo anterior ha de sintetizarse entonces en ideas, en propuestas, pero también en interrogantes, en preguntas que sirvan para direccionar mi ejercer, amparado en todas las experiencias personales y en las perspectivas educativas que sirven de sustento en mi vida académica.

Por tanto, el presente trabajo de grado, que parte de todo lo dicho hasta el momento, ha de ser atravesado, o mejor, orientado, por la siguiente pregunta y objetivos, con la firme intención de materializar las reflexiones que han modelado mi pensamiento, tanto personal como académico.

1.1 Escenarios de posibilidades

Este apartado he querido nombrarlo como “Escenarios de posibilidades” porque considero que el lenguaje, apoyándome en la idea que más adelante me dispongo a citar de Gutiérrez (2009), no es algo neutro, alcanzando connotaciones hasta ideológicas. En este sentido, más que “problemas” que busquen ser resueltos con un trabajo de grado que en muchas ocasiones ni siquiera traspasa el ámbito académico, me ciño al término de posibilidad. Prefiero abandonar el rótulo de “planteamiento del problema” y hacerle mayor énfasis a lo que los problemas posibilitan.

Centrarnos en posibilidades y no en problemáticas es mi objetivo con este apartado, puesto que propongo que de esta manera se moviliza más al individuo. Por lo menos yo, la persona que está al teclado, tiene la experiencia de sentirse más motivado y con más preocupación por actuar cuando se moviliza por la posibilidad y no por la problemática.

Por tanto, más que un problema, se habla es de oportunidades, de posibilidades, de formas alternas de educación, de prácticas de aula que más que novedosas sean inspiradoras, movilizadoras, estimulantes para los que están inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que sean espacios de reflexión en torno a los fenómenos sociales contemporáneos de los cuales somos testigos y que los contenidos del área posibiliten abordar.

Esbozo entonces, en este apartado, las preocupaciones que sirven como punto de partida a esta aventura de pensar formas alternativas de habitar la escuela, esa escuela que he habitado desde la niñez y que ha sido un constante ir y venir de alegrías, desidias y frustraciones, y en la cual, según mi experiencia, pocas veces se atraviesa la barrera grafo céntrica para abordar los contenidos desde otras perspectivas que entren a nutrir las que brinda dicho imperio de la letra.

No se trata de una diatriba en pro del abandono del código lingüístico en su expresión escrita, más bien es una invitación para apoyarlo en otras formas, otras maneras, otras posibilidades, otros lenguajes que fortalezcan el aprendizaje, a la vez que estos otros modos permitan atravesar fenómenos sociales globales, en una época en que la información, los medios, el consumo, el arte y en general todo ámbito humano está interconectado globalmente, lo cual sugiere la necesidad de pensarnos tanto en la localidad, como en la globalidad, porque somos región a la vez que somos mundo.

Por tanto, las posibilidades a partir de las cuales parte el trabajo de grado son el “grafocentrismo” y el contexto escolar –INEM- en el cual fue desarrollada la práctica pedagógica:

1.1.1 Grafocentrismo

En este apartado quisiera retomar una de las posibilidades identificadas dentro del contexto escolar durante el desarrollo de la práctica que realice en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, en los semestres 2016-2 y 2017-1.

Esta posibilidad es lo que en el marco de las propuestas amparadas en el seminario de Pedagogía Planetaria, dictado por la Doctora Hilda Mar Rodríguez, se denominó “grafocentrismo”, el cual, en palabras de Ríos (2017) es: “*la noción de que solo se puede aprender por medio de la estimulación viso-manual: leyendo y escribiendo*”, o sea, las prácticas de aula que ponen especial énfasis en actividades de escritura y lectura, como dictados, exámenes, talleres, sopas de letras, crucigramas etc., donde obviamente otras formas estéticas que posibiliten el aprendizaje son excluidas.

Quiero abordar el grafocentrismo como una posibilidad, dado que su identificación en las dinámicas de aula permite no solo “superar”, sino “pluralizar las formas de aprender” (Ríos, 2017), posibilitando así la aparición en las prácticas escolares de maneras infinitas de abordar el contenido escolar, por ejemplo, en mi caso, la música. La música ya ha sido objeto de análisis y de práctica dentro de propuestas académicas para su uso en el contexto escolar. Esta fue la forma en la que durante mi vida me he acercado al conocimiento, y la cual considero ha de replicarse, haciendo un fuerte énfasis en las posibilidades interculturales de dicha expresión artística. Una de las experiencias sistematizadas más recientes en este sentido la tesis de doctorado de Zapata (2017) titulada “*¡Profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*”, la cual se establece como otro escenario de posibilidades para mi propuesta de trabajo de grado, puesto que evidencia que la música está dotada de innumerables virtualidades y características que de ser aprovechadas indudablemente inciden en las maneras de aprender y de enseñar en los contextos formativos en los cuales se haga gala del uso de este arte.

Además, este trabajo doctoral ha servido como ruta, como camino y como guía, incluso metodológica, junto a otras experiencias que obviamente se han de abordar, para el diseño, co-construcción y ejecución con los estudiantes, del proceso de enseñanza/aprendizaje enmarcadas en el aprovechamiento dentro de las dinámicas de aula de la música.

Por último, es importante resaltar que el Doctor Iván Andrés Martínez Zapata fungió como mi maestro cooperador del presente proceso, dado que su trayectoria investigativa me daba luces sobre el objeto de este trabajo: la enseñanza a partir de la música. Martínez (2017) se ha indagado sobre este tema en

su doctorado, y me permitió desarrollar mi práctica profesional en la institución escolar donde trabaja actualmente – el INEM –, el lugar que ha servido como mi centro de práctica.

1.1.2 Caracterización del escenario escolar

El presente trabajo de grado tuvo como escenario la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín, lugar donde se ejecutó el ciclo didáctico de enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la música, a la luz de la Pedagogía Planetaria en uno de los grados de secundaria. Importante anotar que dentro de la propuesta la música no busca ser posicionada como herramienta única de enseñanza, pero sí explicitar sus potencialidades para su articulación con otras formas, maneras y lenguajes.

Por tanto, y como es normal en todo proceso educativo, es importante realizar una breve descripción del contexto en donde se desarrolla la propuesta.

Para ello he tomado como referencia la página web de la institución (<http://www.inemjose.edu.co/>), de la cual se hace necesario extraer la misión y la visión para conocer de primera mano el estudiante al que le apunta el INEM en su formación; además, repasar someramente la historia del recinto para darse cuenta como en este la homogeneidad no es un adjetivo que defina al lugar.

Visión: *“En el año 2020, la Institución Educativa INEM JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO, caracterizada por su diversificación, se perfilará como un escenario educativo de alta calidad y centro de apropiación técnica y tecnológica en el área metropolitana del Valle de Aburrá, que involucra la investigación escolar en los procesos educativos, en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media Académica y Media Técnica. Así-, desde la investigación, la formación académica y humana y la apropiación tecnológica formará integralmente ciudadanos autónomos, críticos, creativos, democráticos y comprometidos con el medio ambiente que valoren el saber científico, social y cultural; sujetos activos en producción de nuevos conocimientos; competentes para continuar en la cadena de formación técnica, tecnológica y profesional o acercarse al mundo laboral”.* (Página institucional de la INEM)

Misión: *“La I.E. INEM JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO es una institución oficial, dedicada a la prestación de servicios de educación formal en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media Técnica y Media Académica. Mediante una propuesta curricular diversificada, flexible y abierta a la innovación pedagógica, propicia la formación integral de sus estudiantes fundamentada en valores, en la conservación ambiental, en aprender a ser, a conocer, a hacer y a*

convivir dentro de un contexto de participación democrática y de trabajo colaborativo. El egresado, por lo tanto, tendrá la posibilidad de continuar su proceso formativo en la educación terciaria, vincularse al mundo del trabajo o generar opciones de auto sostenimiento mediante proyectos de emprendimiento”. (Página institucional de la INEM)

Reseña histórico - geográfica: El INEM José Félix de Restrepo fue inaugurado en el 1971, junto a otras 9 instituciones INEM ubicadas en diversas ciudades del país en su momento (Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Cartagena, Cúcuta, Montería, Pasto y Santa Marta) –luego se inaugurarán otras ocho-, instituciones visualizadas, diseñadas y construidas mediante el decreto 1962 del 20 de noviembre de 1969 que:

“Ante el surgimiento de interrogantes como la pertinencia de preparar al estudiante para la educación superior y el campo laboral, consolidó la idea surgida en la reunión de Ministros de Educación, auspiciada por la UNESCO y celebrada en Lima (Perú) en el año de 1958, donde se propuso crear los INEM para democratizar la enseñanza media, atendiendo a la demanda de nuevas necesidades sociales y con el propósito de formar técnicos y personal capacitado para mandos medios” (Betancourt et al., 2012)

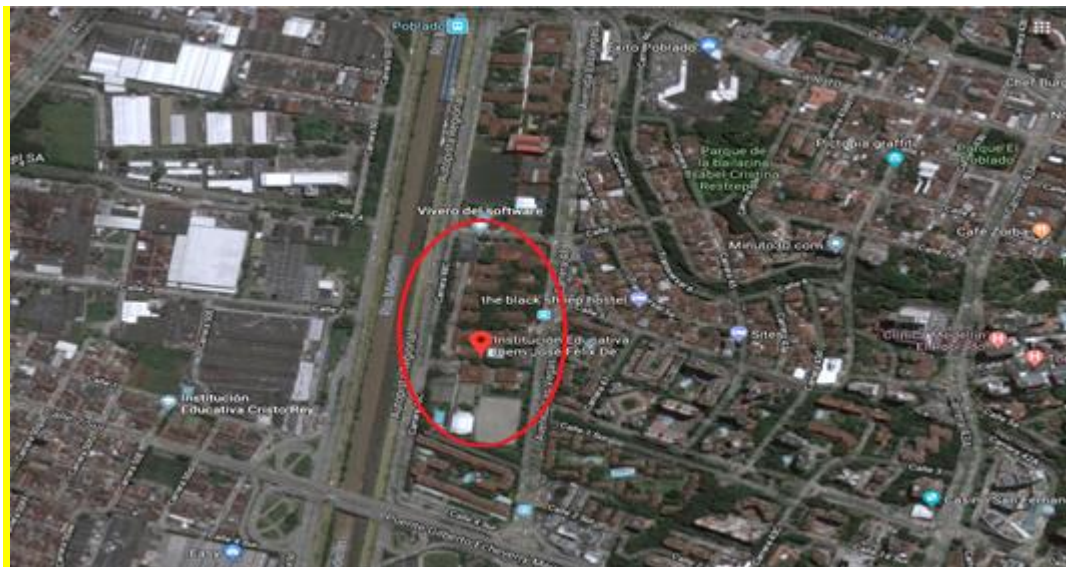


Imagen 1. Ubicación INEM, Google Maps (2017)

La institución está ubicada en el barrio “Poblado”, comuna 14 de Medellín; es de carácter oficial y ofrece educación mixta en los niveles Primaria, Básica Secundaria y Media Técnica (Londoño, 2011)

además de 3 ciclos vocacionales, lo cual se denomina “*Rotación Vocacional*”, que en palabras de Clavijo (2011) están organizados de la siguiente manera:

“(Rotación vocacional) es donde pasan durante cuatro semestres por cada una de las ramas que tiene el colegio (académica, comercial, deportiva, industrial y promoción social) las conozcan y más adelante puedan escoger la de mayor agrado para ellos, en octavo y noveno se inicia lo que se llama la exploración vocacional, donde los estudiantes escogen la rama a la cual quieren pertenecer, dejando de rotar y asistiendo a clases especializadas de la rama la que pertenecen, ya decimo y once están trabajando en la orientación vocacional”.

La sede principal, donde se desarrolla el presente proceso de prácticas, cuenta con un aproximado de 250 profesores y alrededor de 4700 estudiantes (según la página web oficial de la institución y una noticia de Noticias Caracol del día 24 de mayo de 2018)¹, provenientes de los diversos municipios pertenecientes al Área Metropolitana del Valle de Aburrá, por lo tanto la heterogeneidad de las características culturales y sociales de la población estudiantil es evidente, aunque según información suministrada por la Institución son los estratos 1, 2 y 3 los que tienen mayor participación en este conglomerado de población estudiantil.

Los anteriores aspectos (aparecidos en la página web institucional) que plantea que el modelo educativo de la Institución se estructura “*Mediante una propuesta curricular diversificada, flexible y abierta a la innovación pedagógica*” hacen del INEM José Félix de Restrepo un lugar idóneo para la puesta en marcha de procesos de aula alejados de las prácticas tradicionales, entendiendo por práctica tradicional las que se ha querido denominar “grafocéntricas” y deja de lado otras maneras, otras formas de acercarse a los contenidos escolares impartidos en las diversas áreas de enseñanza – aprendizaje.

Por lo descrito entonces en las páginas anteriores, se desprende la siguiente pregunta y objetivos que a su vez son los que han guiado la presente propuesta, y, que, a lo largo de las páginas siguientes, buscan ser resueltas dotando de coherencia al trabajo de grado realizado.

¹ <https://noticias.caracoltv.com/medellin/el-inem-jose-felix-de-restrepo-puso-el-mayor-numero-de-beneficiados-en-antioquia-para-ser-pilo-paga-ie27972>

1.2 Pregunta

¿Cómo articular la Pedagogía Planetaria a la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la música?

1.3 Propósitos

- General

Abordar contenidos de Ciencias Sociales en el grado 9-23 de la Institución Educativa INEM José Félix Restrepo a partir de la música, como una alternativa al grafocentrismo, que permita desarrollar en compañía de los estudiantes un proceso de enseñanza-aprendizaje en aras de las competencias interculturales de la pedagogía planetaria.

- Específicos

- Generar prácticas, junto a los estudiantes del grado 9-23 del INEM, no centradas en el grafocentrismo durante las clases de Ciencias Sociales.
- Aportar a la articulación de la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la música con algunas de las competencias interculturales propuestas desde la Pedagogía Planetaria.
- Diseñar y desarrollar un ciclo didáctico en el que se evidencie el uso de la música para la enseñanza de las ciencias sociales.

2. Capítulo II: Horizonte

Todo lo hablado hasta el momento es insumo para justificar el por qué he decidido abordar la escuela, pero con la preocupación de no hacerlo de una manera tradicional, reproductora de saberes y con prácticas sin reflexión alguna, lo que tanto ha causado desidia a través de los años en mí como en los contextos escolares donde he tenido la posibilidad de habitar.

En este capítulo entonces se plantean cuáles son las perspectivas teóricas que funcionan como el horizonte de la propuesta, las cuales han de servir de sustento a la hora de construir la estrategia didáctica a desarrollar en el centro de práctica, y que, por ende, son referenciadas a lo largo del trabajo de grado.

Por tanto, se hace necesario plantear como dichas perspectivas alternas de educación son necesarias en nuestro contexto (tiempo-espacio), y al hablar de “nuestro contexto” se alude necesariamente al mundo entero, dada la interconexión existente entre las localidades devenida del proceso de Globalización que vivimos en la actualidad.

Estas perspectivas alternas de educación y pedagogía que apuntan a la interculturalidad, a la Planetariedad y a la globalidad (en su ámbito cultural, educativo, artístico y no al mercantil capitalista como finalidad) son una punta de lanza para la superación de problemas actuales, como el resurgir de los nacionalismos extremos, la xenofobia, la discriminación, el racismo, la intolerancia, y tantas actitudes humanas que impiden una relación social más armónica, tanto entre nosotros como de nosotros con la naturaleza.

2.1 Enseñanza de las Ciencias Sociales

Es importante anotar que el presente proyecto es atravesado por apuestas pedagógicas como la Pedagogía Planetaria y la Decolonialidad, propendiendo a través de ellas por una superación de las prácticas y de los saberes predominantes en la escuela que son a su vez una reproducción de las formas eurocéntricas de habitar la escuela.

Estas apuestas posibilitan pues, por las discusiones contenidas en su seno, valerse de otras herramientas para habitar la escuela, lo que ha de servir como faro guía ya que mi deseo como maestro en formación es comenzar a recorrer la enseñanza, específicamente la Enseñanza de las Ciencias

Sociales, por lo cual es imperante reconocer a que se refiere este último concepto para proceder a analizar tanto la Pedagogía Planetaria, la Decolonialidad, y, además, la música.

La Enseñanza de las Ciencias Sociales es la práctica escolar en la cual se abordan contenidos pertenecientes a las disciplinas que se encuentran englobadas en las denominadas Ciencias Sociales, tal como lo aduce Pagés:

“En la mayoría de países que utilizan en la escuela obligatoria la expresión “enseñanza de las ciencias sociales” se sigue haciendo fundamentalmente una enseñanza disciplinar centrada, en primer lugar, en la enseñanza de la historia, en segundo lugar en la enseñanza de la geografía –las dos disciplinas tradicionales en nuestro currículo-, en la historia del arte –la mayor parte de las veces integrada a historia-, en la educación o formación cívica o para la ciudadanía y a muchas distancia, y con carácter muy minoritario y casi anecdótico, en otras disciplinas sociales separadamente o con enfoques interdisciplinarios” (Pagés, 2009).

Lo importante de la Enseñanza de las Ciencias Sociales no es el abordar dichos contenidos de una manera instrumental, o sea, sin una finalidad, política si se quiere, que propendan por el cambio de las injusticias sociales y de los fenómenos de exclusión propios de la actual década.

En palabras de Pagés (2002), la finalidad entonces de la Enseñanza de las Ciencias Sociales es *“conseguir que la ciudadanía aprenda ciencias sociales, geografía e historia para intervenir y participar con conocimiento de causa en la construcción de su futuro personal y social”*, para lo cual hace gala del dominio de una Didáctica que permite pensarse procesos educativos mediados por preguntas por el contenido, por la intencionalidad, por la coherencia y por el método o la forma de hacer emerger el conocimiento escolar a la vez que propende por la formación integral del estudiante.

Esa preocupación planteada desde la Enseñanza de las Ciencias Sociales la esgrime Vega (2007) (citado por Pagés, 2009) cuando manifiesta que *“Los conocimientos sociales ya no se ocupan de la Historia y la Geografía de Colombia y del continente, sino de cosas sin sentido, y eso en un país atravesado por incontables problemas (Vega: 2007, 506)”*, lo que obliga a pensarse la educación desde perspectivas que aboguen por la superación de esos “incontables problemas”, siendo, en este caso la Pedagogía Planetaria y algunas de sus apuestas, por ejemplo la Decolonialidad, algo que más adelante será desarrollado.

Esos “incontables problemas”, esas apuestas que han de ser el horizonte de la Enseñanza de las Ciencias Sociales incluye la superación de actitudes reproducidas históricamente en nuestros contextos y que aluden al conocimiento de un mundo desde el eurocentrismo, además de todas las prácticas occidentales que se han apoderado de la escuela, del aula, y que imposibilita, o mejor, complejiza nuestros procesos formativos mediados por la Diversidad, por la Interculturalidad, algo que en aras de una Educación desarrollada en el siglo XXI, el de la información, el de la globalización, el de la interconexión, se vuelve imperativo superarla:

“Se basa -la Enseñanza de las Ciencias Sociales- en los siguientes aspectos: “una crítica al progreso”, “una visión no eurocéntrica de la sociedad”, “revaluar la memoria de los vencidos y de sus luchas”, “replantear los vínculos hombre-naturaleza”, “incluir a las mujeres, la mitad olvidada de la historia y de la sociedad”, “considerar la diversidad cultural como un patrimonio de la humanidad”, “reivindicar una visión radical de la democracia”, “una crítica al consumismo, al lujo, al dinero, a la propiedad privada y al mercado” y “cambiar todo tipo de fundamentalismo religioso, étnico, nacional o económico” (Vega: 2007, 567)” (Pagés, 2009)

Por tanto emerge la pregunta por el ¿qué se enseña? en Ciencias Sociales para alcanzar todo lo planteado anteriormente, dado que en el contexto colombiano, las Ciencias Sociales, y, en general la enseñanza de todas las disciplinas escolares se ha visto sujeta a unas finalidades evaluables, manifestadas en los exámenes estandarizados que han desviado las discusiones por los contenidos, dirigiendo dichas discusiones a identificar las formas de alcanzar la superación de dichos exámenes, tal como plantea Aguilera (2017) al afirmar que “[...] el problema de qué se enseña ha sido desplazado por el control evaluativo, lo cual propicia el abandono de la discusión curricular, y del sentido de los contenidos históricos y sociales en la enseñanza”.

Sumado a lo anterior, en Colombia existe una “confusión” en torno a lo que se debe enseñar en la escuela en Ciencias Sociales, lo cual ha suscitado debates entre académicos de diferentes disciplinas como la Historia, la Geografía, la Antropología etc. que problematizan la conveniencia o no de que en el área de Ciencias Sociales en la escuela convivan estas diversas disciplinas, como lo afirma el autor Gómez (2015) quien a propósito afirma:

“La Ley 115 de 1994, que reglamentó las normas generales que estipulan el servicio público de educación en el país, aumentó la confusión sobre los contenidos de lo social e histórico por enseñar en las escuelas del país, pues se declaró como área obligatoria para la educación básica, en un solo nombre: Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.” (Gómez, 2015)

Esta “confusión” considero se puede convertir en aliada del que hacer docente, ya que el maestro de Ciencias Sociales tiene a su disposición un abanico extenso de contenidos, problemáticas, métodos, teorías y lenguajes que aportan cada una de las disciplinas sociales en cuestión y que deben contemplarse como opciones de enseñanza más que como problema dada la multiplicidad de condiciones bajo las cuales se desarrolla la educación en Colombia.

Ahora bien, más allá de todas estas discusiones desde el punto de vista de las finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales y de los contenidos que esta abarca, también se ha de preguntar por él ¿Cómo?, no solo por el ¿Qué?, y en este sentido, emerge la búsqueda del interés, de la motivación del estudiante frente a los contenidos a abordar en esta disciplina escolar, y es allí donde toma relevancia apuestas como la presente, ya que es pensarse la Enseñanza no solo desde la institucionalidad, sino pensarla a partir de prácticas que poco emergen en los procesos de enseñanza, en una búsqueda del disfrute, del goce, de la alegría devenida del acercamiento a la historia, a los espacios, a las culturas, dado que este es uno de los grandes retos que tenemos como maestros, impactar en la formación de los estudiantes, lo que a la larga ha de ser uno de los horizontes de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, intentando articular lenguajes como la música, los conocimientos, los intereses de los estudiantes, entre otros, propendiendo por superar la problemática del poco impacto y el exceso de información que termina por opacar los contenidos escolares, como lo insinúa Pagés:

“Tal vez uno de los problemas principales de la enseñanza de las ciencias sociales hoy, tanto en su formato más clásico como en su formato más innovador, es que impacta poco en la formación de una juventud que tiene a su disposición muchísima más información de la que había tenido hasta ahora el alumnado de otras generaciones. Y además una información que caduca a una velocidad enorme. Los cambios que caracterizan la contemporaneidad chocan muchas veces con la estabilidad del currículo de ciencias sociales y con el predominio de métodos de enseñanza transmisivos y poco participativos” (Pagés, 2009)

Por todo lo anterior, el presente proyecto es una apuesta por una Enseñanza de las Ciencias Sociales que busque superar esos “incontables problemas”, a la vez que inste por el goce del proceso educativo, por la motivación del estudiante al acercarse los contenidos del área, al disfrute del aprender, del conocer, de sentir, de pensar, lo que me ha obligado a pensar formas, maneras de habitar el aula, algo que planteo ha de realizarse en este caso concreto utilizando la música, que considero permite alcanzar todos los objetivos de los que se vienen hablando, además, por asuntos de tiempos, de posibilidades y de potencialidades, apuesto por la propuesta del Ciclo Didáctico para “organizar” el proceso de enseñanza - aprendizaje que recién comienza.

2.1.1 Una apuesta: Ciclo didáctico

Dado el tiempo y la premura del mismo para emprender un proceso de enseñanza/aprendizaje con los estudiantes del grupo noveno 23 del INEM, he decidido que la manera más “acertada” de diseñar una propuesta educativa para la ocasión (buscando obviamente que trascienda en lo posible la noción de “trabajo de grado”) es el “Ciclo didáctico”.

Para este trabajo, acogí la propuesta de ciclo didáctico de Henao (s.f), quien lo define como una *propuesta* que busca “[...] *trascender las de corte tradicional y tecnológico, que han sido hegemónicas [...]*”, lo que permite inferir que esta apuesta metodológica permite emprender un proceso de enseñanza/aprendizaje que no reproduzca maneras, lenguajes e incluso contenidos desde un mismo punto de vista en medio de las diversas dinámicas de aula que acontecen en una sesión de clase.

Así mismo, el ciclo didáctico posibilita otorgarle valor a las intervenciones, aportes y construcciones del alumno en cualquier momento del proceso, dado que “[...] *resalta el valor del aprendizaje como construcción de nuevas explicaciones desde la perspectiva del estudiante*” contribuyendo así a una deconstrucción de las dinámicas de aula centradas en la idea de un maestro que todo lo sabe, que es dueño del saber y que es un transmisor de conocimiento... El estudiante es un ser dotado de conocimiento también, que también aporta, construye, opina y enseña dentro de un proceso educativo, estoy convencido de ello, y es algo que el ciclo didáctico desde que se ejecuta deja en evidencia, a la vez que no desdibuja la figura del maestro, dado que “[...] *esta perspectiva reivindica el papel del maestro, al tiempo que se reconoce la enorme importancia de las expectativas, intereses, necesidades y logros cognitivos y cognoscitivos de los estudiantes*” (Henao, s.f).

El ciclo didáctico está compuesto de una serie de fases que van siendo construidas a medida que avanza el proceso, y si bien se parte de unas planeaciones iniciales a desarrollar en las sesiones de clase, estas no son una “camisa de fuerza” ni un “corsé” -como aduce Ortiz, 2017, al referirse a las “metodologías clásicas- pues “[...] *esta propuesta alude a secuencias didácticas que, con base en la regulación permanente reconoce los diversos ritmos de aprendizaje y las diversas lógicas de quienes aprenden*” (Henaó, s.f).

Las fases del Ciclo didáctico, según Henaó, son:

- “Pregunta central y problema auténtico”
- “Indagación de ideas alternativas” (los conocimientos previos y maneras alternativas de explicarlos desde el estudiante).
- “Búsqueda de nuevos modelos explicativos, procedimientos y actitudes” (fase de construcción del ciclo didáctico, explicitando los contenidos conceptuales, metodológicos y actitudinales que se buscan afianzar a partir del ciclo didáctico y las dinámicas acontecidas alrededor de él)
- “Estructuración de nuevos conocimientos conceptuales, metodológicos y actitudinales” (ejecución del ciclo didáctico en compañía de los estudiantes)
- “Aplicación de los conocimientos a nuevas situaciones problemáticas” (fase que ha de fungir como “evaluación” de los conocimientos y las competencias adquiridas por el estudiante durante el ciclo didáctico)

Por tanto, en el marco de la presente propuesta investigativa se realizó un Ciclo Didáctico, en el cual se abordaron contenidos pertenecientes al área de Ciencias Sociales, concretamente la “Geografía económica de Colombia”.

Este Ciclo Didáctico, que agrupa los contenidos y las clases desarrolladas con el grupo Noveno 23 de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo se encuentra detallado en el apartado metodológico del presente trabajo de grado.

2.2 Música

“La música, en general, contribuye al desarrollo afectivo e intelectual de la persona, con ella se sensibilizan y despiertan los sentimientos más profundos, y contribuye a la formación íntegra del ser humano.” (Amaya Epelde Larrañaga - 2011)

Esta afirmación inicial permite pensarse a la música, más que instrumento de enseñanza, como un entramado cultural que reúne en sí sistemas de pensamiento, sistemas simbólicos, sonoridades, estéticas y cosmogonías que posibilitan contribuir a la formación integral, ética, política, intercultural, Decolonial y Planetaria a la que se le apunta desde el presente proyecto.

La música permite a los colectivos humanos plasmar las realidades, las ansias, la cotidianidad y demás prácticas sociales, lo que a la postre, puede ser de gran ayuda para emprender procesos de enseñanza y aprendizaje tanto para el reconocimiento del otro, como del yo, además de contribuir a la educación integral (tal como lo propone la cita inicial) de los estudiantes.

¿Porque la música?

Como se planteó en el anterior párrafo, este proyecto está enmarcado en la enseñanza a partir de la música dado el espíritu universal de esta. La música permite conocer las dinámicas sociales de un pueblo, sus historias, sus problemáticas, sus logros, y, en síntesis, su cultura (o sus culturas). Se parte de la premisa de que abordar la música en los procesos de enseñanza-aprendizaje posibilita desarrollar de una manera alterna al grafocentrismo la educación en la escuela, hablando desde el caso particular de la I.E. Héctor Abad Gómez, anterior proceso de práctica al desarrollado en el INEM, donde a los estudiantes, en las clases a las que tuve la oportunidad de asistir, se les inmiscuyo en sesiones dirigidas a realizar actividades enmarcadas en la solución de preguntas estandarizadas previa lectura de libros de texto en la mayoría de los casos, pasando por alto en dichas sesiones los intereses de los estudiantes, sus realidades, u otras alternativas de abordar los contenidos impartidos por la maestra.

Es de resaltar que este no es un ejercicio de crítica reflexiva cargada de juicios de valor contra el ejercer docente y las clases observadas en las diversas prácticas a las que he asistido en mi proceso de formación como maestro, puesto que he de tener en cuenta los diversos elementos que han constituido la manera de llevar a cabo el ejercer docente de los maestros y maestras, como son su formación, sus años de experiencia, el contexto, las exigencias institucionales, entre otros, sin embargo, movilizado por los aprendizajes obtenidos a lo largo del proceso como maestro en formación y las vivencias personales, considero la necesidad de abordar otras maneras en la

enseñanza, los cuales, a su vez, permitan una mayor participación del estudiante, creando un ambiente de horizontalidad en el aula.

Por tanto, y en relación a la pedagogía planetaria, deseo plantear que la música en el contexto educativo permite alcanzar las competencias interculturales de dicha apuesta educativa, buscando decolonizar tanto las prácticas como los contenidos de Ciencias Sociales a través de apuestas concretas de enseñanza que se valgan de otras formas, otras estéticas, otras maneras y otros lenguajes.

¿Qué se entiende por música?

Es importante aclarar lo que se entiende por música para otorgar coherencia y cuerpo a la presente propuesta, y luego de realizar pesquisas y consideraciones de orden teórico en este sentido, se visibiliza la necesidad de abordar este concepto, la música, a través de la perspectiva Decolonial.

Oscar Hernández Salgar (2007) argumenta en su artículo “Colonialidad y poscolonialidad musical en Colombia” que la colonialidad debe ser entendida como una “dominación epistémica”, la cual permitió “imponer a los dominados unas formas de pensamiento que éstos naturalizaron en sus costumbres, en las relaciones sociales y políticas y en la producción de conocimientos y formas artísticas entre las cuales está la música”.

Por ende, por música en la presente propuesta se entiende no sólo la tradición musical avalada por el eurocentrismo, lo que podría denominar “el virtuosismo occidental”, sino que también se entiende por música todas las sonoridades que la “violencia epistémica” (Castro-Gómez, 2000) ha relegado a un segundo plano, o peor aún, ha mermado de su valor cultural por no ceñirse a los cánones del virtuosismo del que hablamos.

Para resumir la anterior premisa, es pertinente citar al cubano Leonardo Acosta (1982) el cual en su obra “Música y descolonización” argumenta que la descolonización de la música busca “analizar los mecanismos de la colonización en la música y los medios de combatirla, uno de los cuales es sin duda la reivindicación de muchas músicas “ignoradas y olvidadas” -como diría el colombiano Jorge Zalamea-, y de otras a menudo discriminadas o mixtificadas por los mecanismos comerciales”.

Así pues, lo anterior permite concluir que, el concepto de música manejado en la presente propuesta es la de sonoridades de los diversos pueblos, sus significados, sus simbolismos, sus líricas, sus estéticas, sus impactos, y NO sólo el virtuosismo exigido desde la tradición eurocéntrica, abarcando

así el denominado “folklore” y músicas tradicionales, lo que abre nuevos interrogantes: ¿Por qué adoptar el concepto de música desarrollado en este párrafo?, ¿por qué usarlo?, emergiendo como respuesta: la superación de lo que De Carvalho, Cohen, Correa & Chada (2016) denominan “aesthetic inferiority”, concepto que desde el contexto brasileño plantea que el eurocentrismo ha visto e impuesto la idea de que las manifestaciones artísticas de las regiones occidentalizadas se encuentran en inferioridad estética frente a las mismas manifestaciones pero gestadas en occidente.

Estoy completamente convencido de la acertada afirmación de este autor brasileño cuando dice que las músicas tradicionales no son menos “sofisticadas” que las impuestas desde el virtuosismo eurocéntrico: “The indigenous, Afro-Brazilian, and other musical traditions excluded from traditional universities are as sophisticated as many of those from Europe” (De Carvalho et al., 2016), por tanto, al superar esta “aesthetic inferiority” impuesta desde el eurocentrismo, se abre la posibilidad de aprovechar al máximo todas las posibilidades que la música puede ofrecer en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que a partir de esta idea de la “inferioridad” de los conocimientos populares se ha legitimado que en los centros de estudio sea más válido aprender a partir de lo científicamente comprobado y no a través de dichos conocimientos, entre los que se encuentran nuestras sonoridades: “Given this academic model, popular and traditional knowledges were excluded from the formal curriculum, supposedly because they do not admit the possibility of scientific verification in the positivist, and still hegemonic, sense of the term.”(De Carvalho et al., 2016, p. 112).

Este concepto de música entonces, el que se viene argumentando, el de las diversas sonoridades de los diferentes pueblos, ubicados desde la perspectiva Decolonial, brinda enormes posibilidades a la hora de emprender procesos educativos, que a su vez ayuda a superar las estrategias de enseñanza tradicionales (eurocéntricas), ya que ofrecen un gran conglomerado de lenguajes, de maneras, de texturas que facilitarán al maestro y a los estudiantes apropiarse de los contenidos exigidos desde el plan de estudios, de una manera alterna e intercultural:

“For future teachers, musical genres could serve as possible teaching strategies, for the teacher can employ known elements of our traditional cultures to convey musical concepts unfamiliar to students [...] can provide students with the development of multiple skills and different methodologies of teaching and learning distinct from those included in the conventional, Eurocentric curriculum.” (De Carvalho et al., 2016, p. 114).

¿Cómo abordar la música en esta propuesta de enseñanza?

La música que se pretende abordar en esta propuesta abarca TODAS LAS DIMENSIONES que de la misma sean posibles identificar en la escuela. Desde el estudio de las exigencias curriculares estatales e institucionales a partir de las sonoridades relacionadas a dichos contenidos, hasta la relación cotidiana con la música que tienen los estudiantes (su realización, su consumo, sus intereses, sus desencuentros), por tanto, la música es el eje central (teórico) del proyecto, dadas sus posibilidades educativas (que ya se ha tratado de dilucidar anteriormente) y su directa relación con las apuestas y objetivos de la educación para la ciudadanía global, la pedagogía planetaria y toda alternativa de educación en la cual se enmarca la presente propuesta.

Por tanto, para poder responder a la pregunta sobre el cómo abordar la música en la presente propuesta, es importante pasar la mirada por otras experiencias que se hayan valido de la música para abordar contenidos de Ciencias Sociales, dado que ofrecen señales, pistas, caminos y posibilidades para continuar recorriendo el universo de la enseñanza.

A pesar de ser un campo no muy desarrollado en nuestro contexto, la Enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la música ha sido abordado en trabajos de pregrado recientes, tomando como referencia el realizado por Luisa María Gamboa Mora (2016) de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado “La música tradicional popular colombiana como herramienta para la enseñanza de la historia”, el cual buscaba “*revalorar la música colombiana tradicional popular, en específico el bambuco*” y “*usarla como medio de acercamiento de los estudiantes a sus raíces, y como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de la historia*”, estableciendo, entre varios resultados, la interesante premisa de que cualquier canción tiene la potencialidad de entrar a hacer parte del decorado de la escuela para el abordaje de los contenidos de las Ciencias Sociales, dado que las letras de las canciones ofrecen dichas posibilidades, lo que indica la importancia de abordar la música desde su ámbito lírico según esta autora:

“Este proyecto de grado logró comprobar la integración de la música tradicional popular colombiana en espacios educativos en pleno siglo XXI, usada como herramienta para la enseñanza de la historia, que en este caso fue la de la violencia, pero que su gran variedad de letras se encontraría el material para enseñar cualquier tema.” (Gamboa, 2016)

También es menester identificar el trabajo de doctorado del Dr. Iván Andrés Martínez Zapata (2017), que se titula “*¡Profe, enséñame con canciones!*”, asesorado por el español Joan Pagès Blanch, de la Universitat Autònoma de Barcelona, con el trabajo de campo desarrollado en la ciudad de Medellín.

Dicho trabajo, que en palabras del autor “*surge de la necesidad de desarrollar alternativas de enseñanza en las ciencias sociales*” (Martínez, 2017), es una rigurosa investigación sobre la enseñanza con música, además de ofrecer “*rutas*” desarrolladas por el autor al aplicar su propuesta en diversos contextos educativos de la ciudad.

En este trabajo doctoral, Martínez (2017) aborda y problematiza conceptos como el de Currículo y el de Enseñanza de las Ciencias Sociales, analizando “*la enseñanza de las ciencias sociales en el currículo colombiano y la función que cumple en la práctica del profesorado*”; además hace un repaso sobre las investigaciones que se han realizado en torno al uso de canciones en diversas áreas, y finalmente, hace una interpretación de las investigaciones “*sobre el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales*”.

En especial este último trabajo, “*¡Profe, enséñame con canciones!*” ha fungido como uno de los horizontes prácticos de mi propuesta dados los aportes que Martínez (2017) realiza en torno a este ámbito, el práctico, puesto que en el marco de dicha investigación, de enfoque cualitativo, se diseñaron secuencias didácticas para la enseñanza de diversos contenidos del área de Ciencias Sociales, algo que me inspiró para la realización del ciclo didáctico que en la presente propuesta es construida para la enseñanza de la Geografía económica colombiana.

Ahora bien, habiendo reseñado los dos trabajos previos que dotan de sustento práctico la propuesta que he desarrollado, es vital responder a la pregunta ¿Cómo abordar la música en esta propuesta de enseñanza?, pregunta que precisamente ambos autores, Gamboa (2016) y Martínez (2017) ayudan a responder a partir de sus trabajos de investigación.

Gamboa argumenta en su propuesta que “*La relación que ha tenido la música colombiana con la educación, ha sido algo mecánica y básica [...]*” (2016), además, agregaría que ha sido algo implícito, o sea, es casi obvio que la música ha sido llevada a los contextos escolares, más esto ha ocurrido como algo esporádico, cotidiano, y no se ha generalizado la sistematización de las experiencias en este sentido.

Continuando con Gamboa, ella considera la música una “herramienta” que debe ser utilizada en los procesos de enseñanza dado que por medio de ella se accede de una manera cotidiana a nuevas experiencias de la historia colombiana (su propuesta es para la enseñanza de la historia de Colombia) por medio de la riqueza cultural y tradicional de la música “popular” de Colombia:

“[...] reconocerla como una herramienta válida y pertinente para la enseñanza de la historia colombiana, ya que es contada desde otro punto de vista, desde otras experiencias y vivencias de unas comunidades particulares quienes le dan sentido a su cotidianidad por medio de la música y de la tradición oral, y es en ese punto donde debe generarse la conexión entre la herencia musical e histórica de estas comunidades con la escuela por medio del diálogo y el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan la aplicación de procesos analítico-críticos por parte de los estudiantes hacia una realidad particular”. (Gamboa, 2016)

Ahora bien, quedarme con el símil de la música como “herramienta” que plantea Gamboa (2016) sería reducir en demasía el potencial con el cual cuenta este lenguaje y manifestación artística. Por tanto, es importante abordar lo que en torno a la música propone en su trabajo Martínez (2017). Martínez (2017) aduce que la música, y específicamente las canciones contienen en su naturaleza las potencialidades necesarias para ser usadas a la hora de la Enseñanza de las Ciencias Sociales por medio de secuencias y estrategias didácticas, y entre las varias razones que esgrime para llegar a tal conclusión plantea que:

“Las diversas melodías han sido el medio que todas las clases sociales han empleado para definir sus posturas, creencias o ideologías. Por lo anterior, podemos concluir que la mayoría de las canciones que se han compuesto y poseen un contenido social pueden desarrollar directamente alguno de los ejes que proponen los lineamientos curriculares”. (Martínez, 2017)

Esto último empata perfectamente con la propuesta que se plantea, dado que como ya he propuesto anteriormente, el concepto de Música que se propone en el presente trabajo es el de toda sonoridad creada por el ser humano, escapando así del concepto de música creada por occidente, y como se pudo leer, Zapata (2017) en su trabajo afirma que la música son las “diversas melodías” y que prácticamente toda canción contiene la potencialidad necesaria para ser utilizada en procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales (incluso crea una lista de canciones por grado escolar).

Por lo tanto, la diversidad de la música, que a su vez da cuenta de la diversidad humana que la crea, posibilita articular la Enseñanza de las Ciencias Sociales con apuestas educativas que apunten y se desenvuelven a través de procesos transversalizados por la diversidad, por la interculturalidad y la Decolonialidad, siendo mi apuesta la Pedagogía Planetaria, dado que sus características posibilitan pensarse todo lo dicho hasta el momento... Por tanto, surge la pregunta: ¿qué es la Pedagogía Planetaria?

2.3 Pedagogía Planetaria

La pedagogía planetaria se concibe como un *campo conceptual y narrativo*, en el cual no solo se vislumbran estructuras teóricas y educativas en torno al saber pedagógico, sino que a su vez los maestros, tanto en formación como en ejecución, aportan desde sí hacia dicho saber, en aras de abordar maneras alternativas en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hay que anotar además que la Pedagogía Planetaria está estructurada a partir de tres nodos (o dimensiones), que en palabras de Rodríguez (2016) son invitaciones a “entenderla, sentirla y hacerla”, siendo estas tres dimensiones (de comprensión) las siguientes:

- 1- Pedagogía Planetaria “como herramienta que hace parte de un proceso activo de apropiación de la educación/aprendizaje global (específicamente en sus versiones críticas, progresistas o radicales)”; lo que denota una clara influencia de las perspectivas críticas en dicha propuesta.
- 2- Pedagogía Planetaria “como una metáfora que posibilita visibilizar las epistemologías del Sur, desde la sombra de la Modernidad y desde los centros disidentes de Occidente”.
- 3- La Pedagogía Planetaria “como un tamiz de las opciones teóricas y prácticas sobre, con y para la formación de educadores en la extensión de nuestro planeta, desde perspectivas de planetarización. Se trata de recuperar saberes gestados en el territorio, bajo las condiciones de lo propio”.

La Pedagogía Planetaria, que está siendo gestada en dos contextos académicos: el colombiano, específicamente en la Universidad de Antioquia, y, en la Universidad de Berna (Suiza), no puede ser entendida sin una previa justificación en torno al concepto de Globalización, el cual es problematizado desde esta perspectiva.

Es una necesidad la de abordar en la escuela la perspectiva de globalización, además de mercantil, también cultural, interconectada, intercultural, para poner de manifiesto las herencias coloniales que aún persisten en diversas dinámicas sociales manifestadas en este modelo de intercambio mundial y que la Decolonialidad, perspectiva que influencia a la Pedagogía Planetaria, busca superar

Para ello, hay que remitirse a la conceptualización que da de este fenómeno el teórico español Enrique Javier Díez Gutiérrez, quien realiza una interesante articulación entre globalización y escuela, lo que permite dotar de más sentido mi proyecto de grado en el cual, precisamente uno de los puntos de partida es esa relación a veces ignorada entre nuestras instituciones y dicho fenómeno, y como a la vez este último es varias veces omitido del propio currículo, situación ilógica para nuestro tiempo.

Gutiérrez (2009) argumenta que la Globalización es un *término polisémico*, y por tanto cuando se utilice hay que tener muy en cuenta cómo, por qué o por quien es utilizado, dado que esas significaciones, esos usos pueden estar escondiendo por medio del lenguaje una serie de intereses que pasan inadvertidos por el público, y como él mismo afirma, *el lenguaje no es neutral*.

Este teórico argumenta que Globalización es una *trampa ideológica*, pues lo que permite la utilización de este término es seguir reproduciendo un ideal de progreso ligado a los conceptos de imperialismo y capitalismo, pero que a diferencia de estos dos últimos, no goza de una connotación tan negativa (por la idea de la importancia de la interconexión, la comunicación, el intercambio etc. que la Globalización permite), pero que en sí esconde (dice, apoyado en Noam Chomsky, Susan George y Vandana Shiva) un interés *neoliberal de alcance mundial*, puesto que la Globalización es una manifestación del modelo hegemónico occidental imperante.

Esta Globalización, que Gutiérrez analiza más desde el plano de la economía y lo mercantil, hace necesario ser abordado desde otros ámbitos para comprender el impacto que está teniendo en toda dimensión de la vida social y personal de los seres humanos, dado que hoy no es posible explicar ningún proceso humano sin verlo permeado por la interconexión global.

Lastimosamente, la escuela parece estar ajena a estos fenómenos, por lo menos en la práctica que he adelantado, pues si bien desde documentos estatales y magisteriales se aboga por una educación en la cual el estudiante conciba el impacto de sus acciones en el otro, lo que implica por ende, no solo el otro cercano sino el otro alejado pero interconectado a mí, en mi experiencia poco o nada es abordado

en los procesos de formación educativa (por lo menos en mi paso como estudiante y ahora como practicante y maestro en formación).

Por tanto, la escuela ha de abordar estas problemáticas que, si bien parecieran ajenas, no lo son... La Globalización permea todo ámbito de la localidad, estamos en un mundo interconectado, y la escuela muchas veces continúa en su proclama de *neutralidad*.

Es importante entonces habitar la escuela desde pedagogías que sean transversalizadas por la globalidad, dado que por un lado, este fenómeno atraviesa a esta, su “[...] currículo, su organización, las políticas educativas que la enmarcan [...]” (Gutiérrez, 2009), y por el otro, es una apuesta por la formación intercultural, en una época en la que las barreras culturales, geopolíticas, hasta “raciales” si se quiere (poniendo en entredicho este concepto) son cada vez más frágiles y el contacto con ese “otro diferente”, la migración, el consumo etc. son realidades que si no se abordan, se reflexionan y se *sienta piensan* en la escuela pueden derivar (como algunos casos nos lo han demostrado –neo nazismo en Europa, Islamofobia, brotes xenófobos con los venezolanos en Colombia, la misma exclusión cultural histórica en nuestros contextos latinoamericanos-) en el aumento de actitudes de discriminación e intolerancia con la diversidad.

Además, es urgente abordar el fenómeno de la Globalización en la escuela dadas las consecuencias de esta en la tierra, en esta *casa común* que nos acoge pero que está sufriendo los embates de un modelo extractivista; y como se podrá leer más adelante, una educación que abogue por sentir, por pensar, por interiorizar las competencias interculturales, debe pensarse como cambiar nuestra relación con la tierra, y además, de interconectar también nuestra responsabilidad, nuestra ética, con el mundo y con el otro, puesto que nuestras acciones repercuten tanto en la casa común como en el otro supuestamente alejado de mí... desde mis hábitos de consumo hasta mis actitudes de tolerancia y reconocimiento han de estar mediadas por mi responsabilidad frente a esta aldea global.

Por tanto, y como se puede apreciar en las últimas páginas, ha de comprenderse que esta, la Pedagogía Planetaria, es un concepto en construcción, que propende desde nuestros contextos en posibilitar, sentir, articular y pensar procesos de enseñanza/aprendizaje que superen las herencias coloniales que aún persisten a través del fenómeno de la globalización, y más bien reformar este concepto, utilizando el de Planetariedad, dado que todos somos habitantes de este planeta, nuestro hogar común, y por ende, el énfasis en la interculturalidad de esta perspectiva pedagógica se hace evidente, ya que cada

localidad, la diversidad y la visibilización de las herencias culturales son una amalgama de opciones a la hora del desarrollo de todo proceso educativo, siendo este un ejercicio de Decolonialidad.

2.3.1 Vertientes

La Pedagogía Planetaria, como el concepto en construcción que ya se ha dicho que es, se nutre desde su gestación a través de varias vertientes teóricas a saber, las cuales, hacen aportes específicos para la consolidación de esta propuesta y que al conocerlas dotan de sentido todas las discusiones que se han gestado en el seno de la Pedagogía Planetaria.

Por lo tanto, a continuación, serán desarrolladas dichas vertientes (Educación para la ciudadanía global, Decolonialidad e Interculturalidad) para que el lector tenga una mayor comprensión e interiorización de lo que es la Pedagogía Planetaria y el porqué de sus apuestas.

Educación para la ciudadanía global

La nuestra es una época que atraviesa uno de los procesos más radicales que ha afrontado la humanidad. Asistimos como espectadores en primera fila a la masificación de los medios de comunicación, a la abundancia de fuentes de información y a la facilidad e inmediatez del intercambio no solo de dicha información, sino, y principalmente, de producciones culturales y mercantiles, lo que se conoce por “Globalización”.

Para comprender mejor el por qué se hace necesario una educación para la ciudadanía global, se hace necesario comprender un poco más a fondo el concepto de Globalización, a que hace referencia y porque es importante emprender procesos formativos que estén direccionados en superar las posibles consecuencias negativas que dicho fenómeno pueda llegar a crear.

La Globalización es un proceso que abarca diferentes ámbitos de la vida social, tal como lo plantea Estrada (2015), quien a propósito argumenta que:

“La globalización es entonces un proceso histórico que atraviesa diferentes dimensiones de la vida humana: la economía, la cultura, la política, las comunicaciones... y que ha llevado a la interconexión de dichas dimensiones desde su posición local a una escala global.” (p. 56)

Ahora bien, el problema radica en que el proceso de globalización no ha sido impulsado en igualdad de condiciones desde todos los territorios mundiales interconectados... Ha sido impuesto desde los

países que se han establecido como potencias mundiales económicas, por lo cual es un proceso que no ha estado exento de prácticas coloniales que han afectado, como históricamente ha ocurrido con las dinámicas colonialistas, las prácticas, los saberes e incluso la autonomía de las localidades.

Como afirma Gutiérrez (2009) la globalización (y sobre todo su dimensión económica -que obviamente tiene incidencia en los demás ámbitos culturales-) es una *prolongación del colonialismo occidental*.

Dicho proceso ha evidenciado entonces la necesidad de una educación que abogue por superar las injusticias históricamente establecidas desde los centros de poder, a la vez que logre articular las localidades en una relación horizontal con la globalidad, evitando seguir reproduciendo dichas injusticias, exclusiones y ocultamientos culturales acontecidos desde la colonización europea de siglos anteriores en diversos territorios mundiales.

Esta educación que propenda por los valores humanos en una época de grandes cambios como la actual es pues una construcción que se viene edificando desde diversos ámbitos, sectores y espacios, y que como eje central plantea que la Globalización no se debe remitir solo al sector del mercado, sino también al humano, como una forma de respeto, visibilización y reconocimiento de las diferencias culturales, tal como lo plantea el Informe Delors citado por Paz Abril (2007):

“De alguna manera, la educación tiene que ayudar a hacer nacer un nuevo humanismo, con un componente ético esencial y que sitúe en un lugar importante el conocimiento y el respeto de las culturas y de los valores espirituales de las diversas civilizaciones, como contrapeso necesario a una globalización que, de otra manera, sólo se notaría en los aspectos económicos o técnicos”. (p. 24)

Por lo anterior, considerando todas estas dinámicas de desigualdad, injusticia e individualismo (adjetivos capitalistas) que han sido propagados por las prácticas económicas de la globalización, además del fenómeno de la migración que ha tenido un fuerte impacto en el continente europeo y ha generado graves episodios de racismo y xenofobia, se propone la denominada “Educación para la ciudadanía global” en dichos contextos europeos, y que permite pensarse los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera horizontal, en la cual a la par que se conoce al otro, se vaya conociendo el yo, y que ha de devenir en el reconocimiento y en la aceptación mutua, dado que esta propuesta educativa aboga por la formación ética e integral del estudiante.

Así que la Pedagogía Planetaria “a partir de esas imágenes críticas sobre la globalización” (Rodríguez 2016) se viene forjando y re-construyendo en aras de no una, sino diversas pedagogías, maneras y modos de habitar la escuela (y su exterior por ende) acordes con nuestros contextos, pertinentes con estos, pero con la firme intención de proseguir y continuar algunas de estas conquistas y luchas de las pedagogías globales, enfatizando en la importancia de la consciencia de nuestra relación con la tierra, de la visibilización de saberes y prácticas opacadas por la herencia occidental, el énfasis emocional de la educación, la interculturalidad y en general toda acción que propenda por sociedades abiertas, diversas, tolerantes, interculturales y sentipensantes.

Decolonialidad

“Antes que un nuevo paradigma la inflexión decolonial se considera a sí misma como un paradigma otro. Lo que estos autores buscan no es consolidarse como un nuevo paradigma teórico dentro de la academia (como lo son el postestructuralismo, la postcolonialidad, etc.), sino cuestionar los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico articulados al eurocentrismo y a la modernidad. De ahí que pretenda consolidar un conocimiento no eurocéntrico y desde la herida colonial, es decir, un paradigma otro emergente desde la diferencia colonial”.

(Restrepo & Rojas, 2010)

A raíz de lo que se ha venido desarrollando a lo largo de este “Horizonte Teórico”, pasar por alto la influencia del pensamiento Decolonial dentro de la Pedagogía Planetaria sería un error mayúsculo, puesto que a su vez que esta propende por una educación intercultural y de carácter global, también se pregunta por lo que se enseña en la escuela, el cómo se enseña y el por qué se enseña, cuestiones que son eje central de la “*Inflexión Decolonial*” (Restrepo & Rojas, 2010) y que irrumpen en las lógicas escolares de nuestros contextos desde hace algunos años, dotando de sentido esfuerzos como el presente:

“[...] la colonialidad del saber: el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como EL marco científico-académico-intelectual”. (Walsh, 2008, p. 137)

Esta “colonialidad del saber” que nombra Walsh (2008) es fácilmente identificable en nuestros contextos, materializada en prácticas escolares (ejemplo: Grafocentrismo”) y en los contenidos abordados, donde si bien en un área como ciencias sociales se presta para abordarlos de diversas maneras la homogeneidad de prácticas limita el foco de lo abordado, quedando así en no pocas ocasiones el conocimiento escolar encasillado en las formas eurocéntricas, y produciendo así un modo de pensar occidental, heredado desde nuestras instituciones educativas (siendo la escuela una institución moderna gestada en occidente).

La Decolonialidad entonces es una perspectiva de análisis, como aduce Catherine Walsh: *“lo decolonial y la Decolonialidad también son perspectivas de análisis. Perspectivas que abren camino hacia una radical reconceptualización de la teoría y política en América del Sur”* (2008) que comienza con un cuestionamiento a las ideas modernas que persisten en la cosmogonía americana y que se han encargado (y se encargan) de ocultar las visiones subalternizadas, y llega a ser una perspectiva de pensamiento no solo filosófico, sino también político e incluso pedagógico.

Como perspectiva nace entonces en el seno de diversas universidades americanas a finales del siglo pasado e inicios del presente con las aristas que hasta el momento se han nombrado, algo que en diversas ocasiones se ha expuesto por parte de los propios gestores de la Decolonialidad y de más recientes aportadores de la perspectiva como Eduardo Restrepo, quien al respecto escribe:

“Desde hace algo más de una década un grupo de intelectuales nacidos en países de América del Sur y el Caribe, cuyo trabajo se realiza en dichos países y en universidades de los Estados Unidos, ha ido conformando una colectividad de argumentación alrededor de un conjunto de problematizaciones de la modernidad y particularmente sobre el significado de dicha experiencia en la perspectiva de quienes la han vivido desde una condición subalterna”.
(Restrepo & Rojas, 2010)

La Decolonialidad es entonces una de las principales perspectivas que han aportado a la estructuración y al constante enriquecimiento de la Pedagogía Planetaria por su carácter problematizador de las herencias coloniales presentes en diversos ámbitos sociales de nuestros contextos latinoamericanos, siendo, en nuestro caso, el de mayor atención la escuela, dado que en ella algunas prácticas y algunos contenidos abordados (formas y maneras de abordarlos) obedecen a dichas herencias que continúan reproduciendo tanto la “colonialidad del ser”, como la “colonialidad del saber” y la “colonialidad del

poder” (Maldonado-Torres, 2007) que tanto los pensadores decoloniales como los gestores de la Pedagogía Planetaria desean no solo problematizar, sino visibilizar e incluso superar.

Interculturalidad

Como se viene argumentando, la Pedagogía Planetaria realiza un fuerte énfasis en la interculturalidad, incluso estructurando en su seno una serie de Competencias Interculturales que han de ser una guía para el proceder educativo bajo esta perspectiva.

Por tanto, la Interculturalidad debe ser un concepto clarificado para poder comprender e interpretar cuales son las apuestas de la Pedagogía Planetaria, ya que desde diversas tradiciones y temporalidades se han gestado conceptos que en aras de la diversidad han posibilitado o incluso complejizado estas luchas alrededor de las diversidades.

Lo anterior es verificable cuando nos acercamos entonces a lo que representa un concepto como el de “multiculturalidad” y lo diferenciamos con el de “Interculturalidad”, pues si bien ambos indagan por el carácter diverso de los colectivos sociales, sus finalidades e incluso su génesis difieren uno del otro de una manera honda.

Para verificar lo anterior es menester citar a Catherine Walsh quien en su trabajo académico se ha encargado de visibilizar y de problematizar las tensiones presentes entre estos conceptos:

“[...] los términos multi, pluri e interculturalidad tienen genealogías y significados diferentes. [...] El «multi» tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. Actualmente es de mayor uso global, orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado. [...] La interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. [...] Por sí, parte del problema de las relaciones y condiciones históricas y actuales, de la dominación, exclusión, desigualdad e inequidad como también de la conflictividad que estas relaciones y condiciones engendran, es decir la «colonialidad» [...]”. (Walsh, 2008, p. 140)

Mientras el Multiculturalismo aboga por un “reconocimiento” de la diferencia, y, parafraseando a Walsh (2010), es funcional para una sociedad direccionada al consumo que necesita de un discurso de tolerancia a la diversidad, la Interculturalidad es un concepto que se decanta no por el reconocimiento sino por la “convivencia en la diversidad”, convivencia que ha de fundarse en sacar a la luz las problemáticas en torno a la diversidad que han sido heredadas desde la colonia y que continúan siendo reproducidas en nuestros contextos, lo que ahonda más la brecha de desigualdad y exclusión histórica que han sufrido nuestros países.

Por tanto, la Interculturalidad “[...] debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta” (Walsh, 2010), y como la escuela es quizás una de las instituciones sociales que más influye en la formación y transformación social es cuando toman importancias propuestas como la Pedagogía Planetaria que plantea estas discusiones en su seno, en pro de una educación intercultural, puesto que toda educación atravesada por la Interculturalidad ha de tener a esta como una finalidad, como ese horizonte hacia el cual dirigir todos los esfuerzos pedagógicos, tal como aduce Walsh (2005):

“Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.” (p. 4)

Así pues, esta búsqueda no solo del reconocimiento de la diversidad, sino la transformación social de las dinámicas culturales y las estructuras sociales reproductoras de las dinámicas colonialistas, para hacer de dicha diversidad un asunto interrelacionado e incluso político toma importancia en la consolidación de la Pedagogía Planetaria, construyendo incluso en su seno una serie de “Competencias interculturales” que son nutridas a su vez por los aportes de maestros en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que se dejan trastocar, o en conceptos más cercanos, sentí piensan estos asuntos hasta el momento esbozados y deciden otorgar simbólicas ideas que siguen apostando a otras maneras, a otras formas de habitar en la escuela de una manera alterna a la “[...] que es funcional al sistema dominante” (Walsh, 2010)

2.3.2 Competencias interculturales

Las competencias interculturales por las que propende la Pedagogía Planetaria han de atravesar mi investigación, por tanto, es importante esclarecer la manera en que dichas competencias pueden tener grandes potencialidades para ser articuladas al presente trabajo sobre Enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la música, además, identificar si la música, al ser adoptada como práctica escolar, tiene la posibilidad de ser transversalizada por las competencias en cuestión.

Las competencias interculturales que se han construido en el seno de la Pedagogía Planetaria son, según Estrada (2015):

1. Auto Narrarse
2. Des occidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo)
3. Aprender e investigar
4. Pensar desde la interseccionalidad
5. Interpretar de manera alternativa
6. Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana
7. Promover nuevas formas de relación con la tierra

Dichas competencias interculturales han de articularse a los procesos de enseñanza como finalidad, como camino y como ruta en las propuestas enmarcadas en la Pedagogía Planetaria, como el presente trabajo de grado.

Sin embargo, en vista de las dinámicas que rodean al mismo y de posibilidades reales del propio proyecto, las competencias interculturales que se convirtieron en posibilidad en la Enseñanza de las Ciencias Sociales con los estudiantes de grado noveno 23 de la Institución Educativa INEM José Félix Restrepo no lograron ser las siete, así que a continuación expondré someramente de qué tratan las competencias que si emergen buscaban emerger en el proceso desarrollado, las cuales fueron:

1. Des occidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo)
2. Pensar desde la interseccionalidad
3. Interpretar de manera alternativa
4. Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana

Des occidentalizar las formas de enseñar - (qué y cómo)

“Re-significar las formas que hemos adoptado para enseñar, aprender e investigar, desligar estos procesos de la matriz moderna del conocimiento cimentado en la racionalidad occidental que niega y desvaloriza otras producciones y lógicas que surgen en contextos locales de nuestros territorios.” (Estrada, 2015)

Lo anterior dota de sentido la importancia de decolonizar el concepto que se tiene de música, dado que, entre otras, es concebida en el presente trabajo como una forma de enseñanza, y, por ende, de aprendizaje, y como ha pasado con otros ámbitos culturales, académicos, epistémicos etc. la música también ha sido objeto de occidentalización.

A su vez, y teniendo en cuenta el ejercicio de decolonizar la música, inmiscuir esta forma, este ámbito cultural y artístico al proceso de enseñanza y aprendizaje es una manera de des occidentalizar la educación en tanto la forma primordial y esencial de abordar las prácticas en la escuela es el grafocentrismo, siendo este una herencia de la escuela moderna, que le ha otorgado a esta manera un sitio de honor en las formas en que se desarrolle la educación, dejando de lado, relegadas, cuasi olvidadas y poco abordadas otras maneras, formas... alternativas que entren a nutrir el abanico de posibilidades en la escuela.

Solo con observar la manera en que son, y somos evaluados gran parte de los estudiantes de las instituciones colombianas por parte del estado, toma mucha más relevancia, importancia y pertinencia la presente propuesta de competencia intercultural, puesto que se demuestra que la grafía “acapara” gran parte de la evaluación del estudiante por parte del magisterio, más allá de pocos ejercicios de lectura de imágenes... ¿dónde quedan esas otras maneras?, ¿el estudiante solo aprende con lecturas escritas?, ¿no sería totalmente enriquecedor para todos los agentes que intervienen en el acto educativo abordar evaluaciones que incluyan otras maneras de aprender... la música, el juego, más imagen, los símbolos etc.?

Es por lo anterior que la competencia de “Des occidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo), aprender e investigar” toma relevancia en una propuesta como la presente, en la cual se ha venido reflexionando y observando las posibilidades en el cómo; pero surge entonces la pregunta por el qué. ¿Qué enseñar y qué aprender como ejercicio de des occidentalización para una educación que abogue por la interculturalidad?; y, además, ¿la Música puede nutrir el *que* se enseña/aprende en el aula?

Las respuestas a las anteriores interrogantes se encuentran en la música misma.

La Música, como ya se ha descrito, es una actividad humana que le ha permitido a las sociedades plasmar sus vivencias, tradiciones, deseos, miedos, conquistas, derrotas y un sin fin de prácticas y saberes que han encontrado en la sonoridad la manera de ser plasmadas a la posteridad (aunque ello no signifique ser grabadas... muchas canciones y obras tradicionales han sobrevivido gracias a lo que se conoce como “tradicional oral”) y son fuente inagotable, como ya lo afirmé anteriormente, de saberes locales, que muchas veces son esos que han sido ocultados por el modelo de occidentalización al cual hace referencia Estrada y que, entre muchas otras, con propuestas como la presente, se pretende visibilizar, valorizando esas “otras producciones y lógicas que surgen en contextos locales de nuestros territorios” (2015).

Por tanto, esta competencia permite que el *Qué* y el *Cómo* sean abordados de maneras alternas a las comúnmente adjetivadas como formas “tradicionales”, teniendo como idea central que la música es un *Cómo* en la práctica, alterna (pero no excluyente) del grafocentrismo, y además, es un *Qué* en los saberes, pues los contiene, los produce - reproduce, los salvaguarda, los cifra - descifra y los ofrece... saberes que en la escuela han de vincularse a los conocimientos académicos para dotar de sentipensamientos a los maestros, estudiantes y directivos de contenidos subalternizados, invisibilizados, occidentalizados y opacados por el pensamiento “racional y lógico” moderno.

Por otra parte, esta competencia intercultural dota de sentido este escrito, ya que se apuesta por otra manera de investigar, en la cual, al yo, el maestro en formación que se acerca a las dinámicas institucionales se le permita esbozar sus intereses, sus miedos, sus frustraciones, sus éxitos, pero también sus derrotas frente a sus procesos de práctica y de su planeación de actividades investigativas. Se posibilita darle voz al maestro en formación que tantas veces se ha sentido apabullado frente a los modelos académicos que exigen una, y solo una forma de acercarse al aula en ese primer e importante acercamiento a la misma y que pareciese simplemente que se aborda como un laboratorio de estrategias exitosas y sustentadas de procesos educativos, aunque estos no llenen e incluso contraríen a los actores inmiscuidos en tales procesos.

Puede sonar a arenga desesperada de quien escribe, y puede que así sea, pero es la manera que se tienen, las ideas, para alzar la voz contra esas maneras hegemónicas que se insisten, no son las únicas legítimas, pero si válidas, de emprender esta bella carrera de ser maestro.

Pensar desde la interseccionalidad

Y así como se viene argumentando que la música permite conocer diversos ámbitos culturales y personales pertenecientes a quién crea la obra musical (que podría llegar a ser literaria igualmente), se puede afirmar que ese conocimiento y reconocimiento del otro a partir de la música es una manera de “transformar las relaciones de opresión basadas en prácticas racistas, discriminatorias y de exclusión al interior de las instituciones educativas” (Estrada, 2015) ya que, al interior de la escuela, como en la sociedad, ubicándonos desde un punto de vista macro, los gustos, las creaciones sonoras, las herencias y tradiciones musicales heredadas por nuestras primeras instituciones de formación social (familia, barrio etc.) pueden generar acciones racistas, homofóbicas, misóginas etc. entre los estudiantes, maestros, directivos, padres de familia etc.

¿Cómo no problematizar asuntos como la pobreza, la misoginia y la exclusión social analizando con los estudiantes canciones y letras de reggaetón por ejemplo? ¿Qué mejor manera de comprender las historias de vida de muchos de nuestros abuelos, esos desplazados del campo bien sean por la Violencia o por la promesa industrial, que abordando la historia de Medellín a través de la historia e impacto del tango en la ciudad? ¿Acaso la música no es una herramienta contundente para trabajar en el aula la diversidad, el respeto, la tolerancia, el buen vivir etc. teniendo en cuenta las diferentes prácticas de consumo de todos los actores que intervienen en el acto educativo, sus historias de vida, sus impulsos y las ideas que los han llevado a disfrutar de ciertas sonoridades?

La música (como ese concepto que engloba diversidad de sonoridades) nos permite darnos cuenta, gracias a sus múltiples matices, como diversas prácticas, como diversos saberes, diversos hábitos, entre otros, nos han empujado a naturalizar acciones excluyentes, desde diferentes dimensiones con nuestros semejantes, por el simple hecho de ser mujer, ser pobre, ser rico, ser rapero, metalero, Punkero, hippie, reggaetonero, etc., porque algo queda claro, hacernos conscientes de la música es hacernos conscientes de las culturas.

Interpretar de manera alternativa

“Ver el mundo con otros ojos” (Estrada, 2015), superar los prejuicios, la discriminación, pensar alternativamente otros contextos, otros cuerpos, otros sentires... como aduce Chimamanda Ngozi Adichie “no creer en una sola historia”, descubrir como ese otro, esas diferencias que me posibilitan crear prejuicios son constitutivos de la identidad personal, y que esos elementos diferenciadores nos dotan a todos nosotros de nuestra condición de humanidad, por tanto todos somos sujetos de ser discriminados.

La música expone estas diferencias; como exponía en la competencia anterior, por medio de la música esas diferencias constitutivas de la individualidad y también de la colectividad son expresadas, y aprender a reconocerlas, pero también a aceptarlas, a sentipensarlas, ayuda a la superación de prejuicios, a la vivencia de la camaradería con el otro, a pensar alternativamente, a nuestro modo de ver el mundo, de comprenderlo, de explicarlo, porque una canción tradicional del pacífico no expone el amor de la misma manera en que lo hace un son cubano.

Como dice Estrada Chauta, interpretar de manera alternativa es “*ver el mundo con otros ojos, mirar de manera alterna a lo que la educación formal, los medios de comunicación y otros espacios de socialización nos han mostrado con respecto al otro diferente, una idea que generalmente tiene una connotación negativa [...]*” (2015), y que solo por citar un ejemplo, pasa constantemente en el aula (y digo constantemente porque yo en mi época de estudiante fui blanco de estas connotaciones) con los estudiantes que como decisión de vida y práctica de su “libre desarrollo de la personalidad” (Artículo 16 de la Constitución Política de Colombia de 1991) deciden optar por experimentar con otras formas de vida, de estética, de cosmogonía frente a la vida e inmediatamente son sujetos a estigmatización y exclusión.

Esa connotación negativa que se teje alrededor del otro, por indígena, por afro, por punkero, por metalero, por extranjero puede cambiar abordando los contenidos (lineamientos, estándares) del área que se exigen por ley desde la música de ese “otro”, compañero, familiar, amigo, conocido que se excluye por su “diferencia”, por su vestimenta, por sus intereses, por los prejuicios construidos por nuestra incomprensión hacia todo ello.

Creo firmemente que por el simple hecho de abordar entonces sus hábitos sonoros podemos estar atacando la homogeneización y la discriminación en la escuela, a la vez que se evita que ese otro que se siente rechazado se auto margine, pues, y terminando el ejemplo que había comenzado párrafos antes, si la música es sentida, es pensada en el aula cuando se trabaje X o Y fenómeno social en la clase de Ciencias Sociales, la perspectiva negativa frente a esa música y todo lo que ello conlleva puede desaparecer, como cuando abordamos la problemática de la violencia en Medellín en las décadas del ochenta y noventa desde la escucha y el análisis de las caóticas sonoridades y las crudas letras del punk de esas temporalidades en nuestro país (y que son analogías al caos generalizado acontecido e Colombia en dichos años) y los estudiantes pasaron de la burla al asombro por

“comprender lo que dicen esos gritos” y varios sentirse identificados e incluso tocados en su emocionalidad al escuchar con otros oídos estas canciones.

Posiblemente alguno de los conocidos, familiares, amigos compañeros o desconocidos de estos estudiantes que pertenecen a estas “subculturas” no serán sujetos de discriminación y prejuicios por escuchar esta música, quizás los comprendas, y puede que ya estos “otros” comienzan a no sentirse identificados con esa triste y célebre canción del año 1986 del grupo punk antioqueño “Mutantex” que dice en medio de gritos y de un sonido acelerado y lleno de rabia:

“¿Cómo me calmo yo? todo rechazo
Ya no consigo más satisfacción
Ya ni con drogas ni con alcohol
Ya no consigo ninguna reacción

Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana

“transformar nuestros estereotipos, desinstalar los prejuicios de nuestro ser, flexibilizar nuestro etnocentrismo e impactar en las prácticas de discriminación debe conducirnos a reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana; tanto la diversidad de personas como de saberes, historias, prácticas y tradiciones, debe ser un reconocimiento que pase por todas las dimensiones de la vida, incluyendo la relación con la naturaleza.”

(Estrada, 2015)

En la misma línea en que se vienen desarrollando las demás competencias interculturales de la pedagogía planetaria, la presente, “reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana” busca la posibilidad de comprensión de la diversidad que constituye al ser humano.

Como el ser humano es uno en sí, planteado por Morín (citado por Estrada, 2015) desde el punto de vista biológico, pero desde la cultura (factor que nos diferencia del resto de animales) somos diversos, y que es precisamente esto, la diferencia cultural y la unidad biológica los elementos que nos definen como seres humanos, los que deberían cohesionarnos como especie, y no alejarnos como usualmente pasa (lo que deviene en la creación de estereotipos negativos y prejuicios y finaliza con discriminación).

La música entonces, como se viene planteando, al ser una de las formas de expresión de esa dimensión netamente humana que es la cultura, permite a través de su goce, su disfrute, su análisis, su ejecución

etc. inmiscuirnos en ese otro, en esas otras formas de expresión, en esas diferentes culturas, porque la música como quizás ningún otro ámbito, permite realmente, y a cabalidad, sentipensar lo ajeno, que no por el hecho de ser ajeno no es opuesto, puesto que él a través de su diversidad manifiesta su pertenencia a una raza, la misma a la que yo pertenezco, y por tanto, somos muchos a la vez que somos uno.

3. Capítulo III: Metodología

“Lo primero que hay que cambiar en Colombia para mejorar la calidad de la educación superior y de la investigación, son los formatos que exigen las instituciones para planear la investigación. Son una camisa de fuerza, un corsé”

Alexander Luis Ortiz Ocaña - 2017.

La construcción del apartado metodológico en la presente propuesta ha sido uno de los grandes escollos a lo largo de todo el proceso de elaboración, diseño, pensamiento, ejecución y materialización del trabajo de grado.

Ha sido una especie de “piedra en el zapato” debido a la decisión de plantarse en perspectivas alternas de pensamiento como son la Decolonialidad y la Pedagogía Planetaria, las cuales plantean visibilizar conocimientos ocultados a partir de lo que en el marco del pensamiento Decolonial se conoce como una “violencia epistémica” desde los centros de poder eurocéntricos, estando dentro de esos conocimientos el propio modelo de creación o sistematización del mismo, lo cual, desde mi rol de estudiante universitario, heredero moderno, sería una incongruencia epistémica aportar por la decolonización del saber sin preguntarme por lo menos sobre la implicación de estructurar el trabajo de grado desde modelos científicos estáticos.

Esta preocupación, o mejor, como dije antes, este escollo, parte desde el punto de vista Decolonial, dado que, y en palabras de Puentes (2014) *“la mayoría de las investigaciones y escritos del grupo modernidad-colonialidad se basan en una fuerte reflexión teórica adeudando y no problematizando las metodologías que utilizamos cuando nos toca investigar y hacer “trabajos de campo”.*”, lo que nos adjetiva a quienes estamos comenzando a navegar en este océano de pensamiento un tanto desubicados a la hora de emprender investigaciones con la firme convicción de superar esas exclusiones coloniales heredadas y materializadas desde las diversas instituciones sociales.

Puentes (2014) afirma que también sufrió los mismos percances durante el diseño de su tesis de maestría, puesto que observaba como ese vacío de metodologías explícitas desde la perspectiva Decolonial lo obligaba a abordar la investigación desde prácticas tradicionales, o lo que él llama “Antropología por demanda”, lo que a la larga produce que se sigan “naturalizando” *“las tendencias que apuntan hacia el trabajo solitario que promociona la idea del/a experto y que tratan de eliminar los disensos para generar consensos”* (Puentes, 2014), algo que a mi entender está muy interiorizado en nuestras facultades universitarias, y, siento ha sido una constante caída y recaída en los procesos de práctica, donde más allá de los discursos académicos y libertarios, he recibido felicitaciones en las

exposiciones de las denominadas “prácticas tempranas” donde estos asuntos no los he problematizado.

Como afirma Ortiz (2017) *“Hoy es un imperativo decolonizar la educación, transitar hacia la Decolonialidad del currículo”*, por lo cual en el diseño metodológico de nuestros procesos de prácticas y de construcción, diseño y ejecución de los trabajos de grado los maestros en formación debemos abordar los contenidos académicos explicitando nuestras finalidades y nuestros medios decoloniales e interculturales, incluso en la misma elección de dichos contenidos y de las maneras en las cuales serán abordadas en el aula, con la clara idea de modificar y flexibilizar dichos ejercicios en aras de los intereses, expectativas e incluso del ánimo de los estudiantes, ya que no se concibe una educación que abogue por el abandono de prácticas tradicionales mientras son impuestas a la fuerza al educando (y al maestro igual).

Además, como suma a lo anterior, la investigación decolonial debe apuntar a la interculturalidad, pero no siendo dirigida desde el estado hacia las comunidades afro e indígenas sino al revés:

“Si algún grupo o actor, necesita de interculturalidad, no son los pueblos indígenas/originarios, sino los Estados y la sociedad en general, siendo que los/as integrantes de los pueblos indígenas/originarios y afrodescendientes tuvieron que interculturalizarse forzosamente como medio de subsistencia (luego de haber sido violentamente sometidos)”. (Puentes, 2014)

Por tanto, como representantes de ese estado que históricamente ha utilizado la escuela como un dispositivo ideológico, es nuestro deber que esos contenidos y esas formas y maneras de abordarlos, que han sido invisibilizadas emerjan en la práctica escolar, como una acción política, porque política y educación no son ajenas, ha de ser esta nuestra apuesta como Maestros, y debemos empezar esta difícil empresa a partir de nuestras prácticas, nuestros procesos de formación y por ende desde nuestras propuestas académicas.

Por todo lo anterior es que la elección de la presente Metodología ha sido un verdadero dolor de cabeza, algo que ha motivado el escribir la presente disertación sobre las apuestas que han de plantearse perspectivas como la Decolonialidad y la Pedagogía planetaria al momento de investigar, o en mi caso, de estructurar un trabajo de grado apoyado en dichos posicionamientos, ya que si al momento de pensarse un modelo metodológico para propuestas como la presente, sin por lo menos

hacer salvedades y/o buscar coherencias e incoherencias explicitando las mismas, re-caeremos en una irreflexión investigativa indigna para los que nos pensamos otras formas y otras maneras, e incluso, para las comunidades con las cuales construimos, sentimos y/o pensamos nuestras finalidades académicas, sociales y políticas:

“Las metodologías clásicas de investigación nos enseñan que el investigador es un sujeto, que debe delimitar y acotar su objeto de estudio. Otro dualismo metafísico nocivo para la investigación educativa. No existe un sujeto de investigación ni un objeto externo y ajeno al investigador. El sujeto es inmanente al objeto. De ahí que sujeto y objeto son lo mismo. Debemos abandonar las nociones de sujeto y objeto en la investigación educativa. El investigador en ciencias de la educación es un observador que hace distinciones y establece diferencias. Y estas son sus propias configuraciones conceptuales comprensivas”. (Ortiz, 2017)

Ahora bien, el presente trabajo de grado se enmarca en la Pedagogía Planetaria, la cual bebe de muchos de los aportes de la Decolonialidad, por tanto, habría que preguntarse, ¿Cuáles son las implicaciones o las apuestas desde dicha perspectiva (Pedagogía Planetaria) en torno a los diseños metodológicos de los trabajos de grado e investigación de los Maestros en formación?

Para dar respuesta al anterior cuestionamiento, es importante abordar la manera en que los estudiantes de Licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, contexto colombiano en el cual se ha desarrollado en mayor medida la configuración de dicha perspectiva, o como afirman Rodríguez & Yarza (2016), de dicha “metáfora”, han sustentado sus apartados metodológicos en sus propuestas para optar al grado universitario.

Aguirre & Jaramillo (2017) aducen que, en la investigación en Pedagogía Planetaria, la metodología ha de entenderse, además de “ruta”, como un “tejido”, ya que este concepto permite enhebrar diversas apuestas metodológicas dentro de una misma investigación, sin necesidad de limitar el quehacer investigativo a un método único en toda propuesta investigativa que se arrope en dicha perspectiva:

“[...] no existe un solo camino para llegar al destino, por lo tanto, en este entramado hemos optado por tejer con varios hilos la ruta metodológica, [...] que nos permiten explorar otras rutas posibles creadoras de conocimiento, siendo conscientes, que en el devenir del maestro en la cotidianidad representa un híbrido de múltiples alternativas metodológicas.” (Aguirre & Jaramillo, 2017)

Aguirre & Jaramillo (2017) argumentan que esta noción de “Tejido de rutas” es tomado, por obvias razones, desde la Pedagogía Planetaria, tomando enseñanzas que han sido dejadas por la experiencia de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, la cual, dentro de la Facultad de Educación de la misma Universidad, se ha problematizado todos estos escollos que estamos tratando de evidenciar en este apartado:

“Para iniciar los caminos de esta ruta comenzaremos a explicar que “el tejido”, es la metáfora que decidimos utilizar para desarrollar esta investigación y en especial como hilo conductor de la metodología, ahora, ¿por qué tejido?, ¿de dónde salió? Resulta que nuestra línea de investigación ha venido trabajando muy de cerca con el grupo de investigación Diverser y con el programa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, de allí que nuestra metáfora se haya basado en uno de sus principios” (Aguirre, 2017)

Por su parte, tanto Arias (2016) y Ríos (2017) basándose en una de las Competencias Interculturales que se propone desde la Pedagogía Planetaria, la “Autonarración” (Estrada, 2015), en la cual se le da importancia a la experiencia personal de quien está escribiendo y/o investigando, plantean como método dentro de sus trabajos la “Autoetnografía” como una manera de darle voz a quien escribe y a quienes en otras apuestas metodológicas son considerados los “objetos” de estudio (Ortiz, 2017). Así son planteadas entonces maneras alternas de investigar en las áreas sociales, y en nuestro caso, en Educación, tal como afirma Arias, el cual reitera, al igual que Aguirre & Jaramillo, la noción de Método como ruta:

“[...] me tracé como metodología o ruta metodológica la Autoetnografía como una narración e investigación que genera un enfrentamiento entre un marco cultural y uno personal y autobiográfico, [...] Este método sirve pues, en mi caso para poner en cuestión una serie no solo de problemáticas, sino de voces que se adjudican a una sola voz, que viajan del interior al exterior y viceversa; [...] Un método que se introduce en un giro narrativo de la investigación cualitativa, lo cual implica no sólo dar importancia a aspectos literarios, sino a la reivindicación de la multiplicidad de maneras y formatos para llevar a cabo investigaciones en las ciencias sociales y humanísticas (Blanco, 2012, págs. 170-171)”. (Arias, 2016)

Ríos (2017) además expresa que por medio de la Autoetnografía se “resignifican” las formas, las maneras en las cuales está sustentada nuestra relación con el conocimiento, a la vez que se hace un énfasis importante en el discurso narrativo de quienes investigan: *“hallé en la Autoetnografía una ruta sumamente pertinente y anclada desde la propuesta de Pedagogía Planetaria de resignificar las formas que nos acercamos al saber, permitiéndome además relatar el proceso vivido e imaginado”* (Ríos, 2017).

Todo lo expuesto en este apartado metodológico deja entonces sentada la posición de quien escribe, pues estoy consciente de la dificultad de pensarse procesos investigativos desde perspectivas alternativas-otras en Educación sin caer en la reproducción de las maneras “Clásicas” (Ortiz, 2017) que precisamente son el objetivo a evitar desde las concepciones de Decolonialidad y las apuestas de Rutas y Tejidos metodológicos propuestas desde la Pedagogía Planetaria.

Esas maneras y formas otras de investigar se remiten, entonces, al plano de la ejecución de las actividades en el centro de práctica, mientras que el enfoque y el método bajo el cual se sustenta el presente trabajo de grado son el Cualitativo y la Etnografía respectivamente, por consejo, y en vista de la premura del tiempo repito, tanto de la Asesora como del Maestro cooperador, haciendo sin embargo esta especie de “salvedad” conceptual y metodológica escrita hasta este momento.

3.1 Enfoque

Es casi inherente que a todo trabajo de corte investigativo en las Ciencias Sociales y Humanas, y, en Educación, actualmente ha de adjudicarse un enfoque cualitativo, el cual, en palabras de puentes (2014) ocupa “*un lugar preponderante en nuestras reflexiones*”, porque precisamente es ello lo que más posibilita, la reflexión, la interpretación, no de una manera meramente exacta, “objetiva” (si es que esto exista) y cuantificable, sino de formas que permitan identificar aristas, puntos de vista, opciones múltiples, y además, por qué no, dejar abiertas preguntas, puesto que soy un convencido de que al conocimiento se le alcanza un poco, y solo un poco, cuando nos movemos por preguntas y no por verdades absolutas y tajantes.

Es menester citar a la pensadora colombiana María Eumelia Galeano (2012) a partir de la cual es posible situarnos en el enfoque cualitativo, sobre todo en procesos de investigación educativa, dado que esto permite nutrir los análisis y las vivencias de todo aquel que interviene en dichos procesos a partir de las subjetividades, las relaciones, las interacciones, y no solo desde lo teórico, lo objetivo y lo ajeno al ser de los seres:

“Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegian lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural” (Galeano, 2012).

El enfoque cualitativo, propuesto desde Galeano (2012), tiene como punto de encuentro con la Pedagogía Planetaria el énfasis y la influencia del Holismo, prestando atención a todo lo que rodea una investigación, no solo los “datos” obtenidos, sino todo lo que se logre identificar en el proceso de obtención de los mismos, puesto que, por un lado, la Pedagogía Planetaria busca que la formación de maestros se dé “*desde perspectivas subalternas, insumisas, libertarias, críticas, holísticas, interculturales, todas estas y más, pero a una nueva escala: la planetaria*” (Rodríguez, Yarza & Echeverri, 2016), y en el mismo sentido, el enfoque cualitativo y “*Su perspectiva Holística le plantea al investigador valorar los escenarios, las personas, los contextos, los grupos y las organizaciones [...]*” (Galeano, 2012).

3.2 Método

El método Etnográfico que utilicé para este trabajo, en palabras de (Galeano, 2004): *“Etimológicamente, [...] significa la descripción (grafe) del estilo de vida de un grupo de personas, habituadas a vivir juntas (ethnos)”*, lo que posibilita abordar la escuela, aunque no sólo describiendo lo que ocurre en un aula de clases al utilizar, en nuestro caso la música en procesos de enseñanza de las ciencias sociales, sino también vivenciando, sintiendo y pensando en cómo se desenvuelven las dinámicas educativas cuando en la escuela se decide abordar de otras maneras, de otras formas los contenidos escolares (otras maneras que posibiliten que la educación no sea solo una finalidad medida evaluativamente).

Galeano continúa con su argumentación sobre lo que es y lo que posibilita la Etnografía, dotando de importancia la recolección sistemática de información para su posterior análisis en el proceso investigativo regido por dicho método: *”[...] se concibe (la etnografía) como la descripción, registro sistemático y análisis de un campo de la realidad social específico, de una escena cultural, de patrones de interacción social”* (Galeano, 2004); lo que sumado a la perspectiva de la Pedagogía Planetaria, que como se ha descrito, apunta, entre otras, a la narración, análisis y reflexión a partir del diseño metodológico, dota de sentido el presente trabajo, puesto que Galeano afirma que el Método etnográfico *“Es una práctica reflexiva”*, además de indagar por las subjetividades de todos los que estén inmiscuidos en el proceso investigativo, aludiendo al *“punto de vista, el significado, las motivaciones, intenciones y expectativas que los actores otorgan a sus propias acciones, proyectos personales o colectivos y al entorno sociocultural que los rodea”* (Galeano, 2004), siendo dicho entorno sociocultural la escuela, el aula de clases, el contexto que nos convoca, y la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales a través de la música la materialización de dichas motivaciones.

Para finalizar, y en relación a las disertaciones que se han desarrollado en el presente apartado metodológico, me parece importante citar las preguntas que se hace Puentes (2015) frente al proceso investigativo enmarcado en el método etnográfico, ya que al hacerlo sin salvedad alguna se puede caer en la repetición de los que Ortiz (2017) llama *“metodologías clásicas”* que reproduzcan las maneras eurocéntricas de “observar” un “objeto” de estudio: *“[...] ¿cómo hacer etnografía y no replicar las prácticas marcadas por la colonialidad del saber intrínseca al conocimiento occidental? ¿Cómo no reproducir las marcaciones clásicas de alteridad y jerarquía que corrientemente asumen las investigaciones en ciencias antropológicas y sociales?”* (Puentes, 2015)

Puentes, basándose en estudios de Arturo Escobar del 2003, y Mario Blaser del 2013, afirma que la etnografía ha de ser un método legítimo para las investigaciones decoloniales “logrando desde la etnografía, una desobediencia epistémica”, entendiendo dicho método como “[...] un relato, una práctica performativa [...] junto a otras formas de relatar y de relacionarse con él mismo”, con los demás agentes inmersos en el proceso investigativo y “con el mundo” (Puentes, 2015), lo que nos recuerda la apuesta de la Pedagogía Planetaria por la Autonarración, por el análisis del relato de quien investiga, su sentir, su pensar, mas también de quien no está investigando explícitamente pero habita el mismo contexto que sirve de escenario de posibilidades para el abordaje, en nuestro caso, de procesos de enseñanza y aprendizaje que opten por otras formas y otras maneras de abordar los contenidos que han de ser vistos en la escuela, teniendo siempre abierta la senda de la interculturalidad, recorriendo dichos contenidos desde diversas perspectivas, cosmogonías e identidades, evidenciando el carácter planetario e interconectado que tenemos todas las culturas humanas, algo que el conocimiento escolar permite explicitar.

Igual, no es de olvidar que la propuesta de Puentes (2015) es un intento de visibilizar la importancia de pensarse maneras decoloniales para abordar las metodologías investigativas, algo que está apenas cimentando su camino, por lo cual es importante seguir apostando a estas propuestas, teniendo como horizonte:

“[...] romper con las seguridades ontológicas jerárquicas en las que los/as investigadores/as hemos sido (des)formados/as, evitando la violencia epistémica y buscando, en el trabajo de campo, las formas de descolonizarse metodológicamente, poniendo en un primer plano y haciendo explícitas siempre y en todo momento, tanto nuestros políticos puntos de partida, como nuestras ansias de que la ciencia esté comprometida, éticamente, con un proyecto de liberación” (Puentes, 2015).

3.3 Ruta metodológica

En primera instancia se identificó un contexto que permitiera materializar la propuesta a desarrollar, siendo la mejor opción el acercamiento al Maestro cooperador Iván Andrés Martínez, dado que su historial académico posibilitó que yo, como Maestro en formación, pudiese nutrir mi propuesta con los aportes de dicho Maestro, el cual, cuenta con un Doctorado y una Maestría en las cuales ha abordado la enseñanza de las ciencias sociales con el uso de canciones. Acto seguido ocurrió el acercamiento a la institución, presentación de la propuesta al Maestro cooperador y la puesta a punto de todos los trámites administrativos necesarios para dar inicio al proceso de prácticas.

Con todos los trámites administrativos al orden del día, comenzó el diseño del trabajo de grado en su ámbito académico con la elección de una perspectiva pedagógica que permitiera otras formas y maneras de abordar los contenidos de Ciencias Sociales en el aula, apostando nuevamente por la Pedagogía Planetaria como perspectiva y la Música como dicha manera, para luego comenzar la preparación y diseño de una propuesta didáctica, específicamente un Ciclo Didáctico, que luego fue desarrollado con el grupo Noveno 23 de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo (institución donde trabaja el maestro cooperador Iván Andrés Martínez) en el cual se abordaron contenidos de Ciencias Sociales, concretamente la Geografía económica de Colombia, haciendo énfasis en el uso de la música, concepto este último que ya ha sido motivo de debate y esclarecimiento en el apartado teórico del presente trabajo, visto desde el punto de vista decolonial.

Durante seis sesiones el Ciclo Didáctico “Geografía económica de Colombia” fue construido y ejecutado en compañía del grupo referido, emergiendo de dicho proceso los datos necesarios para la escritura del presente trabajo de grado, siendo dichos datos: diarios pedagógicos, las “evidencias” de las actividades de los estudiantes y un cuestionario de valoración del proceso realizado por los alumnos del grupo noveno 23.

Finalmente, con base en la información citada con antelación, el análisis de los resultados fue desarrollado a través de tres apartados que agrupan la información según la “procedencia” de los datos.

Cronograma:

FECHA	ACTIVIDADES
Semana 1 (abril 23 - abril 29)	<ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento al maestro cooperador (Iván Andrés Martínez) - Diseño del cronograma
Semana 2 (abril 30 - mayo 6)	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño estrategia didáctica - Replantear pregunta (planteamiento del problema) y objetivos - Caracterización institución
Semana 3 (mayo 7 - mayo 13)	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecución estrategia didáctica - Digitalización diario de campo

	<ul style="list-style-type: none"> - Lecturas y construcción metodología - 11 de mayo ENTREGA #1 (Pregunta, objetivos, planteamiento - caracterización- y metodología)
Semana 4 (mayo 14 - mayo 20)	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecución estrategia didáctica - Digitalización diario de campo - Lecturas, revisión y replanteamiento marco teórico
Semana 5 (mayo 21 - mayo 27)	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecución estrategia didáctica - Diseño de entrevista - Entrevista - Digitalización entrevista y diario de campo - Lecturas, revisión y replanteamiento marco teórico
Semana 6 (mayo 28 - junio 3)	<ul style="list-style-type: none"> - Lecturas, revisión y replanteamiento marco teórico - Escritura (análisis de datos) - 31 de mayo ENTREGA #2 (Marco teórico, avance análisis de datos)
Semana 7 (junio 4 - junio 10)	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura (análisis de datos)
Semana 8 (junio 11 - junio 17)	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura (análisis de datos) - 11 de junio ENTREGA #3 (Segundo avance análisis de datos)
Semana 9 (junio 18 - junio 24)	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura
Semana 10 (junio 25 - julio 1)	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura
Semana 11 (julio 2 - julio 8)	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura
Julio - Agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura - Correcciones - Entrega

Cuadro 1. Cronograma.

3.4 Diario pedagógico

Siempre que se vaya a realizar una investigación, ya sea de manera cuantitativa, o, como en este caso, desde un enfoque cualitativo, se debe explicitar la manera en que la información será obtenida durante el proceso investigativo, por tanto, y en aras de cumplir con esta premisa, es menester manifestar que una de los instrumentos que han sido utilizados para la recolección de datos ha sido el diario pedagógico.

Este instrumento, Diario pedagógico (Rodríguez & Echeverri, 2004), entra en escena como una forma que dialoga con la propuesta que estoy diseñando, ya que permite no solo materializar información “observada”, sino que posibilita que el maestro acuda a un proceso de autonarración, todo en aras del mejoramiento constante de las dinámicas de aula, y por ende, de la motivación de los estudiantes frente a los contenidos y su relación social y cultural que dichos contenidos posibiliten: “[...] *para devolver al maestro la posibilidad de decirse, narrarse, contarse, expresarse, se propone el diario pedagógico como un espacio de interacción entre el maestro y su reflexión, de modo que se produce una memoria que sirve de base al perfeccionamiento de la práctica*” (Rodríguez & Echeverri, 2004).

Este instrumento me ha permitido entonces no sólo narrar hechos y procesos en el marco de las prácticas de investigación, sino también narrarme, reflexionar frente a dichos fenómenos desde un subjetivismo que aporta información del yo que hace parte de la colectividad, integrándose a ella, surgiendo así una narrativa que ofrece diversos puntos de vista sobre lo desarrollado en el centro de práctica.

Para tomar solo un ejemplo de lo anterior es lo que provocó en mí el transporte público durante el recorrido hacia el centro de práctica, algo que no estaba entre las proyecciones afectará positiva o negativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje en el grupo asignado durante la ejecución del Ciclo Didáctico:

“[...] dado que las personas en su afán por llegar a su destino evitaban que el Metro cerrará efectivamente sus puertas, lo que conllevaba reiteradas insistencias del personal del sistema de transportes para facilitar, en la medida de lo posible, la puesta en marcha del Metro.”
(Diario 21 de mayo)

Esas posibilidades de ampliar el foco de los diarios pedagógicos, sin centrarse en lo meramente metodológico frente a lo que se esté investigando y aprovechar todo fenómeno inmerso en la

cotidianidad de quienes están inmersos en el proceso investigativo-educativo, ampliar la información, la nutre, la complementa, y es por ello que, en los resultados del presente trabajo de grado, la voz del maestro emerge a partir de esta y otras historias en las que yo, como maestro, esbozo mi sentir y mi pensar durante el tiempo en que habité, en compañía de los estudiantes, el grado Noveno 23 de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo.

3.5 Ciclo didáctico

Como ya se ha esbozado a lo largo del trabajo, las prácticas tienen como epicentro la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo, y específicamente el grupo Noveno 23, el cual está compuesto de 23 estudiantes, 13 mujeres y 10 hombres, pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3 según conversación extraoficial con la secretaría de los novenos de la Institución.

Los horarios en los cuales se tendrán las sesiones de clase con el grupo noveno 23 fueron:

- Lunes 6:45 - 7:40
- Miércoles 11:50 - 12:35
- Jueves 8:50 - 9:45

También es importante anotar que dicho noveno, con el cual se desarrolla el proceso de práctica, pertenece a la rama comercial (recordar lo explicado en el apartado de “Escenarios de posibilidades” del presente texto, donde se expone el programa de “Rotación vocacional” existente en el INEM).

Con este grupo se planteó un ciclo didáctico para abordar los contenidos de “Geografía económica de Colombia”, temática adjudicada por el Maestro cooperador, y la cual, por sugerencia del mismo, no superó las seis sesiones de clases. Por tanto, el ciclo didáctico se planeó en un inicio con una intensidad de seis sesiones, una de “indagación de ideas alternativas” (previas), cuatro de abordaje conceptual y una última sesión evaluativa.

Obviamente esta planeación inicial está sujeta a los cambios que se vayan planteando a medida que el proceso de prácticas avanza.

Aparte de dichas sesiones de clase, visite la institución, antes de iniciar las dinámicas de aula, tres veces, en las cuales se hizo: primer acercamiento al maestro cooperador, firma de documentos administrativos para dar inicio al proceso de prácticas, presentación ante las directivas de la institución y revisión por parte del maestro cooperador del ciclo didáctico a ejecutar en compañía de los estudiantes.

A continuación, adjunto la tabla sintética de la propuesta de ciclo didáctico; la programación detallada de las sesiones de clase, así como los diarios pedagógicos, se encuentran en los anexos del presente trabajo de grado:

Sesión	Conceptos	Actividades y textos (fuentes)	Productos elaborados por los estudiantes	Competencias interculturales presentes
1: 17 de mayo	-Geografía -Regiones colombianas -Actividad económica -Sectores productivos	-Indagación de ideas alternativas (Análisis de canciones y observación de mapas geográficos) -Mapa en anexos, canciones en el apartado “materiales” de la sesión #1.	- Actividad “Conocimientos previos”	- Des occidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo) - Pensar desde la interseccionalidad - Interpretar de manera alternativa - Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana
2: 21 de mayo	-Geografía	- Análisis de videos (lista de videos en el apartado “materiales” de la sesión #2). - Análisis de canciones (lista de canciones en el apartado “materiales” de la sesión #2).	- Actividad “análisis de videos geografía-económica”	- Des occidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo) - Pensar desde la interseccionalidad - Interpretar de manera alternativa - Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana
3: 23 de mayo	-Regiones colombianas	- Análisis de videos (lista de videos en el apartado “materiales” de la sesión #3). - Análisis de canciones (lista de canciones en el apartado “materiales” de		- Des occidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo) - Pensar desde la interseccionalidad - Interpretar de manera alternativa

		<p>la sesión #3).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación de mapas geográficos (mapas de las hojas de características geográficas) 		<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana
4: 28 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> -Regiones colombianas -Actividad económica -Sectores productivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de videos (lista de videos en el apartado “materiales” de la sesión #4). - Análisis de canciones (lista de canciones en el apartado “materiales” de la sesión #4). - Observación de mapas geográficos (mapas de las hojas de características geográficas) 		<ul style="list-style-type: none"> - Des occidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo) - Pensar desde la interseccionalidad - Interpretar de manera alternativa - Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana
5: 30 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> -Actividad económica -Sectores productivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de videos (lista de videos en el apartado “materiales” de la sesión #5) - Análisis de canciones (lista de canciones en el apartado “materiales” de la sesión #5) - Observación de mapas geográficos (Hoja de características geográficas) 		<ul style="list-style-type: none"> - Des occidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo) - Pensar desde la interseccionalidad - Interpretar de manera alternativa - Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana
6: 31 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> -Actividad económica -Sectores productivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de videos. - Interpretación de cuadros comparativos (Cuadro comparativo de sectores productivos en anexos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad “Evaluación final” - Cuestionarios de valoración” 	<ul style="list-style-type: none"> - Des occidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo) - Pensar desde la interseccionalidad

		-Escritura argumentada -Cuestionario de valoración (anexo).		- Interpretar de manera alternativa
--	--	---	--	--

Cuadro 2. Tabla sintética del Ciclo Didáctico

3.6 Manejo y análisis de la información

Como ya se ha manifestado en el apartado 3.3, los datos obtenidos en el proceso de investigación, y que son analizados en el siguiente apartado, el de Resultados, fueron los siguientes:

- **Diarios pedagógicos:** de las sesiones desarrolladas con los estudiantes del grado noveno 23 de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo.

En total se escribieron siete diarios pedagógicos, uno de la reunión previa a las prácticas con el maestro cooperador Iván Andrés Martínez Zapata y seis de las clases en las cuales se ejecutó el Ciclo Didáctico: “Geografía económica de Colombia”; todos escritos en el transcurso del mes de mayo del año 2018.

- **Producción escolar:** En el desarrollo del Ciclo Didáctico los estudiantes realizaron una serie de actividades, las cuales se analizaron en aras de responder las preguntas orientadoras (Cuadro analítico apartado 3.3) y que se encuentran en el apartado “Resultados”.

Dichas actividades son (cabe aclarar que en el apartado siguiente se encontraran explicadas y analizadas a profundidad estas actividades):

1- Conocimientos previos (Indagación de las ideas previas de los estudiantes frente al contenido del Ciclo Didáctico)

2- Análisis geográfico-económico (Actividad en la cual se analizaron desde los ámbitos geográfico y económico los contextos presentes en dos piezas musicales y visuales)

3- Evaluación final (Evaluación desarrollada por los estudiantes en la cual se buscó indagar por la interiorización de los contenidos abordados durante la ejecución del Ciclo Didáctico).

- **Cuestionario de valoración:** Este material son las respuestas otorgadas por los estudiantes a un pequeño cuestionario que tuvo como finalidad abordar las opiniones, las recomendaciones y el estado de ánimo de los estudiantes frente al proceso desarrollado.

La sistematización de la información para su posterior tratamiento fue realizada a partir de una tabla de revisión de datos en el cual de cada material fue extraída información utilizando preguntas orientadoras. El siguiente es el modelo de la tabla de revisión de datos:

EVIDENCIA	DESCRIPCIÓN DE LA EVIDENCIA	PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS	CITAS	EXPLICACIÓN ANALÍTICA
Diarios Pedagógicos	En total se escribieron siete diarios pedagógicos: uno (1) del encuentro previo al ciclo didáctico con el maestro cooperador y seis (6) conformados por las anotaciones de campo de las seis sesiones de clase realizadas durante el proceso, en los cuales se describe la manera en que se desarrollaron dichas sesiones.	<p>¿Hay aspectos alternos al aula que intervienen y complejizan el proceso de enseñanza – aprendizaje para el maestro?</p> <p>¿Cómo fue la respuesta de los estudiantes frente a los contenidos abordados a través la música desde la perspectiva del maestro?</p> <p>¿Cómo se articuló la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la música, a la propuesta de Pedagogía Planetaria?</p>		
Conocimientos previos	<p>Este material se desarrolló durante la primera sesión de clases en compañía de los estudiantes.</p> <p>Consta de una actividad que se dividió en tres puntos, los cuales fueron:</p> <p>1- Ubicación de las regiones colombianas en el mapa.</p> <p>2- Identificación de las regiones colombianas según la música contenida en seis diversos videoclips.</p> <p>3- Identificación de actividades económicas presentes en tres videoclips musicales.</p> <p>La finalidad de la actividad fue la de indagar</p>	<p>1- ¿De qué manera la música se integró en la actividad?</p> <p>2- ¿Cuáles regiones son más desconocidas en términos cartográficos para los estudiantes?</p> <p>3- ¿Qué grado de apropiación previa existe en los estudiantes en torno a la identificación de las</p>		

	<p>sobre los conocimientos previos de los estudiantes en torno a las regiones colombianas y a las actividades económicas.</p>	<p>actividades económicas?</p> <p>4- ¿Ayudó la música a alcanzar el objetivo de dicha actividad?</p> <p>5- ¿Cómo se articuló la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la música, a la propuesta de Pedagogía Planetaria?</p>		
<p>Análisis geográfico-económico videoclips</p>	<p>Este material da cuenta de la construcción de un cuadro sintético realizado por cada uno de los estudiantes mientras se observaban y se analizaron tres canciones con sus respectivos videos.</p> <p>El cuadro estuvo estructurado de cuatro ítems, los cuales son: elementos naturales, productos, empleos y lugar.</p> <p>El objetivo fue identificar los ítems anteriormente nombrados en los diversos videoclips musicales (y en las letras de las canciones) y a partir de este material durante toda la sesión se fue conversando en torno a la relación entre el lugar donde se desarrollaba el videoclip, la letra de la canción, los elementos naturales presentes, los productos y los empleos que se lograron avistar, todo con la firme intención de reforzar el análisis entre la relación geografía-economía.</p>	<p>1- ¿De qué manera la música se integró en la actividad?</p> <p>2- ¿Qué ítems fueron los más recurrentes entre las identificaciones de los estudiantes?</p> <p>3- ¿Ayudó la música a alcanzar el objetivo de dicha actividad?</p> <p>4- ¿Cómo se articuló la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la música, a la propuesta de Pedagogía Planetaria?</p>		
<p>Evaluación final</p>	<p>Con ayuda de un “cuadro comparativo de los sectores económicos” los estudiantes realizaron una evaluación final, en la cual debían identificar en dos canciones las actividades económicas presentes en el video, y además argumentar si dichas actividades económicas eran aplicables a las seis regiones colombianas (a cada estudiante le correspondió una región colombiana al azar).</p>	<p>1- ¿De qué manera la música se integró en la actividad?</p> <p>2- ¿Se evidencia en las evaluaciones apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes?</p> <p>3- ¿Ayudó la música a</p>		

	<p>Con esta actividad se buscó indagar acerca del nivel de apropiación de los contenidos abordados por parte de los estudiantes.</p>	<p>alcanzar el objetivo de dicha actividad?</p> <p>4- ¿Cómo se articuló la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la música, a la propuesta de Pedagogía Planetaria?</p>		
<p>Cuestionario de Valoración</p>	<p>Este material fue desarrollado por los estudiantes. En él los estudiantes respondieron a tres preguntas, las cuales tenían como objetivo identificar la opinión, la postura y las recomendaciones del alumno frente al proceso de enseñanza aprendizaje de ciencias sociales mediado por la música a través del ciclo didáctico, para no quedar solo con la percepción del “docente investigador” sino contar con la voz y el punto de vista de los chicos.</p> <p>Las preguntas fueron:</p> <p>1- ¿Consideras que las herramientas utilizadas, como la música, te ayudaron a tener una mayor comprensión e interpretación de los contenidos vistos en clase? ¿Por qué?</p> <p>2- ¿Qué te gustó al aprender Ciencias Sociales utilizando la música?</p> <p>3- ¿Qué sugerencias propondrías tú para la enseñanza de las Ciencias Sociales utilizando la música?</p>	<p>1- ¿Cuáles son las percepciones y valoraciones que tienen del proceso los estudiantes?</p> <p>2- ¿Luego del proceso, que sugerencias plantean los estudiantes para mejorar iniciativas como el presente proyecto?</p>		

Cuadro 3. Tabla de revisión de datos

4. Capítulo IV: Resultados

Este capítulo tiene el objetivo de presentar la información y el análisis devenido del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en el grado Noveno 23 de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo; información emergida de la puesta en marcha del Ciclo Didáctico “Geografía económica de Colombia”, en el marco del trabajo de grado “Enseñanza de las Ciencias Sociales con Música, a la luz de la Pedagogía Planetaria”.

Para ello, el capítulo está estructurado en las siguientes tres partes que se desarrollan a través de las preguntas orientadoras que se pueden observar en la “Tabla de revisión de datos” (Pág. 56):

- **Producción escolar:** Análisis de las actividades académicas desarrolladas por los estudiantes en el marco del Ciclo Didáctico.
- **La voz del maestro:** Análisis de mis sentires, opiniones y pensamientos contenidos en los diarios pedagógicos.
- **La voz del estudiante:** Análisis de los sentires, opiniones y pensamientos de los estudiantes frente al Ciclo Didáctico desarrollado, contenidos en los cuestionarios de valoración contestados por los alumnos.

Otra forma de presentación, alterna a la prosa sería:

4.1 Producción escolar: “Producto” de la interacción.

En este apartado, se sintetizan los resultados obtenidos, o mejor definido, construidos por los estudiantes del grupo noveno 23 de la Institución Educativa INEM durante la ejecución del ciclo didáctico, a través del análisis del material realizado por los alumnos, los cuales fueron en total 3 actividades:

- Conocimientos previos
- Análisis geográfico - económico
- Evaluación final

A continuación, entonces se intentan responder dos preguntas orientadoras generales que transversalizan a las tres actividades realizadas por los estudiantes, para, finalmente, analizar cada uno de los materiales según la finalidad de cada actividad en concreto:

4.1.1 ¿De qué manera la música se integró en las actividades desarrolladas en el marco de la propuesta?

Uno de los grandes desafíos del presente trabajo era el de lograr integrar la música a la enseñanza de la Geografía económica de Colombia, contenidos solicitados desde el currículo y a petición del maestro cooperador, a través de alguna propuesta educativa que posibilitara inmiscuir la música, siendo la propuesta elegida el ciclo didáctico, el cual ya ha sido desarrollada tanto teóricamente como en lo realizado en la práctica, y que además se encuentra en los anexos.

La integración de la música se realizó pensando en las finalidades de cada una de las actividades propuestas, pero, sobre todo, pensando en las posibilidades de abordar los contenidos desde lo que ofrecían las canciones. Por tanto, la música fue utilizada como fuente de información, como herramienta y como contenido en sí; son estas las potencialidades identificadas de esta expresión artística y que fueron aprovechadas en este proceso de práctica.

Como fuente de información porque de las canciones se extrajeron muchas de las características solicitadas desde las actividades de clase en pro de alcanzar los objetivos del ciclo didáctico; como herramienta porque la música fue utilizada como vehículo para lograr llegar a la comprensión de los contenidos vislumbrados en el proceso, y, finalmente, como contenido en sí, porque la música, en sus dimensiones lírica, sonora y visual, busco ser interiorizada por los estudiantes, y al ocurrir esto, observando los resultados de las actividades, se confirma que hubo comprensión recurrente entre los alumnos sobre la geografía económica de Colombia.

Lo anterior entonces será ampliado, actividad por actividad, en los siguientes numerales, no sin antes citar la lista del material musical utilizado durante el ciclo didáctico, la cual fue la responsable, en gran medida, de los resultados que se vienen esbozando a través del presente análisis, y que seguirán siendo desarrollados en las próximas páginas.

Lista de canciones utilizadas durante el ciclo didáctico “Geografía económica de Colombia”:

Canción	Agrupación	Género musical	Lugar de procedencia	Actividades donde fue utilizada
Soca music	Orange Hill	Soca	San Andrés y Providencia - Colombia	- Conocimientos previos
La cucharita	Jorge Velosa	Carranga	Boyacá - Colombia	- Conocimientos previos
Predestinación	Aries Vigoth	Joropo	Casanare - Colombia	- Conocimientos previos
La vamo a tumba	Grupo Saboreo	Chirimía	Chocó - Colombia	- Conocimientos previos
Canto Andoke	Anónimo	Cantos tradicionales	Amazonas, Caquetá (Colombia) - Ampiyacu (Perú)	- Conocimientos previos
Los sabanales	Los corraleros de Majagual	Porro, Cumbia, Vallenato	Región Caribe - Colombia	- Conocimientos previos
Oro	Chocquibtown	Hip hop	Chocó - Colombia	- Conocimientos previos - Evaluación Final
La solución final	La polla records	Punk	Euskadi - España	- Conocimientos previos
El carrataplan	Gildardo Montoya	Parrandera	Antioquia - Colombia	- Conocimientos previos
Poniéndote a gozar	Rancho aparte	Chirimía	Chocó - Colombia	- Análisis geográfico - económico
Yo voy ganao	Systema solar	Hip hop, electrónica, cumbia, champeta	Magdalena - Colombia	- Análisis geográfico - económico
Conmoción interior	Chimó Psicodélico	Joropo, rock	Arauca - Colombia	- Análisis geográfico - económico
Latinoamérica	Calle trece	Rap, fusión, cumbia, zamba	San Juan - Puerto Rico	- Evaluación Final
La tierra del olvido 2015	Carlos Vives	Vallenato, pop	Magdalena - Colombia	- Apoyo para la exposición de las regiones

Todo el mundo	Julio Cueva Marquez	Merengue, cumbia	Amazonas - Colombia	- Apoyo para la exposición de las regiones
Somos pacífico	Chocquibtown	Hip hop	Chocó - Colombia	- Apoyo para la exposición de las regiones
Señorita	Chimó psicodélico	Joropo, rock	Arauca - Colombia	- Apoyo para la exposición de las regiones
Coconut woman	Coral group	Calypso	San Andrés y Providencia - Colombia	- Apoyo para la exposición de las regiones
La tierra	Ekhymsis	Rock	Antioquia - Colombia	- Apoyo para la exposición de las regiones
Busco a alguien que me quiera	El afinaito	Champeta	Bolívar - Colombia	- Apoyo para la exposición de las regiones

Cuadro 4. Listado de canciones utilizadas durante el Ciclo Didáctico

4.1.2 Conocimientos previos

Esta actividad fue desarrollada durante la primera sesión de clases, acontecida el día 17 de mayo, y su finalidad era la de identificar el grado de comprensión que tenían los estudiantes frente a los contenidos a abordar durante el ciclo didáctico, para lo cual se estructuró una dinámica que constó de tres numerales, los cuales fueron:

- 1- Ubicar en un mapa de regiones de Colombia el nombre de cada región.*
- 2- Escuchar seis canciones de diversos géneros pertenecientes a cada una de las seis regiones colombianas y anotar a qué región pertenece cada canción.*
- 3- Identificar, en tres canciones diferentes, las actividades económicas que son nombradas, ya sea explícita o implícitamente.*

La actividad fue realizada por 18 estudiantes y se han establecido dos preguntas orientadoras para dirigir el presente análisis de los resultados:

Pregunta # uno: **¿Cuáles regiones son más desconocidas en términos cartográficos y “musicalmente” para los estudiantes?**

Para responder a esta pregunta, se han realizado dos cuadros de sistematización de las respuestas de los 18 estudiantes.

Para comprender más acertadamente los cuadros es importante tener en cuenta lo siguiente:

- Símbolos: Para anotar si los estudiantes acertaron o no acertaron en las preguntas concernientes a la ubicación cartográfica de las regiones se establecieron los siguientes signos: **█**: acertó, **✗**: no acertó.
- Se realizaron dos cuadros de sistematización: el primero sobre la ubicación cartográfica de las regiones, y el segundo sobre el reconocimiento de las regiones a través de la música perteneciente a dichas regiones.
- Los números anotados (del 1 al 18) representan las diversas evaluaciones de los estudiantes, o sea, todos los aciertos y desaciertos en la columna del número 1 pertenecen a un mismo examen al cual se le ha adjudicado dicho numeral, y así sucesivamente.
- (El mapa para ubicar el nombre de las regiones se encuentra en anexos)
- Las canciones utilizadas para identificar el grado de reconocimiento de las diferentes regiones colombianas a través de la música fueron:
 - Orange hill - “Soca music” (Región Insular)
 - Jorge Velosa “La cucharita” (Región Andina)
 - Aries Vigoth “Predestinacion” (Llanos - Orinoquía)
 - Grupo Saboreo “La vamo a tumba” (Pacífico)
 - Canto Andoke (Región Amazónica)
 - Los corraleros de Majagual “Los sabanales” (Caribe)

Cuadro de sistematización de las respuestas “ubicación cartográfica de las regiones colombianas”:

Regiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Región Andina	█	✗	✗	█	✗	█	█	█	█	█	█	✗	█	█	✗	✗	█	█
Región Pacífico	✗	✗	✗	✗	✗	█	█	█	█	█	█	✗	█	✗	✗	✗	█	█
Región Orinoquia	✗	✗	✗	✗	✗	✗	█	█	█	█	█	✗	█	█	✗	✗	█	█

Región Amazonia	✓	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✓
Región Caribe	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✓
Región Insular	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✓

Cuadro 5. Respuestas a la ubicación cartográfica de las regiones colombianas

Analizando las respuestas de los estudiantes, se puede observar que a la hora de ubicar en el mapa a las regiones colombianas en su mayoría fueron acertados los ejercicios, dado que, de seis regiones, cuatro tuvieron solo seis errores entre dieciocho respuestas, siendo dichas regiones: Andina, Amazónica, Caribe e Insular.

Ahora bien, esto no ocurrió con las otras dos, Pacífico y Orinoquia, las cuales fueron erradas en la mitad de los casos, lo que denota que a la hora de ubicar estas regiones hubo confusión por parte de los estudiantes, algo que planteó la obligación de reforzar este contenido durante el ciclo didáctico para poder lograr una mejor comprensión del mismo.

Por lo anterior, en las clases donde se trabajaron las regiones colombianas, en el material de trabajo se adjuntó un mapa de Colombia donde cada región estaba sombreada (ver en anexos: “Hojas de características geográficas regiones”).

Cuadro de sistematización de las respuestas “Reconocimiento de las regiones a través de la música... ¿A qué suena Colombia?:

Regiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Región Andina	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
Región Pacífico	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓
Región Orinoquia	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✗
Región Amazonia	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓
Región Caribe	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗
Región Insular	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✗

Cuadro 6. Respuestas a Reconocimiento de las regiones a través de la música

Por su parte, en este cuadro construido a partir de la actividad denominada en el ciclo didáctico “¿A qué suena Colombia?”, en la cual los estudiantes anotaban la región que correspondía a seis diversas canciones que se reprodujeron en el aula (cada canción representa un género musical perteneciente de una región en específico) si hubo más “fallas” al momento de responder, lo que quizás podría

explicarse, entre otras hipótesis, por la exposición a los hábitos masificados de consumo a nivel musical por parte de los estudiantes, lo que ineludiblemente aporta a la formación del gusto musical del colectivo, notándose claramente como varias de las canciones utilizadas en el ejercicio, y sobre todo, los géneros musicales fuesen desconocidos para los estudiantes en no pocas ocasiones, lo que evidenció la imposibilidad entonces de relacionar los sonidos con las regiones colombianas.

Las regiones que ofrecieron más dificultad, con dieciséis errores de dieciocho posibles cada una, fueron la Insular, y curiosamente, la Andina; y digo curiosamente dado que nuestra ciudad se encuentra en dicha región, por lo cual se pensaría que los géneros musicales de los departamentos aledaños a Antioquia son más fácilmente reconocidos por los estudiantes (recordar que se utilizó una canción de Boyacá) pero en este caso esa abducción fue vencida por la realidad.

El desconocimiento de la región Insular y sus manifestaciones musicales era una conclusión esperada, dado que esta es una zona colombiana que se percibe ha vivido invisibilizada por parte del centralismo nacional, tanto en sus dimensiones artísticas, como en las políticas, sociales y culturales... De ahí que solo dos estudiantes hayan identificado la procedencia la canción perteneciente a esta Región.

También es curioso observar cómo los estudiantes reconocieron la canción perteneciente al Pacífico, que en este ejercicio fue la Región más reconocida junto al Caribe, a pesar de que, en el ejercicio anterior, el de la cartografía, había sido precisamente una de las dos regiones con más errores al momento de ubicarla en el mapa.

Por tanto, importante es finalizar este apartado afirmando que las regiones Caribe y Pacífico, musicalmente hablando, son las dos regiones que más le han aportado a la historia de esta expresión artística al país, algo que puede evidenciarse por el hecho de que en una ciudad perteneciente a la zona Andina sea más fácil reconocer sonoridades llegadas desde estos lugares, en comparación con el reconocimiento de músicas locales... Y aun así buena parte de las culturas asentadas en estas regiones han sido excluidas por diversos mecanismos en la historia de Colombia... Ironías que rozan con la vergüenza.

Pregunta #2: ¿Qué grado de apropiación previa existe en los estudiantes en torno a la identificación de las actividades económicas?

En este último apartado del ejercicio de conocimientos previos, lo que se buscaba era “indagar” por la capacidad de los estudiantes para identificar diversas actividades económicas, utilizando tres canciones donde se abordan tanto de manera implícita como explícita algunas de estas actividades.

Las canciones utilizadas, con sus respectivas actividades económicas predominantes esbozadas a lo largo de sus líricas fueron:

- Chocquibtown “oro” (Minería)
- La polla records “La solución final” (Comercio - turismo)
- Gildardo Montoya “El carratapan” (Agricultura)

Tanto en la canción de Chocquibtown, como en la de Gildardo Montoya, se identificaron generalmente de una manera acertada las actividades económicas más desarrolladas en sus líricas, dado que, de los dieciocho alumnos, los dieciocho escribieron “Minería” en la primera y quince en la segunda, siendo evidente el alto grado de apropiación en la identificación de dichas actividades económicas, que, en este caso, estaban consignadas en las piezas sonoras escuchadas.

Caso contrario ocurrió con la canción de la agrupación La Polla Records llamada “la solución final”, dentro de la cual se esbozan las actividades económicas: comercio y turismo.

En esta canción se debate la exclusión social de la que son sujetos los indigentes en pro de tener una “imagen limpia y agradable” frente al turista, y que si existen indigentes en la ciudad “no vendrán los turistas a comprar”, a lo que, de manera irónica, criticando la actitud fascista de quienes piensan así, en la canción se propone “la solución final” para los indigentes, alegoría crítica a la forma en que procedieron los Nazis durante la Segunda Guerra Mundial.

La actividad económica más nombrada en esta canción por parte de los alumnos fue “servicios públicos”, once veces, actividad que ni se dice ni se sugiere a lo largo de la obra, lo que plantea la dificultad de los estudiantes para identificar actividades pertenecientes al “sector terciario productivo”, o sea, las acciones económicas “intangibles” como el comercio, el turismo, la investigación, la salud, etc., en comparación con el sector primario por ejemplo, puesto que las otras dos canciones, donde las respuestas eran minería y agricultura, el ejercicio fue acertado, y ambas actividades pertenecen a dicho sector primario.

4.1.3 Análisis geográfico - económico

Esta actividad, realizada el día 21 de mayo consistió en analizar tanto la letra como el video de tres canciones de agrupaciones colombianas, para extraer de dichas obras una serie de características que a la poste permitieron conversar en torno a la relación entre la economía y la geografía (puesto que los elementos identificados hacían posible establecer estas relaciones).

Por tanto, el material, los registros de la actividad, fueron los cuadros de elementos divididos por ítems que realizaron los alumnos y con el cual se buscaba demostrar la coherencia entre dichos ítems; por ejemplo, cuando en un video aparece el río, observar como entre los posibles productos presentes en la obra estaba el pescado.

El cuadro que los estudiantes realizaron con sus respectivos ítems mientras se observaron los videos fue el siguiente:

Canción - Región	Elementos Naturales	Productos	Empleos	Lugar
“Yo voy ganao” - Systema Solar (Caribe)				
“Poniéndote a gozar” - Rancho Aparte (Pacífico)				
“Conmoción interior” - Chimó Psicodélico (Orinoquia)				

Cuadro 7. Actividad Análisis geográfico - económico

Y, al igual que en los anteriores apartados del presente análisis de resultados, se estableció una pregunta orientadora concreta para esta evidencia, con el fin de organizar la información que se desea extraer del material.

¿Qué ítems fueron los más recurrentes entre las identificaciones de los estudiantes?

- Canción # 1 “Yo voy ganao” - Systema Solar:

Observando las respuestas más recurrentes de los estudiantes a partir de este material, puede establecerse un alto grado de coherencia entre los ítems identificados.

Por comentarios de una estudiante procedente del Caribe colombiano todos sus compañeros y compañeras anotaron el lugar que aparece en el video el cual es Santa Marta, específicamente Taganga, y, los elementos naturales que más veces fueron identificados fueron: Corales, mar y montañas.

Se observó entonces coherencia porque los otros dos ítems, productos y empleos, se relacionan directamente con los elementos naturales identificados tanto en la letra de la canción como en el video, ya que entre los productos más usuales estuvieron “Camarón”, “Mojarra” y “Chipi chipi”, productos extraídos del mar (uno de los elementos previamente identificados) a través de la pesca, y, precisamente, el empleo más recurrente en los diferentes cuadros fue el de pescador.

- **Canción # 2** “Poniéndote a gozar” - Rancho Aparte:

Lo mismo que ocurre con la anterior canción aconteció con esta: hubo un alto grado de coherencia entre las características naturales, los productos y los empleos identificados por los estudiantes presentes en la obra audiovisual

Esta canción es del género musical “Chirimía”, proveniente de la costa pacífica colombiana específicamente del departamento del Chocó, y, a lo largo de la misma, tanto en su letra como en su video se esbozan una serie de características propias de las culturas que habitan esta zona del país, tanto a nivel cultural como a nivel natural.

Y precisamente a la hora de identificar los elementos naturales, los alumnos lo hicieron de una manera acertada generalmente, emergiendo principalmente en los cuadros: Ríos, árboles y vegetación; lo que contrastando con los productos más recurrentes anotados a partir de la canción refleja un resultado congruente, puesto que esos productos fueron: pescado, papaya, mango y jugo de borojó, todos productos provenientes de los elementos previamente anotados.

Por ende, el empleo identificado con más menciones en el ejercicio fue el pescador, por tanto, y como ya se afirmó, al igual que en la anterior canción, en esta los estudiantes construyeron en sus cuadros una muy coherente identificación de características geográficas y económicas que permitió hablar sobre la relación de estas dos disciplinas sociales, y, específicamente, en el Chocó, zona de donde es la agrupación “Rancho aparte” y donde fue a su vez grabado el video musical.

- **Canción # 3** “Conmoción interior” - Chimó Psicodélico:

Finalmente, esta canción proveniente del departamento de Arauca no corrió con la misma suerte que las dos anteriores, dado que, si bien hubo una correcta identificación de los elementos naturales presentes en la letra de la canción y en el video, no ocurrió lo mismo con los productos.

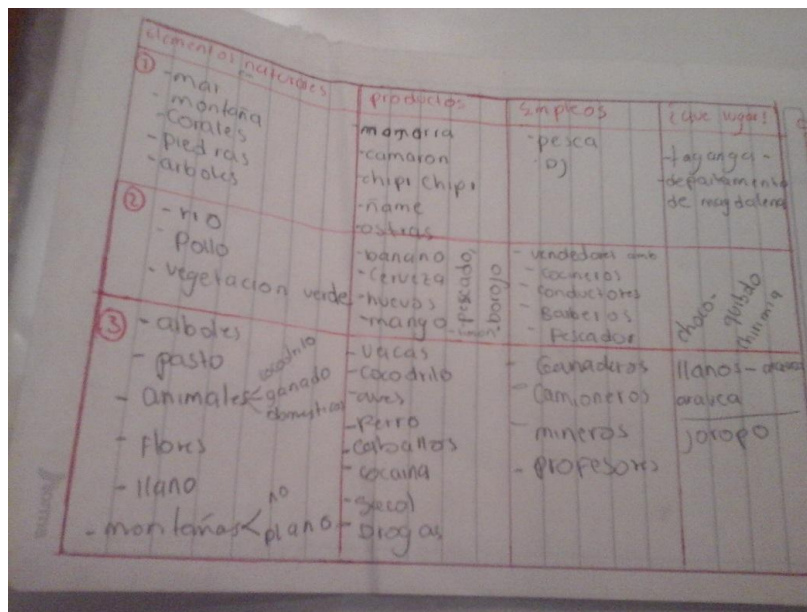
La letra de la canción es una crítica social donde, entre otras ideas, se plantea como en la región del llano se están “perdiendo las costumbres”, además de un abandono estatal que se materializa en la falta de educación, de salud y de paz, nombrando fenómenos sociales como la drogadicción.

Esto último llamó la atención de los estudiantes, por lo cual el producto que más veces fue nombrado en los ejercicios fue el de la droga, seguido del ganado.

Los elementos naturales más recurrentes fueron: animales, flores, y el llano, y los empleos predominantes en los cuadros son los mineros y los ganaderos.

Por tanto, con esta canción se evidencia la manera en que los estudiantes perciben más fácilmente problemática sociales como la drogadicción, así en las fuentes de información se muestren contenidos que explícitamente sean más coherentes con los elementos naturales expuestos.

Lastimosamente, por motivos de tiempos y espacios con el grupo no se pudo problematizar demasiado el problema de la drogadicción, porque, a final de cuentas, es ilegal, pero es una actividad económica.



Elementos naturales	Productos	Empleos	¿Que lugar?
1 - mar - montaña - Conetes - Piedras - arboles	- manjarra - camaron - chipi chipi - name - costras	- pesca - p)	- lagunas - departamento de Magdalena
2 - río - Pollo - vegetación verde	- banana - cerveza - huevo - mango - pescado - borajo	- vendedores - cocineros - conductores - Barberos - Pescador	- Chocó - Quindío - Nariño
3 - albolote - pasto - Animales - Flores - llano - montañas	- vacas - cocodrilo - aves - Perro - Caballos - vaca - Gallo - Drogas	- Ganaderos - Camioneros - mineros - Profesores	- llanos - Arauca - Joropo

Imagen 2: Respuestas de estudiante actividad Análisis geográfico - económico

Características naturales	Productos	Empleos	¿Que lugar?
Mar, montañas, Peces, corales, arboles, Piedras,	Mojarra, camarón, chipichipi, ñame, Ostras, platanos - Banano	Pescadores, Dj	Playas de Taganga. (Santh Marta)
Rio, Arboles, Hojas, pollitos,	Platano, Pescados, Huevos, mango, papaya, banana, jugo de borrojo, limon.	Tenderos, Pescadores, conductores, Barberos,	Choco - Quibdo (Chirimia)
Vacas, pasto, cocodrilo, Arboles, Caballos, Aves, flores, Perro, Abejas,	Cocaína, Sacol,	Vendedores, Ganaderos, Campesinos, Mineros, Camioneros	Llanos - Arauca, Arauca, Noropo

Imagen 3: Respuestas de estudiante actividad Análisis geográfico - económico

4.1.4 Evaluación final

Esta actividad fue realizada en la última sesión del ciclo didáctico, acontecida el 31 de mayo, y tenía como finalidad indagar por el nivel de apropiación que los estudiantes habían adquirido frente al contenido de la “Geografía económica de Colombia”, para lo cual se estableció una evaluación que constó de dos puntos, que fueron:

- 1- Identificar en dos piezas audiovisuales las actividades económicas presentes
- 2- Responder a la pregunta: *¿Algunas de estas actividades podrían o no podrían desarrollarse en tu región asignada? ¿Por qué?*

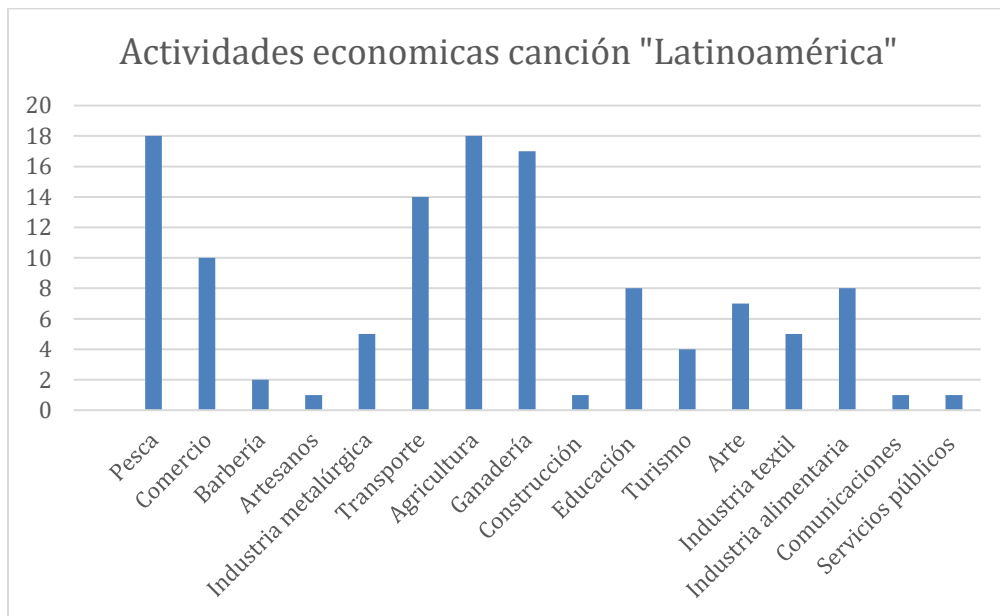
A cada estudiante se le asignó una región al azar para responder el segundo numeral, y las canciones utilizadas para el primer numeral fueron “Latinoamérica” de Calle trece y “Oro” de Chocquibtown. Para esta actividad en específico se estableció la siguiente pregunta orientadora para abordar las evidencias construidas en clase, desde la cual se hace un análisis del desarrollo de ambos numerales.

**¿Se evidencia en las evaluaciones apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes?
 (¿Qué dicen las argumentaciones?)**

- **Numeral uno:** Observando la respuesta al primer punto de la evaluación final, el cual es: “Identificar en cada canción, con su respectivo video musical, las actividades económicas que se evidencia en la pieza artística”, se logra percibir que si hubo apropiación frente al contenido de las actividades económicas, específicamente su identificación, dado que son muy recurrentes entre la mayoría de estudiantes las mismas respuestas, las cuales evidentemente son las que saltan a la vista en las canciones y sus videos analizados por los estudiantes.

Del video musical número uno (“Latinoamérica” de Calle trece), los estudiantes identificaron una serie de actividades económicas, con ayuda del cuadro comparativo de los sectores económicos (en anexo), demostrando así que el proceso ha posibilitado que mediante la música sea posible reconocer los elementos pertenecientes a los contenidos que se estén trabajando en el aula, y como se observa en el diario pedagógico, y por ende, en el apartado de análisis de dicha evidencia en este trabajo, esto ocurre, por lo menos en la ejecución del presente ciclo didáctico, en medio de la motivación y la participación de la mayoría de estudiantes.

Las actividades económicas identificadas por los estudiantes en este primer video musical, las cuales todas aparecen, ya sean mencionadas de manera explícita o implícita en la letra de la canción, o también, en el video de la misma, fueron:



Cuadro 8. Actividades económicas identificadas en la canción “Latinoamérica”

Por su parte, la canción número dos fue “oro” de la banda chocoana “Chocquibtown”, que ya había sido utilizada en la sesión de conocimientos previos, y en cuya oportunidad, más allá de la minería, habían sido identificadas algunas actividades económicas que no se manifestaban de una manera evidente tanto en la letra como en el video.

Por lo tanto, se volvió a acudir a este material con la firme intención de analizar cuáles actividades económicas se anotaban esta vez, para que, a modo de comparación con la anterior oportunidad, evidenciar una mayor apropiación en la identificación de dicho contenido, siendo las respuestas de los estudiantes alentadoras dado que fueron anotadas actividades que en primera instancia no emergieron en ninguno de los exámenes de conocimientos previos, por ejemplo, y siendo la de más peso puesto que apareció en prácticamente todos los exámenes, la perteneciente al sector terciario: “Arte y cultura”, demostrando así que el grado de apropiación de los contenidos observados a través del ciclo didáctico ha aumentado, teniendo la música como mediadora del proceso.

Las actividades económicas anotadas en todos los exámenes fueron:



Cuadro 9. Actividades económicas identificadas en la canción “Oro”

- **Numeral dos:** Ahora bien, el punto clave de esta evaluación final fue el segundo numeral, dado que indagaba por el nivel de argumentación desarrollado por los estudiantes a lo largo de este corto pero provechoso proceso frente al contenido de la geografía económica colombiana; Argumentación a partir de la pregunta: ¿Por qué estas actividades económicas podrían o no podrían desarrollarse en la

región que le corresponde?, y que buscaba que el estudiante se viera “obligado” (siendo este concepto de mi total desagrado) a escribir un porqué sobre si algunas actividades económicas (de las identificadas previamente en los videos musicales) eran coherentes para ser desarrolladas en las regiones colombianas dependiendo de las características y de las diversidades de cada región.

Como ha quedado en evidencia, a cada estudiante le correspondió una región, al azar, y a partir del conocimiento desarrollado en clase en compañía de los demás estudiantes con sus aportaciones, exposiciones y comentarios, además de las acotaciones del maestro cooperador, las mías, y el cuadro comparativo de los sectores económicos, cada alumno se encargó de otorgar sus respuestas.

Para una mayor comprensión de lo anotado por parte de los estudiantes, se expondrán dichas respuestas separando cada región, un estudiante que no respondió, y agrupando las actividades económicas en tres sectores productivos, dotando de orden y de facilidad al lector el presente análisis.

Dado que el objetivo de la presente actividad era indagar por el nivel de argumentación construido por los estudiantes a partir de los contenidos vistos durante el ciclo didáctico, se prestó especial atención a la manera en que sustentaban como algunas de las nombradas actividades podían o no podían ser desarrolladas en la región que le correspondía.

Si bien ha sido un ciclo didáctico corto en tiempo, se han encontrado unas respuestas bastante coherentes, a la vez que se han identificado algunos equívocos recurrentes que continúan aún luego de ejecutar el ciclo didáctico.

Importante anotar que los números que aparecen entre paréntesis después de cada respuesta representan los diferentes exámenes realizados por los alumnos.

- Región Andina:

Sector Primario:

Los estudiantes que tuvieron la región Andina a su disposición para responder el segundo numeral de la evaluación final, en su mayoría ofrecieron respuestas en torno a algunas actividades pertenecientes a este sector con una fuerte congruencia argumentativa acorde a su edad.

En total, fueron tres las actividades económicas del sector primario las que fueron analizadas en su pertinencia o no para la región Andina dependiendo de las características geográficas de la misma: agricultura, silvicultura y minería.

Podría afirmarse que todas las argumentaciones de los estudiantes denotan que existe apropiación de los contenidos abordados, ya que, por ejemplo, se encuentran respuestas como la siguiente para la agricultura:

- “La agricultura se daría muy bien por nuestras cordilleras” (1)
- “Acá vemos agricultura ya que tenemos tierras fértiles” (19)

Ambas respuestas demuestran cómo la agricultura es una potencialidad de la región Andina dado las tierras fértiles y por la zona montañosa que ha posibilitado históricamente el desarrollo de dicha actividad.

Por su parte, las respuestas frente a la silvicultura también ofrecen un panorama alentador de la apropiación de los estudiantes de los contenidos observados, en las cuales se afirma que dicha actividad es posible por los bosques, los ecosistemas y por la vegetación:

- “La silvicultura también se da muy bien por los bosques que nos rodean” (1)
- “La silvicultura por su gran cantidad de ecosistemas” (15)
- “Silvicultura porque hay gran vegetación y árboles que se pueden crear y talar” (20)

Finalmente, la minería: “Se puede dar ya que es un sector montañoso” (4), algo que ha sido evidente en la historia de Antioquia, por ejemplo, que pertenece a la región Andina, dado que este ha sido un departamento de tradición minera.

Sector secundario:

Por su parte, el sector secundario no fue tan desarrollado por los estudiantes, siendo este el principal “equivoco recurrente”, dado que si hubo una media en las evaluaciones finales fue el hecho de no ser desarrollado el sector secundario, prácticamente en ninguna región, solo en la presente, la Andina, donde un estudiante aludió a la potencialidad de dicha zona para la industria textil, recordándonos la importancia que ha tenido esta industria en la ciudad:

- “La fabricación de textiles se da mucho acá ya que en esta se encuentran las industrias textiles del país” (1)

Sector terciario:

El gran resultado que emergió en el proceso en torno a los contenidos vistos, fue el lograr identificar como la economía se desarrolla también a partir de actividades “no tangibles”, más simbólicas, movilizadas por la estética, por el goce, por el conocimiento, algo que como ya se ha escrito en el apartado de “Conocimientos previos” se vio muy poco durante dicho ejercicio.

Así pues, se puede observar cómo emergieron, y, a su vez fueron sustentados someramente por los estudiantes algunas actividades pertenecientes al sector terciario y que han de ser desarrollados en la región Andina porque se encuentran allí las condiciones geográficas necesarias para su ejecución.

Turismo, comercio, educación y arte estuvieron presentes en los ejercicios, siendo las siguientes las afirmaciones de los alumnos frente a ellas:

- “El turismo por todos los sitios que hay por conocer” (15)
- “El turismo se hace fácilmente por sus monumentos” (20)
- “El comercio por su variedad de productos” (15)
- “El comercio se puede hacer porque hay muchas tiendas” (20)
- “La educación porque hay muchos colegios y universidades” (20)
- “El arte se da por la cantidad de museos” (20)

- Región Amazónica:

Sector Primario:

Para esta región, la única actividad económica que se identificó en las respuestas como probable potencialidad de la Amazonia fue la pesca:

- “Pesca porque hay grandes ríos” (6)

Sin embargo, los estudiantes si argumentaron algunas actividades del sector primario que no han de ser desarrolladas en esta región por las características geográficas, y estas fueron la ganadería y la minería:

- “La ganadería y la minería no se practican debido al clima que esta región posee y la clasificación de sus suelos” (2)
- “La minería y la ganadería no se pueden desarrollar en esta región gracias al clima y los suelos” (6)

Sector secundario:

Como ya se anunció desde la región anterior del presente numeral el sector secundario de los tres sectores productivos no tuvo mayor identificación y argumentación a lo largo de las evaluaciones finales.

De hecho, a excepción de un estudiante, nadie argumentó actividades pertenecientes a este sector lo que significa que el ciclo didáctico no logró superar algunos prejuicios existentes desde los discursos occidentales donde el denominado “tercer mundo” ha servido históricamente a los intereses de los conglomerados empresariales de las “potencias”, siendo objeto de extracción de recursos y de un turismo si se quiere exótico.

Sector terciario:

Siguiendo con la idea que se viene desarrollando se concibe que Colombia y específicamente algunas regiones como la amazónica, son el escenario perfecto para aprovechar las potencialidades geográficas brindadas para el desarrollo del turismo además del arte y la cultura.

Si bien es gratificante observar, algo que ya se ha dicho, que los estudiantes han identificado actividades económicas que en conocimientos previos no fueron vislumbrados, en especial del sector secundario, preocupa que desde la infancia no se conciba al país como una nación con potencialidades y riquezas necesarias para desarrollar su industria... También es verdad que los maestros y en general la situación política del país, la situación social, entre otros, no hemos actuado lo suficiente para superar dichos imaginarios y complejos impuestos desde el denominado “orden mundial”.

De este sector entonces, se identificaron las siguientes respuestas en torno a la región amazónica:

- “Turismo, arte y cultura: Debido al clima que esta región posee, sus costumbres y cultura es que estas actividades se pueden desarrollar” (2)

- “En esta región se le da muy bien el turismo, arte y cultura [...] Su turismo es muy significativo ya que posee ciertos lugares tropicales” (14)

- Región Caribe:

Sector Primario:

Como en el resto de los casos de esta evaluación final que estamos analizando, sector primario volvió a ser el que gozó de una mayor argumentación por parte de los estudiantes a la hora de sustentar el por qué sus actividades han de ser desarrolladas en la zona gracias a las características geográficas de la misma.

En el caso concreto del Caribe, la pesca fue la actividad económica más nombrada por los estudiantes, quienes aducen que esta se ve posibilitada básicamente por el mar que baña gran parte de la región:

- “Pesca si se puede por el mar” (17)
- “La pesca se ve mucho porque algunos comen y viven es de lo que ellos pescan y se desarrolla mucho” (18)

La otra actividad económica perteneciente al sector primario en la región Caribe fue la ganadería, y la razón la esboza una estudiante de la siguiente manera:

- “Si podría desarrollarse mucho la ganadería, ya que los pueblos caribeños tienen ventajas porque allá se ve mucho el ganado para sacar leche, los caballos para transportarse” (18)

No hubo más actividades del sector primario que fuesen nombrados y desarrollados en los ejercicios de a quienes correspondió la presente Región, eso sí, las argumentaciones esbozadas dan cuenta de una apropiación de buena parte del contenido abordado durante el ciclo didáctico dado que ya se establecen relaciones entre características geográficas y acciones económicas mediadas por un alto sentido coherente de los alumnos.

Sector secundario:

Al igual que la Amazonia, en las respuestas del Caribe no se logró vislumbrar una posibilidad real en este sector económico, lo que provoca pensar que quizás el ciclo didáctico se quedó corto en este sentido, volcando mucha a las posibilidades naturales y no a las posibilidades industriales... O quizás nuestro imaginario de país natural es tan fuerte que deshacernos de esos imaginarios impuestos con grandes dosis de prejuicio es un trabajo arduo que requiere un compromiso más vehemente y enérgico por parte de los maestros, y, específicamente, mío, en comparación con este corto proceso desarrollado en las prácticas.

Sector terciario:

De nuevo, en este sector emergieron en las respuestas las actividades económicas arte, cultura y turismo, como posibilidades en la región gracias a las potencialidades geográficas con las que esta cuenta:

- “En el Caribe se encuentra mucho el turismo” (17)
- “Arte y cultura para que se conozca más del Caribe” (17)

Además, también se nombró el transporte, una actividad que no ha sido nombrada en otras regiones y que ha sido sustentada gracias a la extensión geográfica del Caribe:

- “El transporte se ve mucho por el Caribe porque el Caribe es muy grande es extenso y se pueden transportar mucho” (18)

- Región Insular:

Sector Primario:

Uno de los mayores desafíos del ciclo didáctico fue el de conocer y reconocer en compañía de los estudiantes a la región Insular de Colombia, puesto que como se evidencio en los conocimientos previos, la región si bien fue de las “mejor” ubicadas cartográficamente, al momento de acercarse a las herencias culturales en dicho ejercicio, materializadas en la música abordada, fue la región más desconocida entre el salón.

Es un hecho que no se logró un conocimiento generalizado de la geografía y de las potencialidades económicas de dicha Región, más si fue posible iniciar un acercamiento, dado que, en las respuestas, a pesar de no contar con una sustentación y una argumentación más amplia, como por ejemplo ocurre con otras regiones, por lo menos si hay aciertos en las evaluaciones de a quienes correspondió la Región.

En el caso del sector primario, la única actividad presente en las respuestas fue la pesca, siendo obviamente el mar la argumentación generalizada:

- “Hay muchos espacios para pescar” (11)

Sector secundario:

De nuevo la conclusión recurrente del ejercicio: No se vislumbran posibilidades industriales no solo en esta región, sino en la mayoría de las regiones colombianas desde el punto de vista de los estudiantes que han hecho parte del ciclo didáctico.

Sector terciario:

Y de nuevo, como se ha ido evidenciando en muchas de las regiones, el sector terciario que ha sido una de las grandes apropiaciones adquiridas gracias al ciclo didáctico y a la música utilizada en él, ha emergido en esta Región Insular, siendo las actividades económicas más recurrentes que en las demás regiones en el presente sector: Arte y cultura y turismo:

- “Hay mucho arte en bailes y mucho talento” (5)
- “Existe mucho transporte para los turistas” (12)

- Región de la Orinoquia:

Sector Primario:

Como era de esperarse, la actividad económica que predominó en el sector primario de la región de la Orinoquia fue la ganadería gracias a las características geográficas de esta:

- “Ganadería porque el terreno es llano y recto” (9)

Sin embargo, saltó a la vista la manera en que en las diversas evaluaciones donde se analizaba esta región se argumentaba que actividad perteneciente al sector primario no podía ser desarrollada, porque si bien argumentar el por qué una actividad puede ser desarrollada en alguna da cuenta de apropiación de los contenidos, argumentar el por qué no demuestra un dominio tal de dichos contenidos que motiva incluso a lanzar hipótesis, como ocurrió en esta ocasión, donde se afirmó el por qué la pesca no era tan desarrollada en la Orinoquia dada la escasez de grandes cúmulos de agua en la zona:

- “Pesca no se puede porque no hay muchas aguas” (9)
- “La pesca no se puede ya que no hay tantas aguas” (16)

Sector secundario:

Sin mucho más que decir, anotar que de nuevo el sector secundario no fue nombrado, esta vez en las evaluaciones realizadas sobre la Orinoquia.

Sector terciario:

Probablemente gracias a algunas de las canciones utilizadas a lo largo del ciclo didáctico para trabajar la región de la Orinoquia, en la evaluación final ha sido identificado el Arte como actividad económica con posibilidades de ser desarrollada en la región, aunque ha de aclararse que la argumentación no hizo énfasis en las características concretas de la Orinoquia:

- “El arte siempre está en todas partes ya que habla de nuestro pasado con los bailes típicos etc.” (16)

- Región del Pacífico:

Las dos estudiantes a las que correspondió realizar la evaluación en torno al Pacífico decidieron no desarrollar este segundo numeral, remitiéndose ambas a responder con las mismas palabras lo siguiente:

- “En el pacífico se puede desarrollar todas estas actividades (pesca, agricultura, minería -arte y cultura-) debido a la gran extensión que esta tiene” (10-13)

Por tanto, no es posible identificar si hubo o no apropiación de los contenidos del ciclo didáctico, específicamente de la Geografía económica de la región del Pacífico.

- No respondió: (Evaluación número 3)

Uno de los estudiantes al momento de recibir las evaluaciones no se acercó al entregar el suyo, a lo cual me acerque a preguntarle el motivo por el cual no lo realizó.

Lo sucedido ha quedado consignado en el diario de campo y me permito citar para exponer las razones del estudiante para no contestar la evaluación:

- Anotación del diario de campo 31 de mayo:

“Durante la evaluación los estudiantes participaron, a excepción de uno de ellos que no desarrolló la evaluación, todos si lo hicieron y observando sus productos es gratificante darse

cuenta del compromiso de muchos de los alumnos al momento de contestar estas preguntas. Al estudiante que no desarrolló el examen, al culminar la clase le pregunté el porqué de su decisión, y él me argumento que sociales no lo iba perdiendo, pero que matemáticas sí, así que prefirió realizar un taller pendiente en esa área para recuperar una nota, ante lo cual no tuvo argumentos para recriminar su acción: ¿quién soy yo para decirle que está bien o mal hacer en estos casos?... Yo mismo me opongo a un modelo de educación centrado muchas veces en la nota y no en los aprendizajes o experiencias de los estudiantes frente a los contenidos abordados”

4.2 La voz del maestro

En este apartado deseo esbozar los pensamientos, impresiones, dificultades y desafíos que atravesé durante el proceso de prácticas con el grupo noveno 23 de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo mientras desarrollamos el ciclo didáctico “Geografía económica de Colombia” en compañía de los estudiantes y del maestro cooperador.

He querido nombrar esta parte del trabajo “La voz del maestro” con la firme intención de permitirle al Yirlean maestro, al que se enfrenta al aula, esgrimir las ideas surgidas mientras atravesaba uno de los últimos capítulos de una carrera llena de contratiempos, de problemas, de dificultades, pero también de aciertos, de alegrías, de desafíos (el desafío jamás ha de tener una connotación negativa) y de retos superados.

Presentaré los análisis a partir de algunas preguntas orientadoras para dirigir el proceso de escritura. Estas preguntas buscan aprovechar al máximo los diarios pedagógicos creados a partir de las sesiones de clase y que sirven de sustento para el presente numeral y las cuales se desarrollan a continuación.

4.2.1 ¿Hay aspectos alternos al aula que intervienen y complejizan el proceso de enseñanza – aprendizaje para el maestro?

Es importante comenzar haciéndose esta pregunta porque estoy convencido de que en todo proceso de enseñanza - aprendizaje acontecido en un aula de clases intervienen diversas aristas que están más allá de los muros escolares.

Precisamente una de las ideas transversales de la Pedagogía Planetaria es la de la influencia de fenómenos sociales que podríamos denominar macro (la globalización por ejemplo) en las dinámicas de instituciones sociales como la escuela, tornándose allí la necesidad de identificar dichas

influencias, que complejizan no solo la práctica escolar sino también que reproducen actos que vayan en contravía de la interculturalidad apuntada desde diversos sectores académicos, culturales y políticos y que por tanto han de superarse.

Evidentemente si hay aspectos alternos al aula que intervienen y complejizan directamente el proceso educativo para el maestro, siendo muchos, incontables si se quiere, si se agudizan suficiente los sentidos, más en aras del presente trabajo, y tomando como referencia los diarios pedagógicos construidos (que han sido escritos en un contexto específico en una temporalidad concreta, por tanto no debe tomarse como una generalización absoluta pero sí como una ejemplificación lo que se extraiga de él) se han identificado cuatro aspectos que durante mi estancia en el INEM dificultaron el “normal” ejercer -si es que cabe la palabra- de las actividades propuestas en el marco del ciclo didáctico construido.

Los aspectos fueron:

- Transporte
- Dinámicas institucionales
- Situación política del país
- Otros compromisos académicos de los estudiantes.

Transporte:

“[...] es una tortura e incluso una indignidad transportarnos de esta manera; debí calmarme para llegar con la mejor disposición al aula” (sesión 4, 28 de mayo).

Una de las primeras interacciones sociales que tienen al día los habitantes de una ciudad como Medellín es la acontecida en los medios de transporte masivos para movilizarse hacia los lugares de trabajo, de estudio, de ocio, de deporte etc.

Hablando a modo personal, pero queriendo tomar esto como uno de los resultados del proceso de prácticas, he de afirmar que es innegable que la utilización del Metro, o demás medios de transporte en una ciudad congestionada como la Medellín actual es un evento que puede llegar a tener repercusiones en el estado de ánimo del individuo, y que ineludiblemente se manifestará en la armonía presente en los colectivos de destino, tal como se puede leer en algunos extractos de los diarios de campo:

- “A las seis de la mañana el transporte público de la ciudad de Medellín, o por lo menos el Metro, medio por el cual me dirigí hacia el INEM, se convierte en un verdadero escollo a sortear para todos los usuarios de dicho sistema. Desde la Estación Universidad hasta la Estación Poblado hay ocho paradas, cada una más tortuosa que la anterior, donde la dignidad de los usuarios se pierde entre el desespero y la risa. Durante este recorrido (que puede considerarse corto, pues son alrededor de 20 - 25 minutos) conté 9 interrupciones al normal proceder del sistema (por lo cual esos 25 minutos se extendieron)” (sesión 2, 21 de mayo)

- “Finalmente, algo desesperado (la paciencia no es una de mis dotes) llego a la estación Poblado del metro, e ineludiblemente debo correr, al igual que cientos de personas que descienden conmigo del medio de transporte, puesto que evidentemente, todo lo narrado hasta el momento, devino en una posible tardanza en nuestros compromisos... Y yo que tanto aborrezco el afán” (sesión 4, 28 de mayo)

Se evidencia entonces que algo impensado como el medio de transporte hacia el centro de práctica interviene directamente en las dinámicas de aula, puesto que como se pudo leer, cada persona tiene maneras diferentes de reaccionar ante las diversas aristas cotidianas que atraviesa, y por tanto la forma de actuar frente a dichas aristas varía de individuo a individuo, notándose en este caso como tuve que calmarme antes de entrar en la clase e iniciar la sesión, ya que si hubiese dado inicio sin tener algún espacio de relajación lo más seguro es que la indisposición habría contagiado a los estudiantes.

Dinámicas institucionales:

“[...] la clase debe culminar 15 minutos antes para dar espacio a la realización del aseo por parte de los alumnos. ¡20 minutos!, ¡solo 20 minutos de clase!” (Sesión 3, 23 de mayo)

Por lo general, hablando desde mi experiencia como maestro en formación, se suele hacer énfasis en la importancia de la preparación de las sesiones de clase antes de acercarse al aula, no como un libreto inamovible y estricto, sino como una guía asequible que pueda ser modificada a medida que avance tanto el proceso general de enseñanza como la sesión particularmente hablando.

Y precisamente esto último, la posibilidad de reprogramar durante el camino acciones como el ciclo didáctico ejecutado, es el resultado de la entrada en escena de fenómenos que entorpecen o re direccionan lo que ya se ha estipulado previamente, siendo las dinámicas institucionales, responsables en buena medida de esto que se viene esbozando.

¿Y cuáles son aquellas dinámicas sociales que se lograron identificar que afectaron el “normal” desarrollo del ciclo didáctico?

Las respuestas son: cambio de clases, tiempos para el aseo, pérdida de clases y finalmente vacaciones.

En cuanto al cambio de clases, como ya se anotó en el apartado de la “Caracterización del contexto escolar” del presente trabajo de grado, no son los maestros quienes rotan por las aulas de clase, sino que son los estudiante quienes se movilizan por los diversos bloques, puesto que cada profesor tiene un aula asignada, algo que no es muy usual en las instituciones de la ciudad, y que más allá de estudiar sus potencialidades o sus desafíos, si ha de expresarse la dificultad que conlleva esto para el maestro, ya que en más de una ocasión las sesiones comenzaron tiempo después de la hora presupuestada, lo que deviene en un “atraso” de las actividades pensadas para cada clase, sumado a que en la institución no hay timbre o aviso alguno que sugiera el cambio de clase, algo que se puede llegar a ser contraproducente porque en ocasiones las clases, por diversos motivos se extienden y el próximo grupo “pierde” minutos:

- “Al llegar al aula, el maestro cooperador se encuentra en medio de una sesión de clase, con un grupo que a mi parecer es décimo u once, por lo cual no podré poner a punto los materiales de la sesión hasta que el no dé por terminada su clase”. (Sesión 3, 23 de mayo)

Por su parte, los días jueves la clase de Ciencias Sociales es desarrollada en la última hora de la jornada laboral, algo que interfiere directamente en las clases preparadas dado que mínimamente se pierden entre quince o veinte minutos porque los estudiantes deben hacer el aseo del aula, y como muchos de ellos se transportan en rutas privadas, deben hacer el aseo antes de que dichos buses emprendan el viaje de regreso a sus hogares, lo que deriva en que una clase pensada para una sesión, se extienda dos e incluso tres sesiones por tal motivo:

- “A las 12:10 comienza la clase, supongo que el día de hoy no tendré 55 minutos, solo 35, pero mi sorpresa aumenta cuando el maestro cooperador y los estudiantes me avisan que, al ser la última sesión de la jornada, la clase debe culminar 15 minutos antes para dar espacio a la realización del aseo por parte de los alumnos. ¡20 minutos!, ¡solo 20 minutos de clase!” (Sesión 3, 23 de mayo)

También, eventualmente, como en toda institución educativa, por diversos motivos existen días en los cuales se cancelan las clases.

Durante la estadía de un mes en la institución hubo dos clases que no se desarrollaron porque hubo exámenes internos en el primero de ellos, y, en el segundo, porque se adelantaron vacaciones:

- “Dado que el lunes cuatro de junio era festivo, la última sesión estaba presupuestada para el miércoles seis del mismo mes.

- Lastimosamente el maestro cooperador me escribió el martes cinco avisando que el seis no había clase por un evento académico de la institución y que el jueves siete ya los estudiantes saldrán a vacaciones, por lo cual la sesión de despedida no tendría lugar” (Sesión 6, 31 de mayo)

Estas dinámicas institucionales derivaron pues en tener que repensar los tiempos durante la ejecución del ciclo didáctico, y además en establecer actividades que no se tenían presupuestadas en el mismo, por ejemplo, el hecho de poner a los estudiantes a preparar una exposición en sus casas, algo que se tenía previsto sucediera en la sesión de clase, pero que en aras de alcanzar a trabajar la totalidad de los contenidos exigidos por la institución durante el proceso de prácticas tocó dejarlo a responsabilidad del estudiante en su hogar, cosa que no quería que pasara desde un inicio y que evidentemente entorpece el proceso, tal como se puede leer en los siguientes extractos del diario pedagógico, lo que confirma, y respondiendo a la pregunta inicial de este apartado, que sí hay aspectos alternos al aula que intervienen y complejizan el proceso de enseñanza - aprendizaje para el maestro.

- “No es buena idea dejar compromisos de una clase a otra, más con un fin de semana incluido, o por lo menos para un proyecto como el presente. Esto quiebra el proceso y pone en escena una serie de agentes que pueden llegar a entorpecer el correcto proceder de los estudiantes ante dichos compromisos” (sesión 4, 28 de mayo)

Situación política del país:

“De repente la conversación de los estudiantes se encarrila hacia las elecciones acontecidas el día anterior en el país, con posiciones a favor y en contra de los diversos candidatos presidenciales” (Sesión 4, 28 de mayo).

Durante el proceso de prácticas ocurrió algo que no estaba presupuestado aconteciera, o mejor, emergiera en las sesiones de clase, y eso fue la situación política del país, lo cual demuestra que la

escuela no ha de ser ajena a lo que está pasando más allá de los muros escolares en pro de culminar y abarcar los contenidos propuestos desde el currículo, dado que así se estarían obviando posiblemente los intereses y las opiniones de los estudiantes frente a problemáticas sociales actuales, algo que va en contravía de lo que se manifiesta desde nuestros discursos académicos e incluso desde el discurso oficial: contribuir desde la educación a formar estudiantes críticos.

Mayo fue un mes de mucha actividad política en el país por la primera vuelta de las elecciones presidenciales acontecida el domingo 27 de mayo, por lo tanto, en la sesión del día lunes 28 de mayo (que fue en la primera hora de la jornada escolar) los estudiantes en gran parte de la clase no se mostraron interesados en las actividades, su interés del día se encontraba en opinar, en debatir, en comentar los resultados de dichas elecciones, algo que indudablemente influyó en el proceso de enseñanza porque más allá de los tiempos de “atraso” de las actividades, como maestro tuve el desafío de identificar la manera de dirigir los intereses de los estudiantes hacia los contenidos a trabajar durante la sesión, lo que claramente evidencia que algo que se podría llegar a considerar tan alejado como la situación política del país, y más que eso, los debates políticos nacionales, afectan al estudiante, y esto a su vez, complejiza el actuar del maestro, siendo este otro de los resultados del presente análisis, como puede leerse en algunos apartados del diario de campo del día 28 de mayo:

- “[...] un interrogante mientras seguía observando cómo los estudiantes polemizaron: ¿Cómo lograr encaminar la discusión que están teniendo hacia los contenidos que debemos desarrollar hoy -regiones de Colombia- sin realizar una acción arbitraria? ¿Qué derecho tengo yo para culminar con una conversación que es de todo el interés y el apasionamiento de los alumnos para continuar con una temática de clase en pro de MI trabajo de grado?” (Sesión 4, 28 de mayo)

- “Los intereses políticos, personales (actividades íntimas del fin de semana) y el tiempo fueron factores clave para que la sesión de hoy no haya sido la más “fructífera” en torno al cumplimiento del ciclo didáctico... que gran enseñanza, aprender a sortear todas estas dificultades” (sesión 4, 28 de mayo).

Otros compromisos académicos de los estudiantes:

“Al estudiante que no desarrolló el examen, al culminar la clase le pregunté el porqué de su decisión, y él me argumento que sociales no lo iba perdiendo, pero que matemáticas sí, así que prefirió realizar un taller pendiente en esa área para recuperar una nota [...]”

(Sesión 6, 31 de mayo)

Finalmente, pero no menos importante, se encuentra un suceso ocurrido con un estudiante en la sesión final, la del día 31 de mayo, suceso que imposibilitó que como maestro logrará despertar el interés y motivar al alumno para participar del espacio de evaluación del ciclo didáctico.

Dicho suceso entonces fue el hecho de que el estudiante prefirió durante el espacio de evaluación final realizar una actividad perteneciente a otra área académica de la institución, específicamente matemáticas, a lo que luego del espacio decidí preguntarle el porqué de su decisión, y esta estuvo direccionada a la calificación cuantitativa de los contenidos:

“Al estudiante que no desarrolló el examen, al culminar la clase le pregunté el porqué de su decisión, y él me argumento que sociales no lo iba perdiendo, pero que matemáticas sí, así que prefirió realizar un taller pendiente en esa área para recuperar una nota, ante lo cual no tuvo argumentos para recriminar su acción: ¿quién soy yo para decirle que está bien o mal hacer en estos casos?... Yo mismo me opongo a un modelo de educación centrado muchas veces en la nota y no en los aprendizajes o experiencias de los estudiantes frente a los contenidos abordados (sesión 6, 31 de mayo)”

Lo anterior plantea una discusión que si bien no será desarrollada en el presente análisis, si ha de quedar como un camino, una ruta para abordar en pro de la mejora de la educación en Colombia, y es si es enriquecedor para el estudiante y su apropiación de los contenidos, crecimiento ético y formación holística, el hecho de abordar las áreas académicas mediado por una nota cuantificable y no por la finalidad, la potencialidad y el grado de comprensión del mundo que le brinden los contenidos escolares... Estoy convencido de que el proceso de enseñanza debe brindarle la oportunidad al estudiante de aprender alejado de una finalidad instrumentalista y más cercana al aprovechamiento en todo ámbito de la vida del alumno de dichos contenidos... Queda abierto el debate, y, además, lo confieso, en la misma situación del estudiante, habría hecho lo mismo, algo que habla muy mal de nuestro sistema educativo.

4.2.2 ¿Cómo fue la respuesta de los estudiantes frente a los contenidos abordados a través de la música desde la perspectiva del maestro?

A través de toda la carrera, que ya estoy finalizando, he mantenido la preocupación en torno a despertar la motivación de los estudiantes cuando se habita la escuela, y, específicamente, cuando se aborda el área de las Ciencias Sociales.

Por lo tanto, a través de los diversos semestres han ido emergiendo diversas formas, diversas maneras que han sido “ejecutadas” en los diferentes procesos de prácticas a la hora de enseñar y de aprender los contenidos propuestos, siendo, entre otras formas, la Música la que ha servido de una manera más “acertada” para ser utilizada en medio de las actividades que se han desarrollado en estos disímiles momentos en varios centros educativos de la ciudad.

Por lo anterior, desde la perspectiva de maestro la música ha tomado una relevancia si se quiere vital a la hora de pensarse dichas actividades en los varios procesos de práctica, algo que ha sido confirmado durante la estancia en el INEM, dado que recopilando todas las impresiones anotadas en los diarios de campo emerge la conclusión de que los contenidos de Ciencias Sociales desarrollados a través de la música tuvieron una muy buena recepción por parte de los estudiantes obstando la ejecución del ciclo didáctico.

Desde la primera sesión, acontecida el día 17 de mayo, pueden identificarse estas percepciones: *“Es grato observar cómo los estudiantes no se van del salón para su próxima clase cuando ya han pasado 5 minutos de culminada la clase” [...] Fue una sesión realmente alentadora tanto para mí como maestro en formación como para los estudiantes (por lo que se vio), algo que dota de expectativa lo que se viene*”; estas percepciones fueron construidas tras la ejecución de la actividad denominada “conocimientos previos”, donde los estudiantes como bien puede leerse, una vez terminada la sesión se mantuvieron en el aula comentando la actividad y las canciones que habían sido abordadas.

Lo importante y gratificante es que esta percepción no sólo fue construida desde el lugar del maestro en la primera sesión, sino que a través que avanzaban las clases fue un asunto recurrente, tal como se evidencia en estos comentarios de la sesión 2 (21 de mayo):

- “Durante la sesión los estudiantes mostraron su agrado frente a la actividad, materializada en la participación activa en la misma, incluso del grupo de estudiantes que se ubica “al fondo”, que son siete, y que al inicio de la sesión no se mostraban tan dispuestos como el resto del grupo”

- “de nuevo los estudiantes se mostraron motivados con el desarrollo de la sesión, manifestando no solo con gestos sino incluso con palabras (algunos estudiantes)”

También durante la sesión 3 (23 de mayo) se tuvieron impresiones similares:

- “¡profe, qué canción vamos a escuchar hoy!, le respondo que varias, genera emoción el usar canciones, como ha ocurrido en las dos sesiones anteriores, los estudiantes se muestran dispuestos a escuchar la explicación de las actividades, a preguntar, a sugerir, a pedir incluso canciones...”
- “Pronto en el aula se escucha un coro desafinado adornando rostros alegres, como también algunos con desidia... la música si genera algo, puesto que al indagar los rostros de desidia me dicen “ese cantante no me gusta”, “esa canción no me gusta”; pero a medida que en la canción se logran identificar diversos ritmos, sonidos y contextos audiovisuales, los estudiantes que mostraban desidia van mostrando interés en la canción”

Y finalmente en la última sesión, la del día 31 de mayo, los estudiantes, desde mi punto de vista de maestro, reaccionaron positivamente a los contenidos abordados desde la música a través de la evaluación final

- “Durante la evaluación los estudiantes participaron, a excepción de uno de ellos que no desarrolló la evaluación, todos si lo hicieron y observando sus productos es gratificante darse cuenta del compromiso de muchos de los alumnos al momento de contestar estas preguntas”
(Diario pedagógico, 31 de mayo)

Por tanto, la respuesta de los estudiantes frente a los contenidos abordados a través de la música desde la perspectiva del maestro podría considerarse como positiva, motivada, con interés, participante... en síntesis, gratificante.

4.3 La voz del estudiante

Finalmente, es de vital importancia para los resultados que se vienen analizando escuchar la voz del estudiante, plasmar sus visiones, sus opiniones, sus recomendaciones frente a proyectos como el presente que buscan otras maneras de abordar los contenidos de las Ciencias Sociales, mediado por apuestas como la Decolonialidad, la Pedagogía Planetaria y la Interculturalidad y valiéndose de diversas formas de abordar dichos contenidos, por ejemplo, en este caso, la música.

Para recopilar entonces las sensaciones y el sentir de los estudiantes se estructuró un pequeño cuestionario de valoración que consto de las siguientes tres preguntas:

- 1- *¿Consideras que las herramientas utilizadas, como la música, te ayudaron a tener una mayor comprensión e interpretación de los contenidos vistos en clase? ¿Por qué?*
- 2- *¿Qué te gustó al aprender Ciencias Sociales utilizando la música?*
- 3- *¿Qué sugerencias propondrías tú para la enseñanza de las Ciencias Sociales utilizando la música?*

Como se ha venido desarrollando, se han establecido preguntas orientadoras para aprovechar al máximo la información contenida en dichos cuestionarios, siendo las preguntas orientadoras:

- 1- *¿Cuáles son las percepciones y valoraciones que tienen del proceso los estudiantes?*
- 2- *¿Luego del proceso, que sugerencias plantean los estudiantes para mejorar iniciativas como el presente proyecto?*

¿Cuáles son las percepciones y valoraciones que tienen del proceso los estudiantes?

Dentro de esta pregunta orientadora considero que han de ubicarse las dos primeras preguntas del cuestionario de valoración que han respondido los estudiantes, ya que se pueden agrupar en este solo numeral.

Por tanto, a la pregunta “¿Consideras que las herramientas utilizadas, como la música, te ayudaron a tener una mayor comprensión e interpretación de los contenidos vistos en clase?” mediante un conteo cuantitativo, haciendo la salvedad de que el presente no es un trabajo medible cuantificablemente pero que ha de utilizar someramente estos datos para complementar el análisis, la totalidad de estudiantes respondió afirmativamente a la presente pregunta.

Ahora bien, siendo este resultado altamente importante, gratificante y motivador para todos los que hemos participado en el proceso, es vital conocer los porqués, las razones de los alumnos para considerar que el utilizar la música los ayudó a tener una mayor comprensión de lo trabajado durante las sesiones de clase.

Teniendo en cuenta que los estudiantes en su totalidad han dicho que la música si les ayudó a tener

una mayor comprensión de los contenidos abordados, es importante escuchar sus razones para considerar ello.

Leyendo y analizando el cuestionario, es posible identificar tres grandes conclusiones que agrupan las respuestas de los estudiantes para argumentar la ayuda que dicen haber tenido a la hora de acercarse a los contenidos de Ciencias Sociales a través de la música, emergiendo estas conclusiones a modo de posibilidades que la música brinda en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dichas posibilidades son:

- 1. Facilidad de comprensión
- 2. Nueva experiencia
- 3. Salir de la monotonía

En relación a la “facilidad de comprensión”, los estudiantes argumentan que la música hace más fácil entender e interpretar los contenidos del área, tal como puede confirmarse con las siguientes respuestas:

- “La letra de las canciones y los videos de estas ayudan a reconocer y aprenderse más fácil las culturas de las regiones” (5)
- “[...] es más fácil aprender”
- “Con música nos aprendemos las cosas más fácil, nos ayuda a expresar de una forma diferente” (8)
- “[...] “por medio de ella -música- podemos aprender más de la cultura de cada región (3)
- “[...] la música nos ayuda a entender más las cosas” (4)

Además de dicha facilidad, los estudiantes afirmaron que fue una “nueva experiencia” a la hora de acercarse a los contenidos de Ciencias Sociales, lo cual moviliza sus motivaciones, su interés e incluso sus emociones, algo que es totalmente gratificante como maestro en formación que vivió y acompañó en el ciclo didáctico a quienes manifiestan estas palabras:

- “[...] es una manera distinta, divertida, alegre y sirvió mucho este método” (2)
- “[...] fue una nueva experiencia y me pareció buena idea aprender de esta forma” (10)

Y, como ya se ha dicho anteriormente, otra de las razones que dieron los estudiantes para explicar el

por qué la música ayudó a tener una mayor comprensión de los contenidos fue por el hecho de que permite salir de la monotonía al grupo de lo que comúnmente están acostumbrados a vivir en un aula de clases, lo que demuestra que la escuela ha de buscar maneras alternas de abordar los contenidos, de vivir, de sentir, de pensar la escuela... Por lo menos la actual experiencia así lo confirma:

- “[...] gracias a esta -música- salimos de la monotonía de estas clases” (12)

La segunda pregunta del cuestionario de valoración, que hemos englobado en el presente numeral, qué fue “¿Qué te gustó al aprender Ciencias Sociales utilizando la música?”, cuyo objetivo era identificar las potencialidades de la música referidas a despertar el interés de quienes están inmersos en procesos de enseñanza y aprendizaje; pregunta a partir de la cual aparecieron interesantes razones otorgadas por los estudiantes.

Asuntos propios de la música fueron los primeros en entrar en escena al indagar por los elementos que habían sido del gusto de los alumnos durante el proceso:

- “El ritmo de las canciones y sus videos” (1)

- “Las letras de las canciones, la alegría de la clase” (2)

Los estudiantes entonces valoran positivamente no solo los elementos propios de la música, sino que en sus palabras determinan las posibilidades y los aciertos de maneras de enseñanza que se valgan de esta expresión artística para abordar los contenidos escolares, como lo confirman las siguientes palabras:

- “[...] la metodología y la forma de enseñar es mucho más interesante que lo normal” (7)

- “Que ya las clases no eran tan monótonas, ya que no hay otra materia que nos enseñe de una forma diferente” (8)

- “A mí me gusto como interpretamos a las regiones, la forma en que se representaron” (9)

Lo anterior entonces, la música en sí y sus potencialidades, devinieron en una relación más afable con la comprensión de los contenidos de Ciencias Sociales abordados durante el proceso del ciclo didáctico (como ya se ha esbozado en numerales anteriores), lo cual, es finalmente, una de las grandes conquistas de este esfuerzo, aportar a pensarse maneras de emprender la enseñanza y el aprendizaje del área, a la vez que se propende por la interculturalidad, y qué mejor forma de hacerlo que gozando

de quizás la expresión artística más asequible de toda cultura humana como lo es la música.

- “[...] aprender cosas que en el momento no entendía y la música me llevó a entenderlo. Me gustó mucho la clase” (11)

¿Luego del proceso, que sugerencias plantean los estudiantes para mejorar iniciativas como el presente proyecto?

A la pregunta “¿Qué sugerencias propondrías tú para la enseñanza de las Ciencias Sociales utilizando la música?” la mayoría de respuestas fueron positivas; expresiones como “está muy bien planteada”, “así como esta”, “ninguno, todo estuvo perfecto” etc., son recurrentes en los cuestionarios a lo largo que leen y analizan, lo que genera una alegría inmensa en ambas partes por disfrutar de un proceso que a pesar de su limitación en el tiempo dejó grandes enseñanzas.

Solo en tres cuestionarios se hicieron sugerencias muy enriquecedoras y valiosas, por ejemplo que sean músicas un poco más cercanas a los estudiantes, lo cual queda como aprendizaje y compromiso para las no pocos próximos procesos que he de emprender utilizando la música y valiéndome de la interculturalidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales, eso sí, con la premisa de seguir valiéndome de músicas poco conocidas, dado que esta es una manera para el estudiante de conocer nuevos mundos y nuevos discursos:

- “Que pongan música un poco más suave”. (11)
- “Que no fuera música como tan rara”. (6)
- “Que se amplíe las canciones”. (3)

Finalmente, quisiera terminar este apartado del análisis del resultado con la sugerencia que mejor describe el proceso que se ha tenido en la Institución Educativa INEM con el grupo Noveno 23, dejando dicha sugerencia como una exigencia que nos hacen los estudiantes a los maestros para aportar en algo, tan solo en algo, a la mejora de la educación en nuestro país:

- “Que se utilice más este método” (2)

5. Capítulo V: Aprendizajes, conclusiones y recomendaciones

Después de haber observado y analizado los resultados del proceso investigativo en el apartado anterior, y para ir cerrando el proceso, es menester dar respuesta en base a lo expuesto, a la pregunta y objetivos que guiaron el trabajo de grado, para identificar si se le dio o no respuesta a dichos interrogantes.

Para una mayor comprensión del lector, he decidido esgrimir en el siguiente cuadro mis respuestas a dicha pregunta y objetivos, en base a la experiencia personal del trabajo de grado y a la producción realizada:

Preguntas	Respuestas
<p>Pregunta del trabajo de grado:</p> <p>¿Cómo articular la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la música, a la luz de la propuesta de Pedagogía Planetaria?</p>	<p>Con el diseño y puesta en marcha de estrategias didácticas, en las cuales la música emerja como herramienta, como medio de enseñanza y como contenido en sí, en compañía de los estudiantes, explicitando los aportes y potencialidades de las competencias interculturales pertenecientes a la Pedagogía Planetaria.</p>
<p>Objetivo general:</p> <p>Abordar contenidos de Ciencias Sociales en el grado 9-23 de la Institución Educativa INEM José Félix Restrepo a partir de la música, como una alternativa al grafo centrismo, que permita desarrollar en compañía de los estudiantes un proceso de enseñanza-aprendizaje en aras de las competencias interculturales de la pedagogía planetaria.</p>	<p>Se abordaron contenidos referidos a la “Geografía económica de Colombia”, a partir de un Ciclo Didáctico, en el cual la música hizo parte fundamental del mismo, a la vez que las competencias interculturales transversalizan dicho Ciclo.</p>
<p>Objetivo específico:</p> <p>Generar prácticas, junto a los estudiantes del grado 9-23 del INEM, no centradas en el grafocentrismo durante las clases de Ciencias Sociales.</p>	<p>Las actividades pertenecientes al Ciclo Didáctico se desarrollaron en torno a estrategias que no estuvieron centradas en el grafocentrismo, dado que se articularon otros lenguajes, otras maneras, como el análisis de videos y el estudio lírico y musical de diversas canciones.</p>
<p>Objetivo específico:</p> <p>Aportar a la articulación de la enseñanza de las ciencias sociales a través de la música con algunas de las competencias interculturales propuestas desde la Pedagogía Planetaria.</p>	<p>En la construcción y ejecución del Ciclo Didáctico, las competencias interculturales emergieron como objetivos de las sesiones y del trabajo de grado en general.</p>
<p>Objetivo específico:</p> <p>Diseñar y desarrollar un ciclo didáctico en el que se evidencie el uso de la música para la enseñanza de las ciencias sociales.</p>	<p>Se realizó un Ciclo Didáctico sobre la Geografía económica de Colombia en el cual las canciones emergieron como medio, herramienta y contenido en sí en el proceso.</p>

Cuadro 8. Preguntas y respuestas obtenidas en el trabajo de grado

5.1 ¿Cómo se articuló la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la música, a la propuesta de Pedagogía Planetaria?

La finalidad que tenía con esta propuesta era aportar a la materialización de procesos de enseñanza devenidos de las discusiones que se han desarrollado en el seno de la Pedagogía Planetaria, por lo cual, aprovechando algunas de las competencias interculturales aparecidas en esta, en el marco del presente trabajo de grado se diseñó un Ciclo Didáctico donde dichas competencias emergieron transversalmente al Ciclo.

Como se argumentó desde el marco teórico, las competencias interculturales de la Pedagogía Planetaria aparecidas durante el proceso fueron:

- Des occidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo)
- Pensar desde la interseccionalidad
- Interpretar de manera alternativa
- Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana

Las cuales, a continuación, se explicitan cómo atravesaron el Ciclo Didáctico, dado que esto da respuesta a la pregunta *¿Cómo se articuló la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la música, a la propuesta de Pedagogía Planetaria?*: Con la utilización de competencias interculturales en el diseño y ejecución de propuestas de enseñanza - aprendizaje.

La primera de las competencias citadas, emergió en el Ciclo Didáctico a través de las actividades propuestas y los lenguajes (la música) utilizadas en el mismo, dado que dicha competencia busca *“Re-significar las formas que hemos adoptado para enseñar, aprender e investigar”*, procuré superar lo que se ha denominado “grafocentrismo”, desarrollando en compañía de los estudiantes actividades que no solo abordarán el que hacer escrito, sino el musical, el visual, el analítico, en una articulación atravesada por fuentes de estudio que fuesen más allá de lo ofrecido en textos, por ejemplo, con música, procurando por la música colombiana y no habitual en el *mainstream*, dado que al “Des occidentalizar las formas de enseñar” se desea también valorizar *“otras producciones y lógicas que surgen en contextos locales de nuestros territorios.”* (Estrada, 2015).

Al “Pensar desde la interseccionalidad” se propende por *“transformar las relaciones de opresión basadas en prácticas racistas, discriminatorias y de exclusión [...]”* (Estrada, 2015), algo que a pesar de no hacerse explícitamente dentro del Ciclo Didáctico dados los contenidos abordados (Geografía

Económica de Colombia) sí emerge implícitamente, puesto que al reconocer al otro se superan dichas prácticas, y ese reconocimiento se hizo a través de la articulación a la escuela de producción artística de diversas latitudes colombianas, valorando así los aportes culturales de diversas colectividades, tomando esto importancia dado que en el aula se encontraban estudiantes de la Costa Atlántica por ejemplo, y varias de las canciones utilizadas en el marco del Ciclo Didáctico, eran procedentes del Atlántico, y al trabajar en el desarrollo económico y geográfico de dicha región, se buscó conocer, reconocer y valorar el contexto cercano de nacimiento de dicha estudiante.

Por su parte, en el Ciclo Didáctico se procuró por *“Ver el mundo con otros ojos”* (Estrada, 2015), aprovechando las potencialidades ofrecidas por la Música con este fin, siendo este el objetivo de “Interpretar de manera alternativa”, otra de las competencias interculturales que guiaron la propuesta.

Con la música, tal como aduce el profesor Martínez (2017) *“la mayoría de las canciones que se han compuesto y poseen un contenido social pueden desarrollar directamente alguno de los ejes que proponen los lineamientos curriculares”*, lo cual ha de ser una invitación para abordar los contenidos de Ciencias Sociales desde otros lenguajes, no solo el musical, porque precisamente lo que se insta desde esta propuesta es a interpretar desde diversas maneras, siendo el caso que nos atañe, la música, sin demeritar la imagen, el video, el juego y el sin fin de opciones que se abren dentro del proceso de enseñanza cuando los maestros y los estudiantes nos abrimos a la posibilidad de aprovechar las diversas herencias culturales de los pueblos.

Finalmente, al valorar dichas herencias culturales, y abordarlas como ese entramado social valioso que da cuenta de la cosmogonía de las personas inmersas en los procesos de producción de las mismas, es posible “reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana”, la última de las competencias interculturales que aportaron al proceso, dado que la diversidad de Músicas que se aprovecharon en el Ciclo Didáctico estaban dirigidas a reconocer las diversidades que componen la nación colombiana, y como argumenta Estrada (2015) *“tanto la diversidad de personas como de saberes, historias, prácticas y tradiciones, debe ser un reconocimiento que pase por todas las dimensiones de la vida”*, siendo en este caso, la dimensión educativa la que propende por dicha recomendación de la diversidad que nos constituye como país.

5.2 Conclusiones

Luego de un proceso que ha sido tan dispendioso, tan difícil, con tantos retos como los que se me han presentado a lo largo no solo del presente trabajo de grado sino de la carrera en general, quisiera esgrimir en no pocas páginas todos los pensamientos, conquistas, derrotas y el innumerable compendio de aprendizajes obtenidos en la que quizás ha sido la mejor época de mi vida.

Pero consciente de los espacios y de las finalidades de los mismos, he decidido no hacerlo acá, habrá otras oportunidades, habrán otros escritos, habrán otros escenarios en los cuales prometo expandir mi paso por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, por tanto, a continuación, someramente, citaré tan solo algunas de las conclusiones devenidas explícitamente del proceso de prácticas y posterior escritura del trabajo de grado, acontecido en la Institución Educativa INEM José Félix Restrepo:

- Hablando específicamente de los resultados del ciclo didáctico, el sector secundario es el menos reconocido por los estudiantes a lo largo del proceso... se concibe a Colombia como un país natural, que ha de abrirse al turismo exótico y a ofrecer sus recursos naturales, lo que en cierta medida demuestra la evidente reproducción de los imaginarios coloniales de vislumbrar los territorios occidentalizados como sitios de abastecimiento para la próspera industria del primer mundo... Lo sé, más que una conclusión suena a una hipótesis de índole generalizador, pero considero que es bastante diciente este resultado.
- La región de la cual hay un mayor grado de argumentación es la Andina, la región central, y desde la cual precisamente es desde donde se gobierna al país dado que se encuentra la administración central del estado. Por tanto, se observa como el reconocimiento de esta zona es superior a las otras a pesar de esfuerzos como el presente, no se puede negar que Colombia es un país de contrastes donde el centralismo ha tenido mella, tanto así que es en la única región donde se hace alusión al sector secundario productivo, o sea industria, a diferencia de las demás regiones a las cuales se les identificó potencialidades en recursos naturales y en turismo y comercio mas no en industria.
- Este ha sido tan solo una apuesta que se ha realizado en torno al diseño y ejecución de procesos de enseñanza - aprendizajes desde una Perspectiva de la Pedagogía Planetaria. Como se ha esbozado en el apartado de metodología, al estar en construcción la Pedagogía Planetaria no hay recetas ni lineamientos preestablecidos (tampoco desea proponerlos) para

dirigir el obrar de los maestros, más si se nutre de propuestas que aboguen por superar prácticas hegemónicas y tradicionales reproducidas en la escuela, así que queda abierta la puerta para nuevos proyectos que deseen transitar por esta, una educación intercultural que propende por superar prácticas coloniales que aún persisten en nuestras aulas y a su vez busca decolonizar los saberes y los métodos eurocéntricos apoderados de las formas escolares.

- He de confesar, que por motivos de tiempos, la presente propuesta no ha podido ser desarrollada desde su ámbito metodológico desde alguna de las perspectivas expuestas en la disertación inicial del numeral concerniente a la metodología (disertación en la cual quise preguntarme sobre las implicaciones de la metodología en la investigación Decolonial y en Pedagogía Planetaria), dado que ello implicaría una construcción, un tejido, en el cual la construcción de las propuestas didácticas desarrolladas en la escuela no sean construidas desde el punto de vista de uno de los tantos actores presentes en el quehacer investigativo, en este caso, yo, y en la experiencia de práctica que se describió y analizó en el apartado de análisis y resultados se puede observar como el diseño de las sesiones de clase ejecutadas en la **Institución Educativa José Félix de Restrepo** en el mes de Mayo del 2018 corrió por cuenta de quien escribe, y los aportes y re-diseños creados en la marcha del “Ciclo Didáctico” obedecen a opiniones y sucesos puntuales, acontecidos en medio de lo ya planeado, planteándome el reto de buscar una mayor coherencia conceptual y metodológica en las futuras propuestas investigativas que aseguró no serán pocas.
- Lo anterior plantea entonces una pregunta vital, a la vez que recomendación, para todo aquel que requiera emprender procesos investigativos y de practica pedagógica como el presente (incluyéndome): ¿Cómo abordar metodológicamente investigaciones y procesos de enseñanza/aprendizaje siendo cada vez más coherentes frente a perspectivas como la Decolonialidad y la Pedagogía Planetaria?
- Por lo tanto, a partir del presente trabajo de grado se prevé la ejecución de un artículo publicable sobre el asunto de la Metodología en investigaciones decoloniales y/o en Pedagogía Planetaria.
- Se recomienda indagar un poco más al inicio de todo proceso sobre los hábitos de consumo en materia musical de los estudiantes, para así despertar su interés desde el inicio, utilizando

sonoridades cercanas a ellos, tal como lo demuestran las sugerencias realizadas por ellos en el presente trabajo.

- Como se ha podido identificar en el presente trabajo, la música se integró al Ciclo Didáctico diseñado y ejecutado a través del uso de canciones en las diversas actividades. Por tanto, una invitación, recomendación y deuda futura para todo aquel que desee emprender procesos de enseñanza / aprendizaje con dicho lenguaje artístico es el de aprovechar otras potencialidades contenidas en la música, como son la composición lírica y sonora, la ejecución de instrumentos musicales, el diseño de los mismos, el canto, etc., dadas las posibilidades interminables esta otorga para diferentes contextos y finalidades formativas y que en este trabajo no fueron aprovechadas.

- Finalmente, se recomienda seguir transitando por los caminos de la enseñanza, procurando buscar maneras de despertar en los estudiantes interés, pasión, alegría, amor, frente al conocimiento, frente a la interculturalidad, frente a las diversidades que son posibles abordar desde el arte, y darle mayor relevancia a este último en los procesos educativos de nuestras aulas... El arte es el espíritu de los pueblos, y como tal tiene mucho para decirnos, para enseñarnos, y más aún, para pensarnos. Por lo tanto, a escuchar música, a observar pinturas, a disfrutar con el cine, a viajar con la literatura, es la mejor manera de repensar la educación.

6. Referencias bibliográficas

Acosta Sánchez, L. (1982). *Música y descolonización*. Fundación Editorial El.

Aguilera Morales, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27

Aguirre, D., Jaramillo, S. (2017). Rituales que tejen caminos hacia la interculturalidad desde la pedagogía planetaria.

Alvarado, J. (2016). Pensar la educación en clave decolonial. *Revista de Filosofía*, 81(3).

Arias Jiménez, H. (2016). Tejiendo caminos en una pedagogía planetaria: acercamientos a la formación de maestros y maestras en competencias interculturales.

Betancourt Ladino, J. G., Henao Zuleta, M. Y., Morales Upegui, J. T., Muñoz Mesa, J. I., Noreña Aguirre, M. Y., Sánchez López, M., & Ortega Castañeda, J. E. (2012). Convivencia y participación para la formación de ciudadanía.

Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 145-163.

Clavijo Flórez, L. A. (2011). Navegación por el mar del conocimiento de las ciencias sociales en la barca de la imagen.

De Carvalho, J. J., Cohen, L. B., Correa, A. F., & Chada, S. (2016). The Meeting of Knowledges as a Contribution to Ethnomusicology and Music Education. *WORLD OF MUSIC-NEW SERIES*, 5(1), 111-133.

De Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora* (Vol. 1). Intermón Oxfam Editorial.

Estrada Chauta, J. C. (2015). Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras.

Estrada, M. M. (2013). Postdesarrollo, Modernidad y otros mundos; Entrevista con Arturo Escobar. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, (2), 234-248.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.

Galeano Marín, M. E. (2012). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. *Medellín: La Carreta*.

Gamboa Mora, L. M. (2016). La música tradicional popular colombiana como herramienta para la enseñanza de la historia.

Gómez, D. H. A. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146.

Gutiérrez, E. J. D. (2009). *Globalización y educación crítica*. Ediciones desde abajo.

Hena Sierra, B. L. (Sin fecha) Ciclo didáctico en la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje como investigación dirigida.

Larrañaga, A. E. (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil TITLE: Interculture in education through children's music. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (1), 273-292.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 127-167.

Martínez Zapata, I. A. (2017). *¡Profe! enséñame con canciones: una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).

Ortiz, A. L. (2017). Decolonizar la investigación en educación. *Revista Praxis*, 13 (1), 93-104.

Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30 (1), 255-269.

Pagès, J. (2009): “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154

Puentes, J. (2014). La investigación decolonial y sus límites. *Analéctica, revista electrónica de pensamiento actual*, (3).

Puentes, J. (2015). Descolonización metodológica e interculturalidad. Reflexiones desde la investigación etnográfica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5 (2).

Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). Inflexión decolonial. *Popayán: Universidad del Cauca*.

Ríos Ochoa, L. M. (2017). La ludopedagogía en el contexto escolar tejiendo imaginarios desde una pedagogía planetaria

Rodríguez, H., Echeverri, J. (2004). Práctica y diario pedagógico: La estructura de la memoria narrarse. *Alternativas: Serie espacio pedagógico*. 9 (35-36), 67-74.

Rodríguez, H., & Yarza, A. (2016). Formación de educadores desde una pedagogía planetaria. *Revista internacional Magisterio* No. 78, febrero, 60 - 64.

Rodríguez, H., Yarza, V., Echeverri, J. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*, (45), 23-30.

Salgar, O. H. (2007). Colonialidad y poscolonialidad musical en Colombia. *Latin american music review*, 28(2), 242-270.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9).

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: refundares político epistémicos en marcha. *ALBALGI, Sarita; MACIEL, Maria Lucia (edits.) Conocimiento, capital y desarrollo: dialécticas contemporâneas. Buenos Aires: Editorial La Crujía.*

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.

Yus, R. (2001). Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI. *Bilbao, España: Desclée de Brouwer.*

7. Anexos

Anexo 1: Ciclo Didáctico

Nombre: “Economía y geografía: Una relación atravesada por actividades”

Pregunta: ¿Cómo identificar, desde el rol de estudiante escolar, si existe coherencia entre la actividad económica de las (algunas) regiones colombianas en relación con el potencial geográfico-cultural de las mismas?

Problema auténtico: Complejidad para abordar desde las prácticas escolares contenidos como la Relación (y pertinencia) entre la o las actividades económicas y las características geográficas y culturales de una región.

Propuesta para estudio de algunos casos en las diversas regiones colombianas en el grado 9-23 de la I.E. INEM José Félix Restrepo.

Conceptos:

- Geografía
- Regiones colombianas:
- Actividad económica
- Sectores productivos

Referencias bibliográficas:

- Geografía:

Monje, F. E., & Zambrano, H. I. (2017). *Geografía económica colombiana*. Corporación Universitaria del Huila (CORHUILA). Neiva, Colombia.

- Regiones colombianas:

1- Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina: Aguilera, M. (2010). *Geografía económica del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Banco de la república - economía regional.

2- Pacífico: Romero, J. (2009). *Geografía económica del Pacífico colombiano* (Vol. 116). Banco de la República.

3- Llanos - Orinoquia: Vilorio-de-la-Hoz, J. (2015). *Geografía económica de la Orinoquia*. Banco de la República de Colombia Documentos de Trabajo.

4- Región Andina: Barón, J. D. (2010). *Geografía económica de los Andes Occidentales de Colombia* (No. 006841). BANCO DE LA REPÚBLICA-ECONOMÍA REGIONAL.

Mejía, I. S. (2010). *Geografía económica de la región Andina Oriental*. Banco de la República.

5- Caribe: Galvis, L. A. (2009). Geografía económica del Caribe continental. *Documentos de trabajo sobre economía regional*, 119.

6- Amazonia: Mejía, L. B., Jabba, A. S., & Roca, A. M. (2013). *Geografía económica de la Amazonia colombiana* (No. 193). Banco de la República de Colombia.

- Actividad económica y sectores productivos: Reina, M., Zuluaga, S., & Roza, M. (2006). El sistema económico. *Banco de la República, Departamento de Comunicación Institucional. Bogotá, Colombia*.

NOTA: Los anexos (cuadro comparativo de sectores económicos y las hojas de características geográficas de las regiones colombianas) se construyeron en base, tomados y adaptados de las presentes referencias bibliográficas.

Propósitos procedimentales:

- 1- Consultar, registrar y sistematizar diversas fuentes de información.
- 2- Identificar diferentes sectores productivos y la congruencia de la o las actividades económicas en una región.
- 3- Localizar espacial y geográficamente las regiones a estudiar.
- 4- Analizar y comparar actividades económicas en diferentes contextos.

Objetivos actitudinales:

- 1- Al final del ciclo los estudiantes habrán reforzado la concientización de las diferencias culturales existentes entre los seres humanos.
- 2- Durante el ciclo se apuntará a la tolerancia y reconocimiento a la diversidad cultural, ideológica y de opinión, tanto de las regiones abordadas como de los demás participantes del ciclo didáctico por parte de los estudiantes y el profesor.
- 3- Al concluir el ciclo, los estudiantes habrán construido una postura crítica frente a los sectores productivos y a la elección de las actividades económicas de una región.
- 4- Se apunta a que los estudiantes desarrollen un reconocimiento de la importancia de la participación responsable y autorregulada durante el proceso educativo.

Estrategias

- Análisis de vídeos (Observar videoclips musicales, para la identificación y análisis de sus cualidades contextuales en relación a los conceptos y objetivos de cada sesión de clase)
- Análisis de canciones (Escuchar piezas sonoras, para la identificación y análisis y articulación de la información contenida en ellas con los conceptos y objetivos)

de cada sesión de clase, en pro de acercar a los estudiantes a la comprensión e interpretación de dichos conceptos y objetivos)

- Observación de mapas geográficos (Ubicar geográficamente las diversas regiones colombianas a través de representaciones espaciales de las mismas -mapas-)
- Interpretación de cuadros comparativos (Esta estrategia se utiliza para identificar las diferencias y las semejanzas entre los diferentes sectores productivos y sus respectivas actividades económicas)
- Escritura argumentada (Al final del ciclo, el estudiante valiéndose de los conocimientos adquiridos, de videos, de piezas musicales y de los materiales trabajados previamente va a desarrollar un pequeño escrito -en clase- en el cual se va a evidenciar la comprensión y apropiación de lo visto en las sesiones de clase durante el ciclo didáctico)

Sesión #1

Duración: 50 minutos

Fecha: jueves 17 de mayo

Materiales:

- Mapa de las regiones (Anexos)

- Proyector de video con amplificación de sonido

-canciones: ¿¡A qué suena Colombia!?

- Parte 1:

1- Orange hill - Soca music (San Andrés y Providencia):

<https://www.youtube.com/watch?v=c04jMqPaElQ>

2- Jorge Velosa “La cucharita” (Región Andina):

<https://www.youtube.com/watch?v=aId1h7DMABg>

3- Aries Vigoth “Predestinacion” (Llanos - Orinoquía)

<https://www.youtube.com/watch?v=9DmnU1nhsa4>

4- Grupo Saboreo “La vamo a tumba” (Pacífico)

<https://www.youtube.com/watch?v=EefXuaI9CDQ>

5- Canto Andoke (Región Amazónica)

<https://www.youtube.com/watch?v=8da2ZC0o4Js&t=156s>

6- Los corraleros de Majagual “Los sabanales” (Caribe)

https://www.youtube.com/watch?v=Xwj1S9_1_I0

- Parte 2:

1- Chocquibtown “oro” (Minería)

https://www.youtube.com/watch?v=lQZZ_gp8dos

2- La polla records “La solución final” (Comercio - turismo)

<https://www.youtube.com/watch?v=vBOVG7Duq-I>

3- Gildardo Montoya “El carratapan” (Agricultura)

<https://www.youtube.com/watch?v=Q3bLKGzJJWE>

Concepto (dirigente): Indagación de ideas alternativas

Competencias interculturales:

- Auto narrarse
- Des occidentalizar las formas de enseñar
- Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana

Desarrollo:

- Presentación del practicante y del ciclo didáctico con los estudiantes. (10 min)

- Aplicación de la “Indagación de ideas alternativas” (40 min):
 - Para identificar la apropiación de los estudiantes de algunas manifestaciones musicales de las regiones colombianas y la ubicación de las mismas, se realiza la siguiente actividad:
 - 1- Entregar a los estudiantes una copia del mapa de las regiones de Colombia (sin los nombres de cada región).
 - 2- A la par que se va emitiendo cada canción, los estudiantes deben ubicar el número de la canción en la región donde él crea corresponda.

 - Para identificar la noción que tienen los estudiantes de diversas actividades económicas:
 - 1- Se les dará una hoja con el nombre de 3 actividades económicas
 - 2- A la par que se emiten extractos de canciones donde es posible percibir una actividad económica específica, el estudiante escribirá al frente de la actividad el número de la canción en la cual ellos consideran que están hablando de la actividad correspondiente.

- Pedir a los estudiantes una lista de música que les guste.
- Evaluación: Por medio de la Indagación de ideas previas se obtendrán los datos necesarios para identificar los conocimientos que los estudiantes tienen en torno a los contenidos que se van a abordar en el ciclo didáctico.

Sesión #2

Duración: 50 minutos

Fecha: lunes 21 de mayo

Materiales:

- Proyector de video con amplificación de sonido

-Canciones:

1- Rancho aparte “Poniéndote a gozar” (Región pacífica ribereña -Río Atrato-, pesca, agricultura, comercio).

https://www.youtube.com/watch?v=2Gyl_F5OJl0

2- Systema solar “Yo voy ganao” (Costa Atlántica, pesca, turismo).

<https://www.youtube.com/watch?v=I9t4XTOWtEo>

3- Gaiteros de san Jacinto “Campo alegre” (Sabana del caribe, ganadería, artista).

<https://www.youtube.com/watch?v=seP2NFCxHhY>

4- Chimó Psicodélico “Conmoción interior” (Llanos orientales, ganadería, comercio).

https://www.youtube.com/watch?v=DuwI3_N0aVw

Concepto (dirigente): Geografía (generalidad)

Competencias interculturales:

- Des occidentalizar las formas de enseñar
- Aprender e investigar
- Interpretar de manera alternativa

Desarrollo:

- Poner videos musicales y solicitar a los estudiantes que vayan anotando los elementos naturales que se ven en los videos. Luego de cada proyección se anotan dichos elementos en el tablero realizando un listado de los mismos.

- También los estudiantes han de estar atentos a los empleos que logren identificar en los personajes de los videos y en la letra de la canción, los cuales se anotarán de igual manera en el tablero.

- Anotar igualmente en qué lugar (contexto) colombiano creen los estudiantes que se desarrolla el video, para así incluir las manifestaciones culturales de los contextos de los videos... eso también interesa en geografía.

(25 min)

- finalmente se hace una socialización de lo construido con los estudiantes, en un conversatorio dirigido por el maestro sobre lo que es geografía (desde las intervenciones, repito) y la relación con la economía, haciendo el puente entre los elementos naturales, los

empleos identificados y los contextos de los videos (se aconseja a los estudiantes que escriban en sus cuadernos la socialización que se haga sobre geografía).

(25 min)

- Evaluación: La clase tiene como finalidad reforzar con los estudiantes la comprensión del concepto de Geografía y su relación con la economía a través del análisis musical, cultural y del paisaje en diversos videoclips.

Como es una construcción colectiva (la clase se desenvuelve a través de proyección de videos y socialización) se propone que la “calificación” resida en la participación en clase, y los datos se tomarán de los construido en el tablero con las intervenciones de los estudiantes.

Sesión #3

Duración: 50 minutos

Fecha: miércoles 23 de mayo

Materiales:

- Proyector de video y amplificación de sonido

- Canciones (videoclips):

1- Carlos Vives “La tierra del olvido 2015”

<https://www.youtube.com/watch?v=8jtfXHAdYIE>

2- Julio Cueva Marquez “Todo el mundo” (Región amazónica)

<https://www.youtube.com/watch?v=YQaRPal-KnE>

3- Chocquibtown “Somos pacífico” (Pacífico)

<https://www.youtube.com/watch?v=reB4YLS-49U>

4- Chimó psicodélico “Señorita” (Llanos - Orinoquia)

<https://www.youtube.com/watch?v=C7P9YmFkUv0>

5- Coral group “Coconut woman” (Region insular)

<https://www.youtube.com/watch?v=S18HEazgxeo>

6- Ekhyosis “La tierra” (Región Andina)

<https://www.youtube.com/watch?v=thueBRlcaxE>

7- El afinaito “Busco a alguien que me quiera” (Caribe)

<https://www.youtube.com/watch?v=3e3NhzZddEA>

- Hojas de características geográficas escritas de cada región (Anexos)

Concepto (dirigente): Geografía de Colombia (regiones)

Competencias interculturales:

- Des occidentalizar las formas de enseñar

- Aprender e investigar

- Interpretar de manera alternativa

- Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana

Desarrollo:

- Proyectar el video de la canción “La tierra del olvido” (2015), a modo de introducción en el concepto de Geografía de Colombia, ya que las imágenes, la música y los instrumentos utilizados dan cuenta de las diversas regiones del país. (10 min)

- Separar el curso en 6 grupos de estudiantes; a cada grupo se le asigna una región (Región Insular, la Orinoquía, Región andina, el Pacífico, el Caribe y la Amazonía) sin que los estudiantes sepan qué región le corresponde al resto de grupos (10 min).

- A cada grupo se le entrega la hoja con características geográficas de la región y con las principales actividades económicas, y tendrán 5 minutos para preparar una corta exposición donde un representante va a hablar de su región (claro está, sin decir el nombre de dicha región). (5 min)

- Mientras los estudiantes exponen, se estará proyectando un video musical (que estará en silencio) cuya locación es la región que está siendo caracterizada.

Como los expositores no deben decir al resto de estudiantes cuál es la región que están explicando, los grupos han de anotar en una hoja, en base a la proyección y a la caracterización, cual es la región que está siendo expuesta. (25 min)

- Al final de la clase, las hojas con el nombre de los integrantes de cada grupo, y el orden que cada grupo considera que fueron expuestas las regiones son entregadas al profesor, para que este identifique cuántos aciertos hubo por grupo.

- Evaluación: La finalidad de esta sesión de clase es reforzar con los estudiantes el reconocimiento e identificación de las regiones colombianas, sirviendo como indicadores de evaluación la participación (reflejada en lo observado en clase y en las hojas con el nombre de los grupos) y la apropiación de los contenidos (reflejada en los “aciertos” por grupo de las exposiciones de las diversas regiones).

Sesión #4

Duración: 50 minutos

Fecha: jueves 24 de mayo

Materiales:

- Canciones (videos)

1- Calle trece “Latinoamérica” (Introducción)

<https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>

2- Los médicos “El camino del café” (Agricultura)

https://www.youtube.com/watch?v=nfzm_H87C7o

3- Chocquibtown “Oro” (minería)

https://www.youtube.com/watch?v=lQZZ_gp8dos

4- Comando suicida “Grito proletario” (Industria -género musical industrial-)

<https://www.youtube.com/watch?v=ve836cMdRD8>

5- Bluttat “Money” (Comercio -consumo-)

https://www.youtube.com/watch?v=0Ro_NJ1I_n8

6- Los rayos “Billete verde” (Comercio) -el dinero, forma de acceder a servicios)

<https://www.youtube.com/watch?v=VV9IRQSxx6w>

7- Universidad de Antioquia “himno” (Sector cuaternario - conocimiento)

<https://www.youtube.com/watch?v=bpqPrG4i2jU>

- Hojas de características geográficas de la sesión #3
- Cuadro comparativo de sectores productivos (anexos)
- Proyector de video y amplificación de sonido

Concepto (dirigente): Actividad económica - Sectores productivos

Competencias interculturales:

- Des occidentalizar las formas de enseñar
- Aprender e investigar
- Interpretar de manera alternativa
- Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana
- Promover nuevas formas de relación con la tierra

Desarrollo:

- Poner el video de Calle trece “Latinoamérica” a modo de introducción de la clase, ya que en el video se observan diversos espacios geográficos y diferentes actividades económicas, a su vez la letra hace en varias ocasiones descripciones físicas de América Latina y la música tiene instrumentos provenientes de diversos lugares. (10 min)
- A partir del video, el profesor hará una exposición sobre lo que son los sectores productivos (utilizando otros videos y letras musicales también); previamente a los estudiantes se les ha entregado un cuadro comparativo de dichos sectores y las actividades económicas que las componen para que el estudiante acompañe la exposición. (15 min)
- Reunir a los estudiantes en los mismos grupos que trabajaron la clase anterior. (5 min)
- Cada grupo analizará la hoja de características de la sesión #3 con el cuadro comparativo de sectores productivos, y deben encerrar en círculos las actividades que ellos consideran

deben ser las actividades económicas de la región que le corresponde (el profesor estará presto a resolver las obvias dudas que aparezcan en el transcurso de la clase). (20 min)

- Los grupos entregan al profesor los resultados de su análisis al finalizar la clase.

- Evaluación: Como en la clase se busca la comprensión de la relación entre sector productivo y actividades económicas, y a su vez la relación de estos con las características geográficas, el profesor a partir del análisis de los resultados entregados por los estudiantes (previamente explicada) obtendrá el indicador de si los estudiantes se acercaron o no a lo anteriormente citado.

Sesión #5

Duración: 50 minutos

Fecha: lunes 28 de mayo

Materiales:

- Cuadro comparativo de sectores productivos de la sesión #4

- Proyector de video y amplificación de sonido

- Canciones y videos:

1- Goran Bregovic - Emir Kusturica “Ederlezi - Time of the Gypsies”

<https://www.youtube.com/watch?v=EZf00ad3G6o>

2- Daddy Melquiades “A mí me gusta el taca taca”

<https://www.youtube.com/watch?v=gn-hfrge3I8>

3- Velandia “La montaña”

<https://www.youtube.com/watch?v=Fbe7s2YMve0>

Concepto (dirigente): Actividad Económica - Sectores productivos

Competencias interculturales:

- Des occidentalizar las formas de enseñar
- Aprender e investigar
- Interpretar de manera alternativa
- Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana
- Promover nuevas formas de relación con la tierra

Desarrollo:

- Un repaso con los estudiantes sobre el concepto de sectores productivos. (10 min)

- Luego, para identificar si los estudiantes relacionan la actividad económica en vista de las características geográficas, se procede a la realización de un “examen” que será así:

1- Una hoja marcada con el nombre

2- Se proyectarán videoclips musicales de diversos contextos del mundo, el estudiante en el orden en que se emiten los videos escribirá cual actividad económica sería la conveniente y cuál no para el contexto observado, teniendo en cuenta las características geográficas que observa y la música que escucha. La respuesta por tanto ha de estar sustentada (después de ser emitido cada video, el estudiante tiene 5 minutos para escribir su respuesta) (30 min).

3- El estudiante para la actividad podrá contar con el cuadro comparativo de sectores productivos (clase #4); una vez terminada la actividad entregará todo el material al profesor.

- Evaluación: La finalidad de la clase es identificar si los estudiantes logran hacer un ejercicio de análisis y propuesta de actividades económicas en relación a las características geográficas de diversos contextos mediante la aplicación de una evaluación (previamente explicada), siendo la finalidad anteriormente dicha el indicador de la clase.

Sesión #6

Duración: 50 minutos

Fecha: miércoles 30 de mayo

Materiales:

- Proyector de video y amplificación de sonido.
- Copias con los cuestionarios de valoración (anexo).

Concepto (dirigente): Cierre

Competencias interculturales:

- Auto narrarse
- Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana
- Promover nuevas formas de relación con la tierra

Desarrollo:

- Se hará una socialización del examen (15 min).

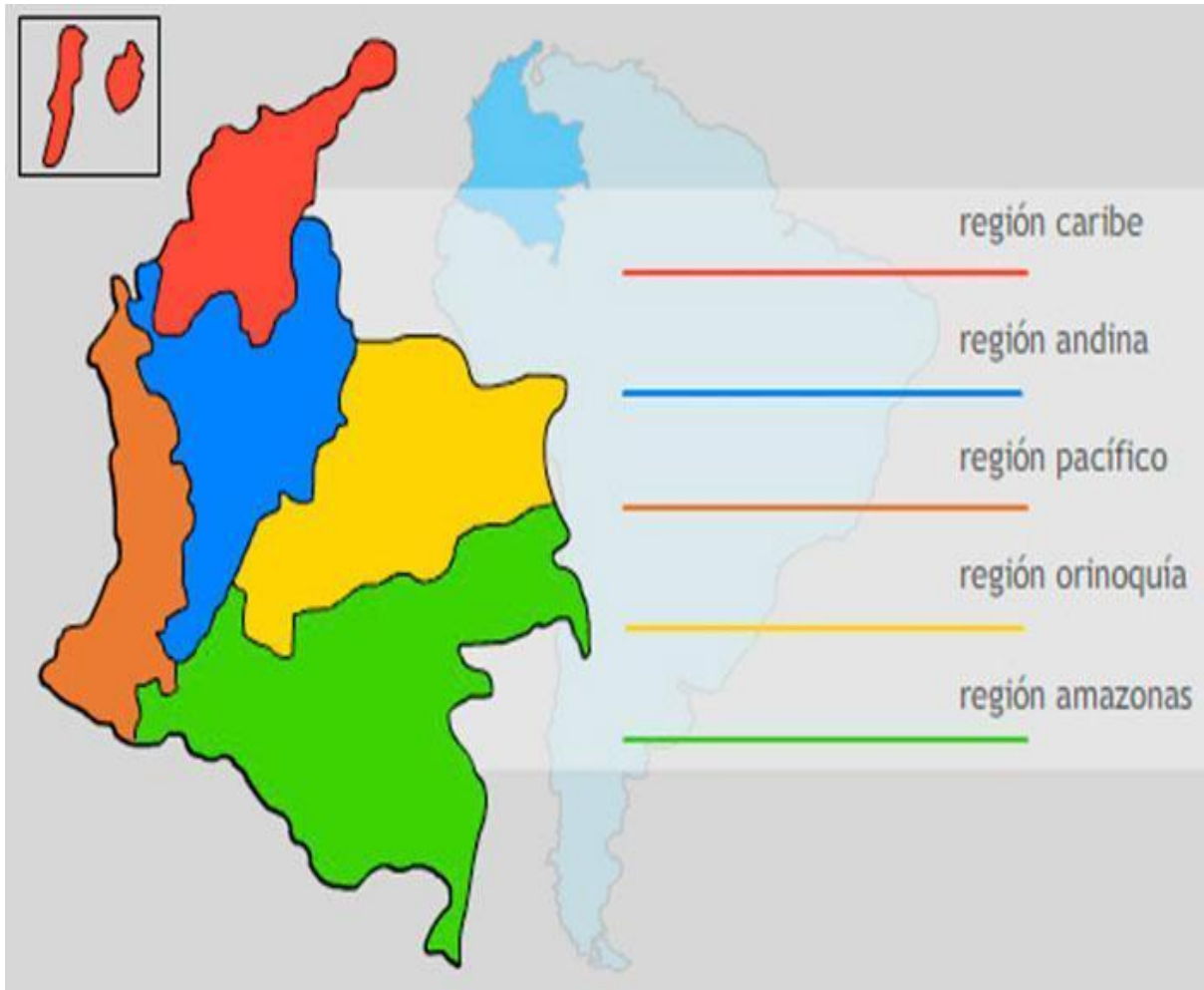
- Acto seguido se hará un conversatorio con los estudiantes sobre el proceso que el día de hoy finaliza (20 min).

- Los estudiantes responderán el cuestionario de valoración del proceso entregado por el maestro. Esto se hará de manera anónima (sin marcar la hoja) y el profesor Yirlean saldrá del aula para mayor confianza en los estudiantes de responder. (15 mi)

- Así se da cierre al ciclo didáctico “Economía y geografía: Una relación atravesada por actividades”

- Evaluación: Esta clase, que da el cierre al ciclo didáctico, busca que los estudiantes emitan una valoración del proceso de enseñanza - aprendizaje, el cual se realizará a través de dos actividades: una socialización y el desarrollo del cuestionario de valoración. De dichas actividades se obtendrán los datos necesarios para la construcción de la percepción de los estudiantes.

MAPA DE LAS REGIONES COLOMBIANAS



HOJAS DE CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS DE LAS REGIONES COLOMBIANAS

REGION INSULAR (SAN ANDRÉS Y PROVIDENCIA)

Ubicación: “El archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina [...] (está) enclavado en el suroccidente del mar Caribe. Limita por el Oriente con el Caribe Insular (islas de las Grandes y Pequeñas Antillas), por el norte con Jamaica y por el noroccidente, occidente y sur con los estados continentales de Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá y el territorio continental colombiano [...] a una distancia aproximada de 715 km de Cartagena de Indias -la ciudad continental colombiana más próxima-.

Mar: “El área marina del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina es de 300.000 km² aproximadamente, el 34% del espacio oceánico nacional, del cual 65.000 son áreas marinas protegidas.

Clima: “El clima del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina es cálido húmedo seco. Hay dos estaciones: una seca, entre enero y abril, y otra lluviosa, entre mayo y diciembre. Los meses más lluviosos son octubre y noviembre; En cuanto a la temperatura del aire el promedio es de 29°C con valores mínimos de 27°C, entre diciembre a marzo, y máximos de 32°C que se registran en los meses de mayo a octubre”

“El Archipiélago se encuentra en la zona de paso de huracanes y tormentas tropicales que se presentan normalmente entre junio y noviembre. Aunque son las islas del Caribe menos expuestas a estos fenómenos atmosféricos, que se originan en esta zona intertropical, la ocurrencia de estos eventos oscila entre 1 y 6 años y su duración oscila entre 1 y 3 días.”

Suelos: “Los suelos del Archipiélago son de baja calidad. La capa vegetal es delgada, [...] no hay corrientes permanentes de agua dulce. Además, el área es limitada y no es posible destinar una gran extensión para actividades agropecuarias.

[...] El 61% de los suelos de la isla se considera de fertilidad baja o moderada, aptos para uso agropecuario con limitaciones que requieren prácticas cuidadosas de manejo para conservación. Pueden ser utilizados para cultivos propios de la isla, pastoreo, bosques o vida silvestre

Por su parte, un 21% de los suelos no tiene aptitud agropecuaria ni forestal debido a la alta erosionabilidad, afloramientos rocosos, materiales depositados por la acción del mar y otros como estar carentes de suelo. Se pueden utilizar para la recreación e incluso con propósitos estéticos y vida silvestre”.

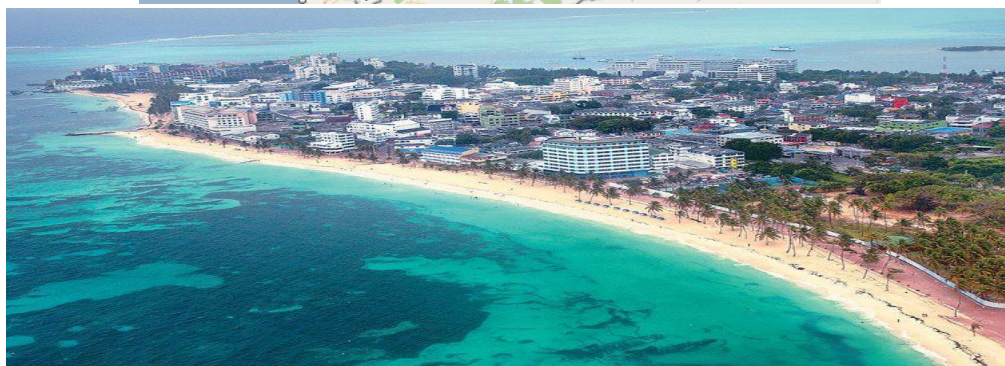
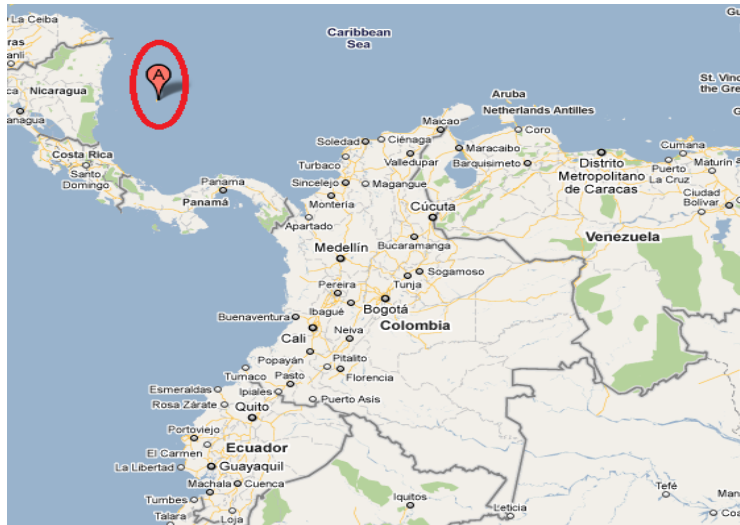
Biodiversidad: “El archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina posee un ecosistema de gran riqueza ambiental por la biodiversidad de organismos marinos y terrestres. Este ecosistema ha sufrido cambios por la alta densidad poblacional que requiere satisfacer las crecientes demandas

de alimentos y agua y algunas de sus actividades presiona su contaminación. Por lo tanto, la protección y productividad del ecosistema depende del uso razonable y menos destructivo de los bienes naturales y de la puesta en práctica de las regulaciones y políticas que reconozcan el verdadero valor de la naturaleza, tanto en lo económico como en lo ambiental y lo social, las cuales deben estar concertadas e integradas con el gobierno nacional, las autoridades regionales, la comunidad local y demás usuarios”.

Economía: “La economía del Departamento de San Andrés, Providencia y Santa Catalina gira alrededor de las actividades relacionadas con el turismo, el comercio, la administración pública, los servicios básicos, sociales y empresariales, seguidos en menor cuantía por la pesca, la agricultura y la ganadería.

[...] Si se analiza la estructura económica del Archipiélago según las empresas registradas en la Cámara de Comercio de San Andrés y Providencia, el comercio, los hoteles y restaurantes y el transporte son las actividades que predominan, pues en conjunto conforman el 76,3% de número de empresas registradas, el 74,1% del personal ocupado”.

¡Un dato interesante!: En esta región colombiana se hablan tres idiomas: el español, el inglés y el “criollo sanandresano”, que es una mezcla entre el inglés, el español y lenguas africanas.



REGIÓN ANDINA

La región Andina colombiana es una vasta zona del país atravesada por las cordilleras de los Andes, por lo cual las montañas son la principal característica de su geografía.

“La región Andina Oriental está conformada por los departamentos de Norte de Santander, Santander, Boyacá, Cundinamarca, Tolima, Huila y la ciudad de Bogotá”, mientras que la región andina occidental está “compuesta por los departamentos de Antioquia, Caldas, Quindío, Risaralda y Valle del Cauca”.

En su costado oriental “la región abarca un territorio extenso, pero sobre todo muy heterogéneo, desde la Cordillera Central, pasando por el Valle del Río Magdalena, la Cordillera Oriental y los terrenos bajos”; por su parte, en el costado occidental “las cordilleras Occidental y Central crean numerosos valles, altiplanos y serranías menores, las cuales determinan una gran variedad de climas. En el departamento de Antioquia predomina el relieve de montaña”

Clima: Los climas en esta región son muy variados debido al relieve montañoso, o sea, que según la altitud de la zona es de clima.

Estos (los climas) “se distribuyen en la región andina entre templado, cálido, y en el conjunto frío, muy frío, extremadamente frío, subnival y nival (en los volcanes)”, estando los climas cálidos en las zonas bajas cerca los ríos.

“En efecto, los valores más altos de climas cálidos se registran principalmente en los valles de los ríos más importantes de la región (Magdalena y Cauca), mientras la zona montañosa del centro de Antioquia, las áreas cercanas a los nevados y las regiones de páramo presentan los valores más bajos”.

Suelos: La mayor parte de los suelos de la región son de gran fertilidad, [...] es propicio para el desarrollo de las actividades agrícolas, los mejores suelos para la agricultura, especialmente para los cultivos de café”.

“[...] Gran parte de los suelos de la región, tanto en zonas montañosas como en los valles tiene una vocación de conservación. Sin embargo, sólo una parte de los suelos de la región se usa adecuadamente, de acuerdo con sus características específicas, siendo principalmente bien utilizado el suelo cuya vocación ideal es la de ganadería, mientras que las áreas que deberían estar destinadas a conservación presentan conflictos por sobreutilización” (de diversas actividades económicas).

Economía: “La geografía proveyó las condiciones adecuadas para el surgimiento de la economía cafetera [...], las condiciones adecuadas para el cultivo de café se presentan en una buena porción de la región de los Andes Occidentales, particularmente en los departamentos del Eje Cafetero (Risaralda, Quindío y Caldas), el norte del departamento del Valle y en el centro y sur de Antioquia. También la región Andina es reconocida por actividades económicas como la industria, además de contar con la agricultura, ganadería, pesca, comercio (nacional e internacional), la gran oferta de servicios, las principales instituciones de educación y la minería, todo gracias a la diversidad de características geográficas con las que cuenta la región.

Hidrología: En los Andes colombianos se encuentran dos de los principales ríos del país, que han servido de sustento e incluso de transporte para la población de la zona.

Dichos ríos son el Cauca (que divide la cordillera occidental de la cordillera central) y el río Magdalena (que se encuentra entre las cordilleras central y oriental).

¡Un dato interesante!: En la región andina colombiana se encuentran las dos ciudades que tienen la mayor población del país: Bogotá (7.674.366 habitantes) y Medellín (2.417.325 habitantes); por ende, esta es la región más poblada entre todas las regiones.



REGIÓN DEL PACÍFICO COLOMBIANO

“El Pacífico colombiano es una unidad geográfica y una región natural que abarca los territorios de cuatro departamentos: Chocó, Valle del Cauca (Buenaventura), Cauca y Nariño. Su territorio comparte unas características similares: vegetación selvática y cuencas hidrográficas sobre valles amplios e inundables, y algunas veces pantanosos donde sobresalen la Serranía de Baudó en el departamento de Chocó y la cordillera de los Andes en los departamentos de Cauca y Nariño”, además, la región toma su nombre del Océano Pacífico, ya que este océano cubre todo el occidente de la región.

Ubicación: “La región está localizada al occidente de Colombia sobre una superficie superior a los 116 mil km². De oriente a occidente, está enmarcada por la Cordillera Occidental y el litoral del Océano Pacífico extendiéndose, de norte a sur, entre el Golfo de Urabá, sobre el mar Caribe, y la frontera con Panamá, hasta la frontera con Ecuador”

Características geográficas: En la región del Pacífico colombiano se podrían identificar cuatro grandes características geográficas:) (1) La presencia del mar, (2) el relieve andino (cordillera occidental), (3) la riqueza hidrográfica, ríos y cuerpos de agua, que más allá de la explotación artesanal del oro no se traduce en una fuente de riqueza y sólo medianamente resuelve el problema de comunicación al interior de la región; y (4) el clima, la condición de humedad y la precipitación excesiva (lluvias), una de las más altas del mundo, desafían a las condiciones de vida de sus habitantes.

El mar: “El Océano Pacífico es una variable que incide directamente sobre el medio ambiente y las condiciones de vida de los habitantes de la región”, pues permite muchas actividades, por ejemplo, la pesca, el turismo o el intercambio comercial (recordemos que en Buenaventura, Valle del Cauca, está ubicado el puerto comercial más grande del país (al puerto llega mercancía de todo el mundo - importaciones- y también sirve como lugar para enviar mercancía colombiana a muchos países - exportaciones-).

Relieve: “El sistema de montañas que conforman la Cordillera Occidental es la más baja de Colombia, su topografía resulta ser la más irregular: no sólo se dificulta la comunicación, sino que también es menos cultivada y menos densamente poblada. [...] En lo económico también incide la Cordillera, pues complica la comunicación con sus departamentos vecinos. Las vías de transporte terrestre muestran a esta región en un aislamiento relativo si se compara con el resto del país.

Clima: “El clima que caracteriza al Pacífico colombiano reúne tres características que lo definen como tropical, temperaturas altas, pero que no se pueden clasificar como muy altas, donde predomina el ambiente húmedo y la precipitación. De acuerdo con esta última característica, el clima que se observa en las tierras bajas del Pacífico colombiano es muy húmedo. [...] La precipitación abundante (lluvias), una de las más altas del mundo, contrasta con el sur de la región”. En los departamentos de Cauca y Nariño la presencia de la Cordillera de los Andes determina otras condiciones climáticas, donde la lluvia no es tan latente como en el departamento del Chocó.

Economía: La región del Pacífico colombiano, gracias a su gran extensión y diversos climas y relieve, desarrolla varias actividades económicas, entre las que destacan la agricultura (sobre todo en el Valle del Cauca con la caña de azúcar), la industria de alimentos (también en el Valle del Cauca, alimentos producidos con azúcar), el comercio nacional e internacional (el principal puerto marítimo colombiano, el de Buenaventura, está ubicado sobre el océano Pacífico, en el Valle del Cauca), la explotación de madera (insostenible, por lo cual hay mucha deforestación), minería (principalmente de oro, algo que ha generado muchos problemas sociales por la avaricia de empresas multinacionales y grupos armados ilegales) y un creciente turismo (entre otras actividades, con el avistamiento de ballenas en el Chocó y la feria de Cali).

¡Un dato interesante!: En la región del pacífico se fabrica, con maderas de la región, el instrumento musical llamado “Marimba”, que tiene el sobrenombre de “el piano de la selva”. Diversos géneros musicales del Pacífico utilizan dicho instrumento, el cual recuerda las raíces africanas de gran parte de la población, pues la “Marimba” es una herencia de la cultura africana.



LLANOS - ORINOQUÍA

Ubicación: “La Orinoquia es una amplia región de 26 millones de hectáreas, ubicada al sureste de Colombia, que se extiende entre las estribaciones de la cordillera Oriental y la frontera con Venezuela, con una altitud que varía entre 80 y 500 msnm. Los límites naturales de la Orinoquia son el piedemonte de la cordillera oriental al occidente, el río Orinoco al oriente, los ríos Arauca y Meta al norte y la divisoria de aguas entre los ríos Vichada y Guaviare al suroriente”.

Los departamentos que hacen parte de esta región son: Vichada, Meta, Arauca y Casanare, y se denomina a la región “los llanos” dado que hay pocas montañas (ya que las cordilleras prácticamente no atraviesan a la Orinoquia).

Suelos: “Los suelos de la Orinoquia son de baja fertilidad, debido a la alta acidez y a los niveles tóxicos de hierro y aluminio. Son sabanas secas y estacionales, expuestas a las quemadas, a las inundaciones y a los fuertes vientos del noreste. En estas sabanas orinocenses se practica la ganadería extensiva en la mayor parte de territorio y la agricultura campesina se caracteriza por la tala, quema, siembra y recolección”.

Hidrología: La región de la Orinoquia tiene una temporada de lluvias que va desde abril hasta octubre, y una temporada “seca”, que inicia en noviembre y culmina en marzo aproximadamente.

“Por lo general, las lluvias en la Orinoquia comienzan en abril y para junio la mayoría de los cuerpos de agua (ríos, lagos etc.) se han desbordado en los llanos bajos de Arauca y Casanare. Estas inundaciones forman esteros (zonas pantanosas) que pueden durar hasta el mes de septiembre y, en algunos casos, hasta el mes siguiente, en donde se produce el desove de los peces y la llegada de aves migratorias. A partir de octubre disminuyen las lluvias y los ríos regresan lentamente a su cauce original”.

“Existe un número considerable de ríos, caños y ciénagas, de los cuales el más importante es el Río Orinoco, que nace en los límites entre Venezuela y Brasil y tiene una extensión de 2.500 kilómetros, de los cuales el 80% está en territorio venezolano, siendo navegable en unos 1.300 kilómetros; Este río se convierte en frontera entre Colombia y Venezuela en un trayecto de 270 kilómetros entre las desembocaduras del Guaviare y el Meta”.

Otros ríos importantes son el río Meta, el río Arauca y el río Vichada.

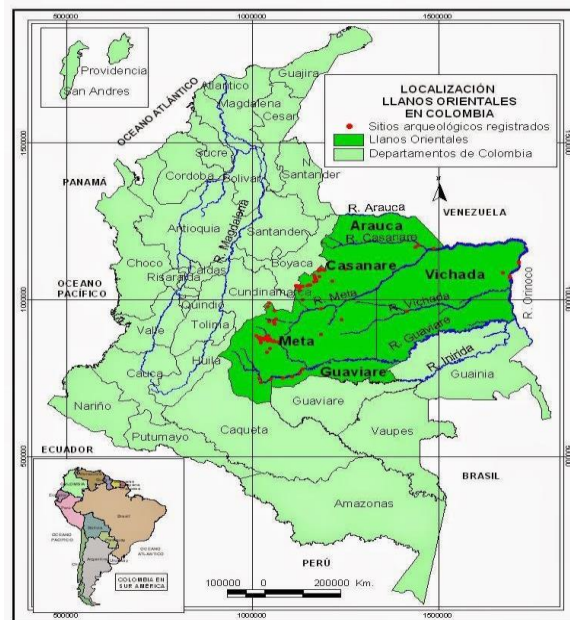
Economía: La región cuenta con varias actividades económicas, entre las que se destacan la ganadería y la minería.

“Una de las características de los suelos tropicales bajos, como las sabanas con pastizales existentes en los Llanos Orientales, es su baja fertilidad”, Al ser estos suelos poco aptos para la agricultura en algunas zonas, la ganadería extensiva se convierte en una de las escasas formas de explotación comercial” y económica, lo que constituye que la Orinoquia sea reconocida en el país como el lugar ganadero por excelencia.

Igualmente, en las temporadas de lluvias, en las cuales muchos de los terrenos se inundan, surge la pesca como una actividad económica extra, sobre todo en los departamentos de Arauca y Casanare. “Además de la ganadería, la Orinoquia también tiene una extensa zona agrícola en la que predominan los cultivos de arroz, palma de aceite, maíz, soya y plátano”.

Finalmente, es importante anotar que en la región de la Orinoquia es muy importante la presencia de la minería, sobre todo la extracción del petróleo, además, por la presencia de grupos armados al margen de la ley, otra de las actividades económicas es la siembra de la mata de coca.

¡Un dato interesante!: El principal ritmo musical de origen llanero es el “Joropo”, un género que entre otras características se identifica por el uso del “arpa” y la potencia de la voz de quienes se dedican a cantar esta bella y particular música, que también es muy popular en Venezuela.



REGIÓN CARIBE

Ubicación: “Políticamente esta región está conformada por ocho departamentos: Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, La Guajira, Magdalena y Sucre. Estos departamentos están localizados en el norte del país, ocupando una extensión de 132.244 Km², lo cual representa el 11.6% de la superficie del país”; además la región toma su nombre dado que limita con el mar Caribe.

Hidrografía: Esta región cuenta con una muy vasta salida al mar (caribe), lo que constituye un gran potencial para el turismo.

“Algunos departamentos en la región cuentan con aguas subterráneas que utilizan para el suministro de agua a las ciudades y al sector agrícola, estos son La Guajira, Magdalena y Bolívar. También se encuentran en esta cálida región, fuentes de aguas termales en Luruaco y Ciénaga, ciudades pertenecientes a los territorios del Atlántico y Magdalena”

Relieve: “La región posee la formación montañosa costera con mayor elevación no solo del país sino del mundo, la Sierra Nevada de Santa Marta. La montaña más alta en ese sistema montañoso son los picos gemelos Cristóbal Colón y el Simón Bolívar, con una altitud de 5.575 metros sobre el nivel del mar”, no obstante, “la mayoría de las tierras de la región son bajas y planas”.

Suelos: “Los suelos del Caribe Continental varían notablemente a nivel regional. Existen zonas muy secas y algunas desérticas, como la península de La Guajira y zonas bastante húmedas, en la Sierra Nevada de Santa Marta y en el sur de Bolívar. Vastas zonas tienen problemas de fertilidad de los suelos, pero en gran parte de éstas el aprovechamiento de los recursos naturales se efectúa a través de explotación minera”.

Varios departamentos del Caribe tienen suelos que se podrían calificar de fertilidad media y baja, por lo cual la agricultura no es el fuerte de la región (por ejemplo, en departamentos como Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba y la Guajira); los departamentos con mejores condiciones de suelos fértiles, aptos para la agricultura, son Magdalena y Sucre.

Como puede observarse, la gran mayoría de la región Caribe presenta dificultades en la fertilidad de sus suelos, lo cual ha obligado a desarrollar otras actividades económicas.

Clima: “En términos climáticos el Caribe Continental se clasifica en promedio como cálido y seco. En esta región del país es donde se presentan los mayores índices de radiación solar y de horas promedio de brillo solar del país, por lo que no es de extrañar que las altas temperaturas sean pues una constante por casi todo el territorio”, algo no favorable para el “desarrollo agrícola”.

Economía: En el Caribe “se concentra gran parte de la producción minera, como el carbón y el ferroníquel”, sobre todo en el departamento de la Guajira, donde está ubicada la mina de carbón más grande de Latinoamérica, la conocida mina del “Cerrejón”

Otra de las actividades económicas usuales de la región es la ganadería, que aprovecha las zonas bajas, las altas temperaturas y la planicie del suelo.

Una de las actividades comerciales de la región Caribe con mayor crecimiento en las últimas décadas es el turismo, aprovechando su gran cantidad de playas, su diversidad cultural, sus conocidas festividades (resaltando el Carnaval de Barranquilla y el Festival Vallenato en Valledupar) y la oferta gastronómica.

¡Un dato interesante!: De esta región son oriundos los dos ritmos musicales colombianos más conocidos en el exterior: la Cumbia y el Vallenato.



REGIÓN AMAZÓNICA

Ubicación: Está compuesta por los departamentos de Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo y Vaupés, y su zona selvática es la selva húmeda tropical más grande del planeta.

Los departamentos de Putumayo y Amazonas limitan al sur con Ecuador y Perú, frontera trazada en su gran mayoría por el río Putumayo, y en menor medida por y el río Amazonas. “Al este, los departamentos de Amazonas, Vaupés y Guainía limitan con Brasil, los departamentos de Putumayo y Caquetá tienen fronteras al oeste con Nariño, Cauca y Huila, a lo largo de la cordillera de los Andes. Al norte, la serranía de la Macarena establece los límites entre Caquetá, Guaviare y Meta y el río Guaviare se constituye en la frontera norte de Guaviare y Guainía”.

Relieve: “En la región priman las llanuras y las planicies de menos de 300 metros sobre el nivel del mar; sin embargo, existen algunas serranías que “se encuentran dispersas en medio de las llanuras y las planicies y pueden identificarse por las paredes escarpadas y la cima plana. Se destacan la Macarena, Chiribiquete, Naquén y Taraira, con altitudes máximas cercanas a los 1.000 msnm.

Clima: La Amazonía colombiana tiene un clima cálido y húmedo, con temperaturas promedio que se encuentran entre 24 y 27 grados centígrados, con bastantes precipitaciones (lluvias) al año, sobre todo entre los meses de diciembre y enero.

Dada la nubosidad, se trata de una región con relativamente poco brillo solar.

Hidrografía: Es una región con bastantes ríos, como lo son: “los ríos Putumayo, Caquetá, Caguán, Yarí, Apaporis, nacidos en la cordillera oriental o en el piedemonte, y los ríos Vaupés y Guainía (Negro), nacidos en las llanuras”.

Mientras que el primer grupo de ríos se caracteriza por las aguas claras, aquellos nacidos en la llanura tienden a tener aguas más turbias. El río Amazonas también hace parte de la Amazonía colombiana, sin embargo, la participación en el territorio colombiano de su área hidrográfica es mínima. Esto se debe al hecho de ser fronterizo y por su corto recorrido en Colombia (116 km); este río atraviesa los países de Perú, Colombia y Brasil.

Suelos: “Los suelos son en general pobres en nutrientes, propensos a una rápida degradación y la mayoría tiene niveles bajos y muy bajos de fertilidad. Dada esta característica de los suelos, y el gran potencial hidrológico y biológico, se ha concluido que la mayor parte del territorio tiene por vocación la conservación”, ósea, la amazonia es una región sin mucha capacidad para la agricultura, por lo cual lo más apropiado es conservar la selva y encontrar otras actividades económicas para preservar el equilibrio ambiental.

Economía: “La participación de la Amazonía en la economía nacional no solo se ha mantenido estancada, sino que la brecha del producto de esta región con respecto al resto del país ha aumentado a lo largo de la última década”

“El PIB de la Amazonía está compuesto fundamentalmente por los sectores primario y terciario. Las dos principales ramas de actividad económica, las cuales representan el 50% del ingreso regional, son

las actividades de servicios sociales, comunales y personales y la explotación de minas y canteras. La primera incluye principalmente la administración pública y la segunda, la extracción de hidrocarburos”; por su parte el turismo es una de las actividades en crecimiento de la región.

¡Un dato interesante!: La película colombiana “El abrazo de la serpiente”, del director Ciro Guerra, se basa en una historia real acontecida en la región amazónica colombiana, en la cual dos antropólogos extranjeros buscan una planta mágica y milagrosa.

La película estuvo nominada en los premios Oscar de la academia de Hollywood.



Cuestionario de valoración

¿Consideras que las herramientas utilizadas, como la música, te ayudaron a tener una mayor comprensión e interpretación de los contenidos vistos en clase? ¿Por qué?

¿Qué te gustó al aprender Ciencias Sociales utilizando la música?

¿Qué sugerencias propondrías tú para la enseñanza de las ciencias sociales utilizando la música?

Cuadro comparativo de los sectores económicos

Sector Productivo	Características	Actividades Económicas
Sector Primario	“Abarca las actividades basadas primordialmente en la <u>transformación</u> o <u>explotación</u> de los recursos naturales”	Agricultura, ganadería, pesca, minería, silvicultura etc.
Sector Secundario	“Se compone de las actividades en las que hay un <u>mayor grado de transformación de los recursos naturales</u> . Estas actividades se desarrollan en lo que comúnmente llamamos actividades <u>industriales</u> ”	Fabricación de químicos, cauchos, plásticos, zapatos, textiles, confecciones, aparatos de alta tecnología, vehículos, industria alimenticia... En síntesis, casi todo lo que es producido en fábricas e industrias.
Sector Terciario	“Comprende todas aquellas actividades en las que el resultado del proceso de producción no es un bien tangible sino un <u>servicio intangible</u> ”.	Turismo, educación, transporte, comercio, comunicaciones (internet, telefonía, parabólica), arte y cultura, servicios públicos, etc.

Cuadro realizado por Yirlean Carlos Rodríguez Santamaria, basado en la información contenida en: Reina, M., Zuluaga, S., & Rozo, M. (2006). El sistema económico. *Banco de la República, Departamento de Comunicación Institucional. Bogotá, Colombia.*

Anexo 2: Diarios Pedagógicos

27 de abril 2018

El día de hoy me acerque por primera vez a la Institución Educativa INEM José Félix Restrepo, ubicada en el barrio el Poblado, Comuna 14 de la ciudad de Medellín.

El objetivo de la visita era la reunión con el Maestro Iván Andrés Martínez Zapata, previa concertación vía Email, en la cual yo expondría las razones por las cuales estoy solicitando que me abra un espacio para la realización de prácticas durante el mes de mayo y lo que queda de abril.

El lugar de la reunión fue el aula 132 del bloque 5a de la Institución, aula en la cual el profesor Iván imparte sus sesiones de clase de Ciencias Sociales (dado que son los estudiantes los que rotan por los salones y no los profesores).

A las 10 de la mañana, hora del encuentro, llegué al aula antes citada, donde el profesor se encontraba revisando algunos trabajos, me hizo pasar, nos presentamos y comenzó preguntándome cuál era el motivo de mi solicitud de prácticas con él, a lo cual le respondí que mi trabajo de grado se encontraba en una especie de “nudo”, puesto que por la falta de datos durante mi proceso de prácticas, no había información de la cual valerse para analizar y dar respuesta a la pregunta y objetivos de dicho trabajo, por lo cual, previa recomendación de su persona de la coordinadora de prácticas de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Nubia Astrid Sánchez Vásquez, mi asesora, Luanda Rejane Soares Sito me propuso, en aras de culminar el trabajo de grado, realizar trabajo de campo para recolectar la información necesaria para analizar y dar por terminado el proceso.

También el profesor Iván conoció el interés de mi trabajo de grado, sobre la Enseñanza de las Ciencias Sociales con Música, algo que él ha trabajado de una manera rigurosa a lo largo de los años, alcanzando el grado de Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, tras lo cual se mostró entusiasmado y presto a colaborar en lo que pudiese.

Tras escucharme, el profesor me aconsejó no dedicarme a la observación, dado que es algo que se ha hecho ya, que lo realmente importante en estos trabajos y en estos esfuerzos era el ejercer, la práctica, “sistematizar” experiencias que nutran la Didáctica del Área, más aún en lo referente a la música, puesto que, en sus palabras, la Enseñanza de las Ciencias Sociales con música posiblemente es usualmente realizada en diversos contextos escolares, pero que no estaban sistematizadas dichas experiencias, lo que era un embrollo para teorizar dicho fenómeno.

Por tanto, dejó sentada la propuesta de no observar sus clases (que para eso está su tesis doctoral) y mejor que lo mejor es diseñar una secuencia didáctica y aplicarla con los estudiantes.

Que dicha secuencia didáctica no debe superar las cinco o seis sesiones según su experiencia, y que por el tipo de investigación es recomendable trabajar con un solo grupo.

Esta propuesta del profesor Iván está sujeta a la recomendación de mi asesora, se lo expreso al profesor y quedamos en reunirnos de nuevo el lunes 30 de mayo a las 8:50 a.m. en el mismo lugar para confirmarle si me fue dado el aval por parte de la asesora para proceder a partir de su propuesta.

Aparte, para el diseño y realización de la secuencia didáctica me realiza las siguientes recomendaciones:

- La antes citada, que el proceso no exceda las cinco o seis sesiones
- Diseñar un consentimiento informado dirigida a los padres de familia, en el cual ha de quedar de manifiesto que los estudiantes estarán inmersos en un proceso investigativo.
- Que la secuencia debe tener un “cuestionario de valoración” para ser respondida por los estudiantes al final del proceso, de unas dos o tres preguntas abiertas, en la cual ellos valoren el proceso en su ámbito procedimental, desde lo emocional, motivacional etc.
- Dejar explícitas en cada actividad que integre la secuencia didáctica las habilidades de pensamiento que se están estimulando con dicha actividad (inferencia, categorizar, análisis, situación problema etc)
- En la medida de lo posible, para mi trabajo de grado, acercarme al libro “La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa” de Peter Woods, el cual me puede dotar de herramientas valiosas para la construcción de la metodología.
- Finalmente, me adjudicó el tema “Geografía física y económica de Colombia”, para que fuese alrededor de este contenido el diseño de la secuencia didáctica, recomendando de paso la canción “la travesía”, joropo que podría integrar dicha secuencia.

Antes de culminar la reunión, me dijo que el grupo con el cual yo estaré (de ser aprobado por la asesora el ejercicio de práctica) es el grupo “Noveno 23” (9-23) y que los horarios de clase son los siguientes:

- Lunes 6:45 - 7:40
- Miércoles 11:50 - 12:35
- Jueves 8:50 - 9:45

Se da por terminada la reunión, quedando como compromiso por parte mía los anteriormente citados, y por parte del profesor Iván enviar su tesis de doctorado para que yo pueda leerla y guiarme por sus metodologías.

Posdata: La asesora Luanda Rejane Soares Sito ha aceptado la propuesta de diseño y ejecución de la secuencia didáctica.

Sesión #1 - 17 de mayo

Anotaciones de campo

- La clase está presupuestada comenzar a las 8:45, más previo acuerdo con el Maestro cooperador Iván Andrés Martínez, decidimos que estaría en la institución a las 8:30, aprovechando que esos quince minutos son de “recreo”, servirán para ultimar detalles en el aula (preparar video beam, sonido, canciones, videos etc.) y tener todo listo para el momento en que los estudiantes comiencen a llegar (recordar que en el INEM son los estudiantes los que rotan por las aulas).

- Desde mi llegada el maestro cooperador se muestra presto a colaborar en todo lo que concierne a la puesta en marcha de los equipos, de los medios, solucionar dudas frente a la dinámica del grupo e incluso entregando una lista con el nombre de los estudiantes para consignar en ella los reportes de nota, asistencia o parecidos, de ser necesario, durante este proceso de enseñanza y aprendizaje que comienza el día de hoy con los estudiantes.

- Mientras los estudiantes van llegando se muestran extrañados con mi presencia, damos 10 minutos (hasta las 8:55) para que todos los estudiantes tomen asiento para proceder a comenzar la sesión.

Lo primero que el maestro cooperador realiza una vez los estudiantes se encuentran en sus asientos es solicitar orden y disposición para el proceso que comienza hoy con el “profesor Carlos, practicante de la Universidad de Antioquia”, a la par que pide algunos talleres que había dejado (por dinámicas institucionales llevan dos semanas sin clase) para calificarlos mientras yo procedo a dirigir la sesión.

- Comienzo la sesión presentándome ante el grupo, hablando de mi (corta) trayectoria docente y académica. Explicando la razón por la cual estoy en la institución y dando algunas referencias personales sobre mi experiencia sobre la relación música - educación (la ayuda que me brindó la música durante mis años desescolarizados en el acercamiento al conocimiento) y escuchando sus intervenciones frente a lo que hablaba.

Fue un primer acercamiento donde los estudiantes se mostraron interesados en ese nuevo profesor que llegaba al aula.

- Procedí a la explicación de lo que sería la primera actividad que haríamos juntos los estudiantes y yo, en calidad de practicante.

Siempre se mostraron dispuestos a realizar la actividad, la cual era la “Indagación de ideas alternativas-previas-” (La explicación de dicha actividad está consignada en el ciclo didáctico), alzando en el tiempo estipulado llegar a fin en la programación que se tenía.

- Es grato observar cómo los estudiantes no se van del salón para su próxima clase cuando ya han pasado 5 minutos de culminada la clase. Les pedí faltando cinco minutos me hicieran

una lista de música (géneros y artistas) que les gustaran para analizar si los contenidos del proceso que estamos emprendiendo pueden ser abordados desde algunos de los artistas que anoten, actividad que se tomaron muy en serio, preguntándose entre ellos artistas, cantando, riendo... Fue una sesión realmente alentadora tanto para mí como maestro en formación como para los estudiantes (por lo que se vio), algo que dota de expectativa lo que se viene; incluso algunos estudiantes se tomaron el excelente atrevimiento de anotar no solo los géneros que les gustaban, también crearon por iniciativa propia otro apartado en el cual anotaron los géneros que NO les gustan, algo que es consecuente con la hermosa pancarta que adorna la entrada del salón, escrita en inglés y que dice: “INEM: CREATING REBEL YOUTH”... ¡Rebeldía es tomar la iniciativa!

Nota: La sistematización de la clase del día de hoy, o sea, el análisis de los datos obtenidos entre los estudiantes y yo durante la indagación de ideas alternativas y/o previas se encontrará en el apartado de análisis del trabajo de grado.

Sesión #2 - 21 de mayo

Anotaciones de campo

- La clase del día de hoy está estipulada para comenzar a las 6:45 de la mañana, por lo cual, y con la firme convicción de que los procesos educativos escolares no se limitan solo al contexto institucional, sino que intervienen todas las dinámicas que atraviesan en el día tanto al estudiantado como a los maestros, salgo de casa a las 5:45 a.m. aguzando los sentidos, presto a identificar todo elemento que haga parte del diario paisaje de la comunidad escolar, por tanto, he decidido comenzar las anotaciones para este diario de campo desde el momento en que me dirijo al INEM y no solo desde que llegué a este.

- La primera circunstancia del día de un estudiante, y de un maestro, a la cual cada 24 horas se debe enfrentar y que lo evidentemente tiene efectos en las dinámicas del aula es el camino desde los diferentes barrios hacia la institución educativa.

A las seis de la mañana el transporte público de la ciudad de Medellín, o por lo menos el Metro, medio por el cual me dirigí hacia el INEM, se convierte en un verdadero escollo a sortear para todos los usuarios de dicho sistema.

Desde la Estación Universidad hasta la Estación Poblado hay ocho paradas, cada una más tortuosa que la anterior, donde la dignidad de los usuarios se pierde entre el desespero y la risa.

Durante este recorrido (que puede considerarse corto, pues son alrededor de 20 - 25 minutos) conté 9 interrupciones al normal proceder del sistema (por lo cual esos 25 minutos se extendieron), dado que las personas en su afán por llegar a su destino evitaban que el Metro cerrará efectivamente sus puertas, lo que conllevaba reiteradas insistencias del personal del sistema de transportes para facilitar, en la medida de lo posible, la puesta en marcha del Metro.

- Con la inevitable molestia de transportarse bajo las circunstancias descritas, llegue a la institución, en compañía de algunos estudiantes que seguro, o acostumbrados, o aún reaccionando a dicho sistema, estaban cargados de sensaciones al llegar a las aulas, así como yo, algo con lo que quise comenzar las presentes anotaciones porque considero, como afirmo ya, que esto influye en las emociones presentes en los estudiantes y en los profesores al iniciar la jornada.

- Al llegar al aula, eran las 6:32 de la mañana, y ya el maestro cooperador se encontraba conectando los equipos que yo utilizaría en la sesión, lo cual agradecí y puse manos a la obra para culminar con la puesta a punto de los materiales de clase.

- En el salón se encontraban dos estudiantes al momento de mi llegada, una estaba ubicada al fondo del aula, durmiendo, y la otra estudiante en la primera fila, frente al escritorio del maestro cooperador, haciendo preguntas sobre noticias que había visto el fin de semana:

“¿por qué atacan a Siria?, ¿si existe la ONU por que dejan que acaben con ese país?, ¿por qué los estados tienen secretos?, ¿es verdad que el Vaticano tiene muchos secretos?, ¿Qué países tienen satélites en el espacio?”... A cada pregunta el profesor Iván respondía pacientemente, con una sonrisa, hasta que las preguntas fueron desapareciendo, dando paso a los saludos y a la conversación mañanera de la estudiante con sus compañeros que iban llegando al aula.

- Luego de dar un espacio de 10 minutos para que los estudiantes llegaran y se ubicaran en los puestos, la sesión comienza, con la primera actividad: el llamado a lista, que ha de ser riguroso y diario.

Allí me doy cuenta de que el día de hoy habrá 15 estudiantes (a los cuales se suman dos a lo largo de la sesión).

- Vuelvo a hacer una corta presentación, de un par de minutos, frente a los estudiantes que no habían estado la clase anterior y se extrañaron con mi presencia, y luego me dispuse a socializar ante los alumnos cuál era la idea por desarrollar en la clase del día de hoy (dicha planeación está consignada más adelante en la sección “Planeación inicial Sesión #2”).

- En medio de la explicación, y por sugerencia de los mismos estudiantes, decidimos que cada uno escribirá en una hoja las características pensadas desde la planeación, y que dicha hoja fuese entregada al final de la clase.

La hoja estará marcada y tendrá cuatro columnas, las cuales serán: “características y elementos geográficos”, “productos”, “empleos” y “lugar o contexto de la canción”.

- Durante la sesión los estudiantes mostraron su agrado frente a la actividad, materializada en la participación en la misma, incluso del grupo de estudiantes que se ubica “al fondo”, que son siete, y que al inicio de la sesión no se mostraban tan dispuestos como el resto del grupo.

- Al final de cada video analizamos, a la vez que cada uno construía su cuadro, los elementos naturales presentes tanto en las canciones como en los videoclips de dichas canciones, realizando explicación muy interesantes y acertadas sobre las diferencias entre un material audiovisual y otro: Por ejemplo, los estudiantes llegaron a la conclusión, en base a sus propias intervenciones, que en el video de “Rancho aparte”, se notaba una cierta cantidad de productos, sobre todo frutas y verduras, en mayor cantidad, que los observados en “Yo voy gano - Systema solar”, porque en el Chocó hay mayor probabilidad de fertilidad en la tierra en relación a Taganga - Magdalena, el cual tenía una vegetación “más seca”, posibilitado por la alta precipitación que acontece en tierras choconas.

Además, a partir del análisis de las canciones los estudiantes identificaron acertadamente los contextos, o mejor, las regiones de donde provienen dichas obras (Rancho aparte del Chocó porque hablaban de Río y por el acento, Systema solar del Caribe porque hablaban de pesca en el mar, Chimó Psicodélico de los Llanos orientales por los instrumentos que se escuchaban

y el género -arpas, joropo-), lo que más que confirmar una idea, se evidencia algo: la música es una poderosa herramienta para el reconocimiento cultural y espacial, y que los estudiantes tienen nociones, algunos muy estructuradas, de dichos entramados culturales y espaciales contenidos en algunos géneros musicales.

- La clase culmina cuando hemos analizado tres de los cuatro videos presupuestados al inicio, y de nuevo los estudiantes se mostraron motivados con el desarrollo de la sesión, manifestando no solo con gestos sino incluso con palabras (algunos estudiantes).

- Los estudiantes van saliendo del aula, mientras me entregan los cuadros que han construido y se despiden... Al salir todos, ya había un grupo esperando para entrar, por lo cual no tengo mucho tiempo para despedirme del maestro cooperador, el cual, antes de irme, me solicita que le grabe en su portátil las canciones utilizadas en la sesión para analizarlas... De nuevo salgo de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo feliz por la actitud de los estudiantes, su participación y sus interesantes construcciones durante hoy.

Sesión #3 - 23 de mayo

Anotaciones de campo

- Hoy la clase está programada que comience a las 11:50 de la mañana, por tanto, hago presencia en la institución desde las 11:35 para conectar equipos y ordenar el material y las herramientas con las cuales se va a desenvolver la sesión de clase.

- Al llegar al aula, el maestro cooperador se encuentra en medio de una sesión de clase, con un grupo que a mi parecer es décimo u once, por lo cual no podré poner a punto los materiales de la sesión hasta que el no dé por terminada su clase.

- Son ya las 11:55, el maestro cooperador se encuentra en el salón aun, al parecer está revisando algún trabajo de varios estudiantes, por lo cual me comienzo a preocupar, la sesión del día de hoy, lo que tengo planeado implica una óptima utilización del tiempo... Se evidencia entonces que los tiempos y las dinámicas escolares pueden distar mucho de la programación que tenga un maestro de los contenidos a enseñar y a aprender.

- Luego de una larga espera, en la cual la preocupación se disipó entre el humo de la comprensión por el uso del tiempo escolar, el grupo que se encontraba en el aula de clases se retira mientras vamos ingresando los estudiantes de Noveno 23 y yo.

Aunque estoy algo apurado por conectar los equipos para intentar que el tiempo rinda lo máximo posible, no exteriorizo ese afán, no sería cordial con el maestro cooperador, por lo tanto, la paciencia es mi mayor aliada en este momento.

- A las 12:10 comienza la clase, supongo que el día de hoy no tendré 55 minutos, solo 35, pero mi sorpresa aumenta cuando el maestro cooperador y los estudiantes me avisan que, al ser la última sesión de la jornada, la clase debe culminar 15 minutos antes para dar espacio a la realización del aseo por parte de los alumnos.

¡20 minutos!, ¡solo 20 minutos de clase!, sin exteriorizar mi resignación porque la planeación de la clase se retrasara, inicio la explicación de la actividad, precedido de una intervención de un estudiante a viva voz: ¡profe, que canción vamos a escuchar hoy!, le respondo que varias, genera emoción el usar canciones, como ha ocurrido en las dos sesiones anteriores, los estudiantes se muestran dispuestos a escuchar la explicación de las actividades, a preguntar, a sugerir, a pedir incluso canciones... definitivamente la música despierta muchas pasiones, y la educación, al ser una de las instituciones encargadas de la sociabilidad humana, ha de reforzar holísticamente al individuo en cuanto colectividad: ¡arriba la emoción, la motivación, así como la razón!

- Pongo la canción que sirve de introducción a la actividad diaria, varios estudiantes la conocen, la cantan... pronto en el aula se escucha un coro desafinado adornando rostros

alegres, como también algunos con desidia... la música si genera algo, puesto que al indagar los rostros de desidia me dicen “ese cantante no me gusta”, “esa canción no me gusta”; pero a medida que en la canción se logran identificar diversos ritmos, sonidos y contextos audiovisuales, los estudiantes que mostraban desidia van mostrando interés en la canción.

Esto me deja una enseñanza: así como la música es diversa, el ser humano lo es, parece que nado en la obriedad, pero hay que explicitarlo dado el interés que se puede suscitar en diversos estudiantes utilizando diversas sonoridades cuando la música haga parte de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

- Luego de la canción introductoria se arman los grupos y reparto las “hojas de las características geográficas de las regiones” para que los estudiantes preparen las exposiciones que serán acompañadas de canciones: una exposición de cinco minutos donde le describan a sus compañeros la región que le corresponde sin decir el nombre de la región... Los estudiantes participan, leen, me preguntan, se preguntan entre ellos, identifican ciudades, músicas, incluso sabores pertenecientes a la región que les corresponde, cuando, de pronto, de la nada, el maestro me hace señas: la clase ha terminado.

- Una actividad, que estaba pensada para una clase, se ha dividido para ser desarrollada en dos sesiones; los estudiantes quedan con el compromiso de preparar las exposiciones para la próxima clase, y yo quedo a la expectativa de si una actividad que no pensaba realizar, dejar “tarea” para la casa, va a ser realizada por los alumnos.

Nota: El maestro cooperador luego de la clase me informa que la próxima clase, correspondiente al jueves 24 de mayo no se desarrolla debido a unos compromisos personales de él, por lo tanto, la próxima clase será el lunes 28 de mayo.

Sesión #4 - 28 de mayo

Anotaciones de campo

- Hoy fue lunes, lo que significa que el horario de la clase era a las 6:45 de la mañana y que al igual que el lunes pasado, el viaje en metro será algo tortuoso, puesto que es la denominada “hora pico”, uno de los momentos de mayor afluencia de usuarios en este medio de transporte, algo que en el diario del día 21 de mayo describí y en el cual llegue a afirmar que incide en el ánimo de los estudiantes y maestros que se movilizan a través del metro. O quizás, después de tantos años de padecer esto se ha normalizado de tal manera que no afecta en absoluto... En mi parte sí, es una tortura e incluso una indignidad transportarnos de esta manera; debí calmarme para llegar con la mejor disposición al aula.

- Evidentemente el viaje hacia la institución fue traumático: personas agolpadas en la plataforma de abordaje, metros totalmente abarrotados a los cuales era imposible ingresar, cuando por fin accedí a un coche era tanta la gente que no había margen de movimiento, todos, cientos, miles de personas uno contra el otro, sin espacio personal, sin intimidad, agolpados en un medio de transporte que encima evidencia, luego de más de veinte años de servicio, justificadas fallas eléctricas y percances normales al movilizar tal cantidad de personas, fallas que se evidencian en las constantes ocasiones (conté seis oportunidades) en que los coches se detienen por algunos segundos, e incluso minutos, a mitad de recorrido entre una estación y otra.

Finalmente, algo desesperado (la paciencia no es una de mis dotes) llegó a la estación Poblado del metro, e ineludiblemente debo correr, al igual que cientos de personas que descienden conmigo del medio de transporte, puesto que evidentemente, todo lo narrado hasta el momento devino en una posible tardanza en nuestros compromisos... Y yo que tanto aborrezco el afán, la lentitud es lo mío, solo encuentro libertad cuando me puedo otorgar la oportunidad de actuar lentamente, cuando no lo hago reproduzco los valores modernos, esos que Nietzsche solicitaba abandonar para la correcta comprensión de la escritura, puesto que la modernidad al contabilizar el tiempo ha hecho de este algo cuantificable según la producción que desarrollemos, y cuando soy lento siento que lucho contra la medición indiscriminada del tiempo... En fin, pienso esto mientras corro.

- Al llegar al aula de clases el profesor se encuentra escuchando a algunos estudiantes que ya se encuentran en el sitio, hablan de mil y una cosa... Aprovecho para poner en orden los materiales del salón en pro de la sesión que está pronto a comenzar... De repente la conversación de los estudiantes se encarrila hacia las elecciones acontecidas el día anterior en el país, con posiciones a favor y en contra de los diversos candidatos presidenciales. El profesor Iván y yo nos miramos y compartimos una sonrisa, creo que de satisfacción de ver alumnos tan jóvenes interesados en la coyuntura política de Colombia (aunque claro, hay que reconocer que algunas de las opiniones de varios de los estudiantes se basaban en los prejuicios y clichés masificados por los medios de comunicación y las redes sociales).

Esta satisfacción fue dando paso a un interrogante mientras seguía observando cómo los estudiantes polemizaron: ¿Cómo lograr encaminar la discusión que están teniendo hacia los contenidos que debemos desarrollar hoy -regiones de Colombia- sin realizar una acción arbitraria? ¿Qué derecho tengo yo para culminar con una conversación que es de todo el interés y el apasionamiento de los alumnos para continuar con una temática de clase en pro de MI trabajo de grado?... Son estas cuestiones con las que no me siento a gusto, el cumplimiento de una directriz que puede ir muchas veces en contravía de lo que interesa y moviliza al estudiante solo porque así no debe desarrollarse ya sea el currículo o ya sea, y en mi caso, el proceso de investigación.

Tal vez sea por mi falta de experticia docente pero no logre realizar esa articulación tan pensada... procedí a “organizar el salón” para dar inicio a nuestra sesión de clase (varios minutos después a cuando se “debía” dar inicio), hay que tener resultados de lo que se investiga, y evidentemente esta discusión gestada entre los propios estudiantes no era de “ayuda” para este fin, más que para anotar en un diario pedagógico o en un trabajo de grado, de forma eufemística como las “dinámicas del aula” intervienen y modifican desde los contenidos hasta los tiempos de la clase.

- Por las razones expuestas, la sesión de clase se inició hacia las 7:05 de la mañana, realizándose algunas de las exposiciones que se tenían presupuestadas desde la clase anterior. La exposición perteneciente al pacífico no fue preparada, y las que lograron desarrollarse fueron un compendio de lecturas de las hojas de las características geográficas entregadas anteriormente, lo cual me confirmó un temor que me había nacido desde la clase anterior: No es buena idea dejar compromisos de una clase a otra, más con un fin de semana incluido, o por lo menos para un proyecto como el presente. Esto quiebra el proceso y pone en escena una serie de agentes que pueden llegar a entorpecer el correcto proceder de los estudiantes ante dichos compromisos.

- Cuando se desarrollaba la tercera exposición el profesor me hizo la seña de que el tiempo había culminado.

Una vez más esta actividad pensada para una clase se extiende. Algo que en pro de la “generación de datos” en aras del trabajo de grado no es lo recomendable, pero que deja de manifiesto como diversas aristas entran en juego durante el ejercer docente.

Los intereses políticos, personales (actividades íntimas del fin de semana) y el tiempo fueron factores clave para que la sesión de hoy no haya sido la más “fructífera” en torno al cumplimiento del ciclo didáctico... que gran enseñanza, aprender a sortear todas estas dificultades.

Sesión #5 - 30 de mayo

Anotaciones de campo

- El día de hoy se tiene previsto culminar la actividad de las exposiciones de los estudiantes, dado que desde la clase del jueves pasado esta actividad quedó en ascuas y el pasado lunes solo se pudo realizar la exposición por parte de tres grupos de los seis previstos.
- El día de hoy los estudiantes tienen un mejor ánimo... lentamente van llegando al aula, y la sesión comienza pasados cinco minutos de la hora en que se “debería” comenzar la actividad.
- El primer grupo que se ofrece para realizar la exposición son las estudiantes que se ubican en la parte trasera del aula de clases, lo que me llena de emoción dado que dichas alumnas son las que se han mostrado en cierta medida más “apáticas” a la hora de realizar las actividades propuestas, o se han dedicado a otros cursos mientras se desarrolla la cátedra de ciencias sociales.
- Durante todas las exposiciones los estudiantes se han mostrado prestos a participar, gritan, aportan, dicen cuáles son las regiones que ellos creen que se está exponiendo. Luego de cada exposición mientras se pone la canción identifican lugares, realizan preguntas, y yo aprovecho para preguntarles a ellos por qué en los videos se ven algunos productos o algunos bailes o algunos ritmos y en otros no, en algunas ocasiones con la ayuda del maestro cooperador. Ha vuelto la dinámica participativa que creí perdida en la clase anterior, lo que me deja una enseñanza, y que deseo reiterar: la escuela es el lugar donde se debe acercar al estudiante al conocimiento de una manera seccionada, puesto que esos son nuestras obligaciones “legales” si se quiere, pero sus espacios, sus hogares, sus descansos, no son aptos para ello, deben ser dedicados al ocio, a divertirse, a explorar, al arte, a la conversación, la escuela no debe colonizar todos los espacios, o mejor, todos los momentos de formación que atraviese un joven o un niño, al contrario, debe dejarlos en libertad, para el desarrollo de la personalidad en los diversos contextos que este habite, y no cercenar cada momento por la osadía repetitiva de desarrollar una tarea que en muchos casos simplemente es una copia de algo previamente dicho por otro.
- Las tres exposiciones del día avanzan de una manera divertida, hay sonrisas, voces fuertes, canto de la canciones... los estudiantes me alegran esta mañana y sin duda me convencen de que haber escogido como línea de “investigación” las maneras “alternativas” de abordar los contenidos de ciencias sociales en el aula de clase es la mejor decisión de mi vida académica, dado que aunque reto me llena de satisfacción ver cómo estos jóvenes demuestran estar gozando estos minutos de clase, e inmediatamente se me vienen esas imágenes de cuando era yo quien estaba sentado, haciendo mala cara, o escribiendo, o componiendo, o escuchando música, o haciendo cualquier otra cosa menos estar integrado en la clase de ciencias sociales, principalmente porque la manera en que se desarrollaba no me motivaba...
- Ya terminada la clase, queda de compromiso llegar todos temprano a la próxima sesión para realizar la “evaluación” de lo que hemos abordado a lo largo de cinco enriquecedoras, arduas, difíciles, pero totalmente formadoras sesiones que se han desarrollado en esta aula del INEM.

Sesión #6 - 31 de mayo

Anotaciones de campo

- Hoy es jueves, 31 de mayo, y será el día en que se realizará la sesión final de este ciclo didáctico enfocado en la enseñanza y aprendizaje de la geografía económica de Colombia. Han sido muchas las enseñanzas y los retos atravesados en este corto pero provechoso proceso, por ejemplo, el haber tenido que repensar las clases (incluso suprimir una sesión entera) dadas las aristas surgidas a lo largo de estas semanas.

Dicha clase (que se puede observar en la programación inicial del ciclo didáctico) es en la cual de manera explícita se trabajarán los sectores productivos y las actividades económicas que hacen parte de dichos sectores.

Decidí suprimir entonces esta clase y no otra dado que a lo largo del ciclo los sectores productivos y las actividades económicas se trabajaron de manera implícita en los análisis a las canciones y a las regiones que se hicieron en las diversas sesiones (dado que se trabajó en la identificación de productos, de empleos, de características geográficas, que a la vez eran articulados por parte de las intervenciones tanto del profesor cooperados, los estudiantes y yo).

- La clase de hoy, por lo tanto, que como se ha dicho ha sido la sesión final, se desarrollará a través de una evaluación que servirá para observar la apropiación que se ha tenido por parte de los estudiantes frente a los contenidos que se propusieron abordar durante el ciclo didáctico.

Dicha evaluación constó de dos preguntas, las cuales fueron:

- 1- Identificar en cada video las actividades económicas presentes tanto en lo visual como en lo lírico.
- 2- ¿Por qué estas actividades económicas podrían o no podrán ser desarrolladas en la región que me tocó?

En el aula, dado que son seis hileras, se decidió que a cada fila le correspondiera una de las seis regiones para resolver la evaluación, además cada estudiante contará con la ayuda del cuadro comparativo de sectores económicos (en anexos) para lograr una más “acertada” identificación de las actividades presentes en dichos videoclips musicales.

- Por su parte los videoclips musicales utilizados para esta evaluación fueron:

- 1- Latinoamérica - Calle trece
- 2- Oro - Chocquibtown

Durante la evaluación los estudiantes participaron, a excepción de uno de ellos que no desarrolló la evaluación, todos si lo hicieron y observando sus productos es gratificante darse cuenta del compromiso de muchos de los alumnos al momento de contestar estas preguntas.

Al estudiante que no desarrolló el examen, al culminar la clase le pregunté el porqué de su decisión, y él me argumentó que sociales no lo iba perdiendo, pero que matemáticas sí, así que prefirió realizar un taller pendiente en esa área para recuperar una nota, ante lo cual no tuvo argumentos para recriminar su acción: ¿quién soy yo para decirle que está bien o mal hacer en estos casos?... Yo mismo me opongo a un modelo de educación centrado muchas veces en la nota y no en los aprendizajes o experiencias de los estudiantes frente a los contenidos abordados.

- Se deja el compromiso para la próxima sesión de socializar el examen del día de hoy y responder el cuestionario de valoración, para dar así fin a este ciclo didáctico que giró en torno al contenido de la geografía económica de Colombia.

Nota: Dado que el lunes cuatro de junio era festivo, la última sesión estaba presupuestada para el miércoles seis del mismo mes.

Lastimosamente el maestro cooperador me escribió el martes cinco avisando que el seis no había clase por un evento académico de la institución y que el jueves siete ya los estudiantes saldrán a vacaciones, por lo cual la sesión de despedida no tendría lugar... las desventajas de realizar las prácticas en una fecha tan convulsionada, por tanto tomé la decisión de grabar un corto video despidiéndome de los estudiantes, el maestro cooperador consiguió un espacio para proyectarlo y de paso solicitarle a los estudiantes que contestaran el cuestionario de valoración.

La semana del tres de julio, cuando los estudiantes ingresan de vacaciones, iré a realizar la despedida formal con quienes tanto me han enseñado en este tiempo provechoso de prácticas.