



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

**LA TRAVESÍA DE PENSAR LA ESCUELA: LA LECTURA Y LA ESCRITURA A
MUCHAS VOCES Y EN DISTINTOS TONOS COMO UN SUSTENTO PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE UN PENSAMIENTO DECOLONIAL.**

MARÍA JOSÉ ESPINOSA YEPES

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

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

MEDELLÍN

2018

**LA TRAVESÍA DE PENSAR LA ESCUELA: LA LECTURA Y LA ESCRITURA A
MUCHAS VOCES Y EN DISTINTOS TONOS COMO UN SUSTENTO PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE UN PENSAMIENTO DECOLONIAL.**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en
Humanidades, Lengua Castellana**

MARÍA JOSÉ ESPINOSA YEPES

Asesor

Manuel José Restrepo Triana, Mg. En Educación

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

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

MEDELLÍN

2018



Dedicatoria

A mi hermano, que con su presencia me forjó la armadura para ser la mujer que soy, por su palabra y su paciencia con mi terquedad: siempre gracias.

A mi madre que no tuvo alternativa conmigo y me hizo sabia con su sabiduría, gracias por nunca faltarme en este proceso que es todo suyo.

A mi padre que tiene siempre la sonrisa de los trapecistas que saben que van a caer, sin sus ojos mirando la vida yo no sabría mirar ésta vida, gracias por hacerme tan fuerte y por no dejarme nunca sola.

A mi abuela que debió ver esto, más allá de la existencia, de la muerte, esto es todo para ti por educarme con tanto amor.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Agradecimientos

Agradezco a la vida por permitirme el encuentro con maestras y maestros tan íntegros, a ellos les agradezco este paso por la vida.

Agradezco a la Universidad de Antioquia por darme un hogar para el conocimiento, a Manuel José Restrepo Triana mi asesor, porque sin su dulzura para decirme las cosas, habría estallado en algún momento. A mi maestra cooperadora por su manera de ver todo y darme sus lentes para verlo, a mis 38 estudiantes del Pbro. Antonio José Bernal Londoño, sin su ociosidad no hubiera aprendido tanto.

Agradezco a la profesora Melisa Giraldo porque me sostuvo con toda su fortaleza y su palabra sabia cuando me equivocaba y cuando no, a ella le agradezco mi proceso académico.

A mis amigas y mis amigos gracias por aguantar mis impacencias, sin ustedes no hubiese estado tranquila, entre ellos agradezco a Felipe Castaño quien se convirtió en mi compañero de investigación en algunos momentos, a Diana Caro le agradezco su disposición siempre para la escucha y a Lina Moguea le agradezco compartir conmigo este proceso, mil gracias.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Prólogo

Algo se quebró: La incertidumbre y el abismo

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

Jorge Larrosa

¿Por qué no tengo tu carne, papá? le decía a mi padre cuando apenas tenía cinco años, su tez morena me parecía hermosa, aunque pensándolo bien tal vez fuera por el amor tan profundo que le he guardado siempre, el asunto es que deseaba tener el color de su piel.

Con los años mediante ojos muy observadores me di cuenta de las implicaciones de los colores de piel en el mundo y cómo estos juegan al dominador y el dominado, luego me encontré con Franz Fanon y su libro *Piel negra, máscaras blancas*; y así comencé a pensar en cómo llegaba a funcionar ese juego y cómo trascendía a su vez con las poblaciones indígenas y campesinas.

La pregunta por la manera en que nos relacionamos en el mundo con los otros y con nosotros mismos ha sido una de mis movilizaciones, sobre todo la pregunta por la manera en que hemos entendido el mundo y sus formas y cómo las hemos acondicionado de manera tajante hasta el punto de tener unos modelos de referencia cultural y política que invisibilizan a las identidades culturales de los pueblos, en especial del hemisferio sur. Este trabajo de investigación apunta a esto que me moviliza y que, cómo lo dice Marta Gómez -quien me ha acompañado en este proceso aunque ella no lo sepa- nos permite inventarnos una historia que contar, que pintamos de amarillos y de soles, y cuando el cuento casi está por terminar nos inventamos un final de más y más colores.

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido.....	6
Lista de figuras.....	8
Resumen.....	9
Abstract.....	10
Introducción.....	11
Capítulo 1: Generales del proyecto.....	13
1.1 La voz que se pregunta: El problema.....	13
1.2 La voz de las razones: Justificación.....	18
1.3 Objetivos.....	21
1.3.1 General.....	21
1.3.2 Objetivos específicos.....	21
1.4 La voz del camino: Antecedentes.....	21
Capítulo 2: Referentes teóricos y conceptuales: La voz que escucha.....	28
2.1 La lectura y la escritura como prácticas socioculturales.....	28
2.2 A propósito de la transdisciplinariedad ¿Qué entender por saber transdisciplinario?.....	31
2.3 Colonialidad y Decolonialidad: Un pensamiento decolonial.....	33
Capítulo 3: Metodología.....	37
3.1 La voz que orienta: Paradigma cualitativo.....	37
3.2 La voz que aconseja: Enfoque de la investigación.....	39
3.3 Contexto y sujetos de la investigación.....	41
3.3.1 Contexto de la investigación.....	41
3.3.2 Sujetos de la investigación.....	42
3.4 Técnicas e instrumentos de la investigación.....	43
Capítulo 4: Análisis y resultados.....	49
4.1 Leer y escribir la palabra que nombra el mundo: Lectura y escritura como prácticas socioculturales.....	49
4.2 Las diversas voces que nombran el mundo: Saberes transdisciplinarios.....	62
4.3 ¿Cómo nombramos el mundo?: Pensamiento decolonial.....	73
Conclusiones.....	85
Recomendaciones y consideraciones finales.....	87
Referencias bibliográficas.....	89
ANEXOS.....	95

Anexo A: Guía de observación de clase	95
Anexo B: Análisis documental	96
Anexo C: Ficha de análisis cartográfico	97
Anexo E: Cronograma de actividades para la investigación	99



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Lista de figuras

- Figura 1. Tira cómica de Mafalda en la escuela y lo que piensa sobre ella. Por: Lavado, J. (1992).
Recuperado de: <https://www.pinterest.es/pin/80501912064903212/> 13
- Figura 2. Tira cómica de Mafalda sosteniendo una conversación con Libertad. Por: Lavado, J. (1992) Recuperado de: <https://www.pinterest.cl/pin/444237950728197614/?autologin=true>..... 28
- Figura 3. Tira cómica de Mafalda en la escuela recibiendo una clase sobre historia nacional. Por: Lavado, J. (1992). Recuperado de: <http://literaturayeducacion2014.blogspot.com.co/2015/04/iniciamos-el-ciclo-lectivo-2015-taller.html> 37
- Figura 4. Fotografía de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño. Por: Rendón, D. (2012). Recuperado de: <https://goo.gl/KJCaH9> 41
- Figura 5. Esquema de la metodología. Elaboración propia de María José Espinosa. (2018) 48
- Figura 6. Tira cómica de Mafalda sosteniendo una conversación con Susanita sobre lo que deben estudiar. Por: Lavado, J. (1992). Recuperado de: <http://toda-mafalda.blogspot.com.co/2010/11/tiras-de-susanita.html> 49

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Resumen

¿Qué papel cumple la escuela hoy? ¿Qué escuela es necesaria y para cuál contexto social? ¿Qué dispositivos son necesarios para dar lugar a otra escuela posible? El presente trabajo de investigación buscó darles lugar a estos interrogantes desde la configuración de estrategias de aprendizaje orientadas a la lectura y la escritura entendidas como prácticas socioculturales, desde la clase de Lengua Castellana con estudiantes de grado décimo de la I.E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño.

El interés fue puesto en lograr el reconocimiento y visualización de los saberes que han sido invisibilizados históricamente en la escuela, y que pueden ser develados a través de la configuración de un pensamiento decolonial y de unos saberes transdisciplinarios; es una apuesta decolonial en la escuela desde el lenguaje y el reconocimiento de este como catapulta para la aproximación a otras formas de nombrar, fabular, escribir y concebir la realidad desde saberes que se conjugan.

A través de la metáfora de la voz, se desarrolló por una parte el sustento teórico y conceptual de la propuesta y por otra, la discusión y el análisis de los datos producto del trabajo en el aula de clase. Esta investigación permitió mostrar la importancia de volver sobre proyectos políticos, epistémicos y pedagógicos que en y desde la escuela poseen la mirada sobre la decolonialidad; es un llamado a que desde las diferentes áreas del saber se apele por discursos que han sido silenciados, por paradigmas de pensamiento decoloniales que abran la mirada sobre lo hegemónico que es estático y que desde hace más de 500 años califica lo que es saber legítimo y lo que no.

Palabras clave: pensamiento decolonial, lectura y escritura como prácticas socioculturales, saberes transdisciplinarios, pensamiento crítico.

Abstract

What is the role of our schools today? What type of school is necessary and for which social context? What mechanisms are necessary to make a different school possible? The purpose of this research is to open a discussion to try and solve these questions starting from the setting of learning strategies oriented to reading and writing understanding them as sociocultural practices in the midst of the Spanish class with students of tenth grade from the Educational Institution Pbro. Antonio Jose Bernal Londono.

We wanted to acknowledge and visualize the knowledges that historically have not been addressed at school and that can be seen through the setting of a decolonial thinking and transdisciplinary knowledge. It's a decolonial project and way of seeing school from the language used and the acknowledging of this language used as a catapult to approximate to other ways of naming, fabulating, writing and conceiving reality from the different knowledges that mixed themselves.

Through the voice metaphor a part of the theoretical and conceptual livelihood of the proposition was developed and the other part came from the discussion and analysis of the data that resulted from work at class. This research allowed to show the importance of political, epistemic and pedagogic projects at school that allow students to think in a decolonial way. It's a call to other different areas of knowledge to apply and use these elements in their teaching that had been obscured and silenced. To use the decolonial way of thinking to rattle the hegemony that is static and that for more than 500 years grades what is and what isn't knowledge.

Key word: Decolonial thinking, reading and writing like sociocultural practices, transdisciplinary knowledge, critical thinking.

Introducción

Cuando experimentamos la lectura y la escritura sentimos que nos hablan muchas voces y en distintos tonos, la pluralidad del lenguaje se presenta como una epifanía que arrastra al sujeto a la desembocadura de un río, y se inaugura en una experiencia que lo transforma, traspasa y le ayuda a traducir a través de la nueva dimensión del lenguaje que ha adquirido una versión alternativa, experiencial y sensible de su realidad.

Este proceso implica la conjugación de diversos aprendizajes escolares y no escolares para su desarrollo y construcción, es en esta medida, que en el presente trabajo se ubican las prácticas socioculturales de lectura y escritura con los saberes transdisciplinarios, que no sólo convocan a esta conjugación sino a la potencialización de dichas prácticas; estos saberes señalan a su vez el reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, procurando no reducirla a un solo nivel, regido por una única lógica.

Para pensar sobre esta diversificación de las epistemes, el pensamiento crítico emerge como habilidad, competencia, construcción de ideas y argumentación para su desarrollo, ya que permite poner en discusión lo visible y no visible. El pensamiento crítico para el presente trabajo, antecede y se complementa con el Pensamiento decolonial, un elemento que busca que dichos saberes silenciados en los currículos escolares por su relación con asuntos de género, raza y clase, sean puestos de manifiesto y llevados a la identificación, discusión y reconocimiento.

Este proceso de develar la presencia de culturas hegemónicas en la relación con los saberes, y como éstas invisibilizan a las culturas y voces de los grupos sociales minoritarios que no disponen de estructuras importantes de poder, a través de las prácticas socioculturales de lectura y

escritura; fue un proyecto decolonial llevado a la escuela, a un aula de clase, en medio de clases de Lengua Castellana con chicos de grado décimo de la I.E Presbítero Antonio José Bernal Londoño.

Así, pues, en el presente trabajo se desarrollarán en el capítulo 1 los asuntos concernientes a los generales del proyecto que se centran en la definición de por qué y qué busca esta investigación, el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, la justificación, los objetivos y los antecedentes que aportan a su desarrollo. En el capítulo 2 se despliega toda la conceptualización y los referentes teóricos que soportan el trabajo. El capítulo 3 expone la ruta metodológica para la elaboración de la investigación, junto con los instrumentos a aplicar y los procedimientos de análisis respectivos, y finalmente en el capítulo 4 se presenta el análisis y desarrollo de los resultados obtenidos durante el proceso.



Capítulo 1: Generales del proyecto



Figura 1. Tira cómica de Mafalda en la escuela y lo que piensa sobre ella. Por: Lavado, J. (1992). Recuperado de: <https://www.pinterest.es/pin/80501912064903212/>

1.1 La voz que se pregunta: El problema

¿Qué escuela sabe enseñarnos esa intimidad con el mundo? ¿Ese saber minucioso de objetos, bienes, texturas, sabores, aromas, goces, alimentos, bálsamos y remedios? Mucho antes de la escuela ya hemos comenzado o perdido los más hondos aprendizajes. ¿Quién sabe enseñarnos qué parte de nuestra esencia humana son los ríos y el musgo, la lluvia y el verano? ¿Quién nos enseñará la prudencia, la paciencia, la lentitud, el arte de volver a empezar? ¿Quién nos hará saber que en nuestras respuestas instintivas tal vez estén convulsiones y miedos que no son estrictamente humanos: el giro del pez en el fondo del mar, la reacción del reptil ante lo que avanza, el temor y la tentación del pichón en la punta de la rama?

William Ospina

La voz que se pregunta, indaga desde los intereses, necesidades y deseos no sólo de la maestra investigadora sino también de la sociedad y la cultura; es una voz que sobre todo se inquieta frente a la realidad, se cuestiona, se incomoda y en cierta medida denuncia. La voz que se pregunta discute sobre cuestiones que involucran particularmente a la escuela y que intenta ponerla en un escenario de signos de interrogación, para que siempre estemos buscando respuestas.

Veamos:

La sociedad occidental a través de distintos dispositivos ha impuesto una serie de patrones socioculturales, discursivos y de relaciones de poder que han sustentado y consolidado una única forma de entender el mundo y una manera totalizante de producir conocimiento, esto es, para algunos pensadores¹ lo que se conoce como *colonialidad del poder*, a partir de la cual se termina por limitar no sólo la visión del mundo sino también las consideraciones que los sujetos puedan tener sobre sus realidades y su capacidad de construir conocimiento. Lepe Lira hablando de Wallerstein comenta que:

Immanuel Wallerstein construye el modelo de Sistema Mundo (1974) como un artefacto teórico para interpretar el funcionamiento del mundo moderno, tal como lo conocemos, a través de un único sistema económico: el capitalismo. Bajo este supuesto, la modernidad está irremediamente unida al auge de esta economía a nivel mundial. Su planteamiento sugiere que el desarrollo de la modernidad ha sido paralelo a la colonialidad; con la explotación de mano de obra de los indios y la extracción de productos de las colonias americanas se enriqueció el imperio español, y el capitalismo realmente se convirtió en un sistema mundo, pues aunque funcionaba de cierta manera, se alternaba con otras formas de economía sin ser predominante o excluyente. (Lepe, 2011, p.52)

La relación modernidad-capitalismo-colonialidad, es una vinculación de cómo se originó desde la explotación y saqueo de los españoles a las colonias americanas, la relación de poder y economía que devino desde lo que conocemos como modernidad hasta nuestros tiempos, la idea de sistema mundo para Wallerstein, es el principio de que tanto el sistema económico como la

¹ Entre quienes se encuentran Eduardo Lander, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Zulma Palermo, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh y Freya Schiwy.

época histórica llamada modernidad constituyen un régimen que involucra las relaciones sociales y culturales que acerca e involucra más a unos a los desarrollos económicos y aleja a otros, en relación a su raza, género y clase.

Esta idea de que la modernidad surge de manera simultánea a la colonialidad conlleva a la necesidad de preguntarse por instituciones como la escuela, la cual se ha visto abocada a cumplir con el desarrollo de los modelos de sociedad necesarios para la colonialidad del poder, a funcionar de acuerdo a unos estándares o propósitos que sincrónicamente pareciera necesitar la sociedad. Es así como la propuesta del análisis sobre la colonialidad se sitúa bajo la necesidad de reevaluar y preguntarse por los patrones instaurados desde un devenir histórico que invisibiliza las formas de ser y pensar alrededor de otros saberes, propiamente los que la escuela ha distorsionado –aún lo hace-, asunto que es retomado en el marco de esta investigación.

Es en la escuela como escenario formativo, donde acontecen las posibilidades de desarrollo de las prácticas de lectura y escritura, que en muchos casos son intencionadas de manera automática, respondiendo a los mismos estigmas coloniales, que conllevan a inducir en los estudiantes ejercicios poco conscientes, quizá inconscientes, de lectura de la realidad. En otras palabras, la escuela en muchas ocasiones obliga al estudiante a la lectura de los mismos formatos y las mismas ideas, reduciendo las múltiples, creativas y problematizadoras formas de comprensión del mundo a una unívoca y cacofónica lectura social.

Frente a esta realidad, casi incuestionable del funcionamiento de la escuela, es de vital importancia pensar en un lenguaje que lejos de ser entendido meramente como un medio de comunicación, aluda a una manera particular de nombrar el mundo y de nombrarnos en él, de comprender la realidad y habitarla, de interpretar nuestro medio y nuestra existencia. El lenguaje

es esencialmente la manera a partir de la cual ordenamos y reconfiguramos el mundo, que una vez narrado se convierte en historia; al mismo tiempo los sujetos en relación a esta vinculación con el lenguaje se permiten narrar, fabular, enunciar, nombrar, etc., las construcciones de la realidad social y cultural que el contexto les convoca.

Los estudios de modernidad/colonialidad y epistemologías del sur señalan que hay una colonialidad del lenguaje que a su vez se refleja en la colonialidad del saber a través de las geopolíticas del conocimiento, esto es, que hay una comprensión del mundo homogénea que es desarrollada por un poder hegemónico que nos induce por diferentes medios a la idea de que el conocimiento científico es la única forma válida de producir verdades sobre la vida humana y la naturaleza -como conocimiento que se crea “universal”, oculta, invisibiliza y silencia las otras epistemes- (Walsh, 2005, p.17).

Dicho de otro modo, la geopolítica del conocimiento reconoce unos saberes que debemos considerar (los racionales, comprobables, palpables, etc.) y otros que debemos desechar (saberes ancestrales, saberes cosmogónicos de comunidades indígenas y afros, mitología indígena, explicación de la realidad desde miradas no validadas científicamente, experiencia sensible, poética de la existencia, etc.), o acercarnos a ellos sólo bajo un pretexto científico. Esto, ha conllevado a que las escuelas como escenario educativo donde se imparten las comprensiones, saberes e ideas orientadas por el agenciamiento de la educación -que el poder en términos económicos solicita-, genere unos condicionamientos frente a lo que se debe o no aprender. Para Torres (1993) un ejemplo claro de esto es cuando

Un notable grado de sentimentalismo por parte de las personas adultas tiene como resultado un afán por colocar en un mundo paradisiaco a la infancia. A las personas en este período

del desarrollo se acostumbra a contemplarlas como: ingenuas, inocentes, desvalidas, etcétera, y por tanto, sin mayores preocupaciones, intereses y deseos. (...) La asunción de esta filosofía propicia un silenciamiento de otras infancias más reales y, a su vez, lleva a que durante el período de escolarización obligatoria no exista una clara intencionalidad en estudiar como contenidos escolares las condiciones y modos de vida de la infancia pobre (...) de quienes habitan en el Tercer Mundo. Acudiendo a cualquier medio de comunicación de masas, podemos constatar que hay muchas zonas de guerra en la actualidad, lugares donde existen guerras civiles, insurrecciones, disputas de fronteras, etc., y que afectan seriamente a la infancia; sin embargo, tales problemas no existen cuando releemos la mayoría de los libros de textos escolares. (p.61)

Estos saberes institucionalizados, se rigen por unos parámetros fuertemente occidentalizados que revelan unas formas convencionales, únicas, parciales e inmaculadas de comprender el mundo a pesar de la diversidad de realidades, todo esto es producto de los ejercicios de lectura y escritura y del mismo lenguaje, ya que como afirma Parra Sandoval (1986) citando a Bernstein “cuando el niño aprende su lenguaje, o cuando aprende los códigos que determinan su actos verbales, aprende al mismo tiempo las exigencias de la estructura social en la cual está inserto” (p.26)

Así pues, el problema central de esta investigación es la lectura y la escritura entendidas como prácticas socioculturales desde la clase de Lengua Castellana para el reconocimiento y visualización de los saberes que han sido invisibilizados históricamente en la escuela, y que pueden ser develados a través de la configuración de un pensamiento decolonial y de unos saberes transdisciplinarios que pueden ser reconocidos como saberes sustanciales para la comprensión no hegemónica/occidentalizada del mundo; es una apuesta decolonial en la escuela desde el lenguaje

y el reconocimiento de este como catapulta para la aproximación a otras formas de nombrar, fabular, escribir y concebir la realidad desde saberes que se conjugan.

En consecuencia con este planteamiento, se propone la siguiente pregunta como eje central para direccionar la investigación: ¿De qué manera las prácticas socioculturales de la lectura y la escritura en el aula de clase, pueden llevar a los estudiantes del grado 10°, al reconocimiento de saberes invisibilizados y transdisciplinarios y por ende a la construcción de un pensamiento decolonial?

1.2 La voz de las razones: Justificación

La voz de las razones, pretende buscar dentro de todas las voces, unas que aterricen, que sean sensatas, que razonen sobre los propósitos y contemplen de manera sincera las pequeñas semillas que puede dejar en la tierra la presente investigación, buscando que estas germinen en algún lugar y aporten a la consolidación de nuevas voces y nuevos caminos. Veamos:

Para hablar de colonialidad o decolonialidad es indispensable –a la luz de los teóricos del proyecto modernidad/colonialidad- hablar primero sobre las características del surgimiento del concepto de globalización, en este, el Estado ya no entra a formar parte esencial de las relaciones internacionales sino que son las grandes corporaciones, las multinacionales y las agencias internacionales las que juegan un papel importante en las esferas políticas, económicas, educativas y culturales de las naciones, ahí es donde se dice que aparece desde el paradigma de la cultura: la pérdida de la identidad nacional, la sociedad desmaterializada, la homogeneización, comercialización y consumismo cultural sin llegar a determinar que estos sean asuntos negativos únicamente, pero sí, que en cierta medida entorpecen los procesos autónomos y autóctonos de muchos de los países, en este caso, países latinoamericanos.

Estas características de la globalización influyen directamente en los escenarios escolares ya que allí se acunan y se reproducen muchas de las instancias de la sociedad, por lo que los patrones de homogeneización de la cultura y las comprensiones del sistema-mundo son configurados en las escuelas. Como se ha mencionado anteriormente, es fácil encontrar que la escuela debido a su carácter moderno y por ende colonial, le dé un rol importante a la reproducción de las relaciones de poder, es decir, la escuela se ha encargado de poner de manera ostensible a través de la enseñanza de sus contenidos y la formación de sujetos, el predominio racionalista y científico occidental del conocimiento, excluyendo el diálogo con los saberes “otros”.

Al mismo tiempo, la misión de la escuela se ha reconocido en enseñar saberes especializados a los sujetos que los prepare para ser ciudadanas y ciudadanos activos y críticos, miembros de una sociedad que se erige desde su desarrollo productivo y económico, por lo que la escogencia de esos saberes especializados como lo establece Freire (1986) en su *pedagogía de la pregunta*, tienen que ver a su vez con la determinación de con qué no se está de acuerdo; el pedagogo brasilero dice que cuando se toma partido sobre un saber o ideal, a su vez se dice con cuáles no se está de acuerdo, en este sentido, la escuela escoge los saberes que les son importantes en relación a unas necesidades de nación y globalización; así, la escuela descarta saberes que termina silenciando y este silenciamiento está mediado por decisiones coloniales de raza, género y clase; Torres (1993) las llama voces silenciadas del currículo:

Cuando se analizan de manera detenida los contenidos que son objetos de atención explícita en la mayoría de las instituciones escolares, aquello a lo que se le presta atención en las propuestas curriculares, llama poderosamente la atención la apabullante presencia de las que podemos denominar como culturas hegemónicas. Las culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados que no disponen de estructuras importantes de poder

acostumbran a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción (p.60)

Es por esta razón que revelar estas decisiones a través de una propuesta de pensamiento decolonial mediada por prácticas socioculturales de lectura y escritura y su relación con diversas áreas del saber, es una apuesta por aportar a la construcción de una propuesta crítica de escuela; la búsqueda por restituir los saberes otros, desde las formas dialécticas establecidas en relación con otras culturas, debe configurarse como un mecanismo de interés necesario para los procesos escolares y los principios educativos, posibilitando el aporte al campo de la interculturalidad y la decolonialidad, a su vez como una posible apuesta a la despolarización del sistema-mundo, despolarización entendida como posibilidad de cambio, de renovación ideológica, de transformación de una visión cerrada, unidireccional, hacia una visión plural que permita otras formas de ser, de pensar, de narrar y de actuar.

Para apostar a dicha despolarización, en el presente trabajo es ineludible acuñar que la lectura y la escritura entendidas como prácticas socioculturales, que nacen en el seno de una cultura y una sociedad, suponen una relación con el lenguaje de manera abierta, plural, experiencial y sobretodo vinculante con los espacios que permiten ser al sujeto, así y en relación a la construcción de un pensamiento decolonial –que es de antemano crítico- las prácticas de lectura y escritura aportan a la consolidación de una competencia argumentativa que conjuga la relación con la lectura decolonial del contexto del estudiante y la intención de significar la comprensión crítica de su realidad.

En consecuencia, esta investigación es importante porque le apuesta desde un sentido pedagógico, a la posibilidad de pensar una forma de enseñar desde las prácticas de lectura y

escritura y su vinculación con formas heterogéneas de comprender los saberes, y a su vez con una apuesta de carácter decolonial a través de la transformación de las dinámicas que acontecen en el aula de clase, desde lo didáctico, epistemológico y las relaciones interpersonales. A su vez, se convierte en una posibilidad alternativa de entender las relaciones de enseñanza aprendizaje que surgen en la escuela, llevando al escenario de mayor reproducción hegemónica moderna una propuesta que irrumpe con prácticas coloniales y dominantes que circulan en el aula de clase. Desde esta perspectiva, se asumen como objetivos de investigación los siguientes:

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Reconocer, a partir de la lectura y la escritura concebidas como prácticas socioculturales, los saberes transdisciplinarios, que han sido invisibilizados en el contexto escolar, con el propósito de abrir paso a la construcción de un pensamiento decolonial.

1.3.2 Objetivos específicos

- ❖ Promover, a partir de lecturas previas, producciones escritas que den lugar a la visibilización de procesos de pensamiento decolonial desarrollados por los estudiantes.
- ❖ Identificar los patrones de análisis de la colonialidad presentes en los escritos de los estudiantes que pueden dar lugar a la construcción de saberes transdisciplinarios y a la consolidación de un pensamiento decolonial.

1.4 La voz del camino: Antecedentes

Dentro del proceso de búsqueda de antecedentes que esta investigación supone, se acudió a la voz del camino que logró encontrar una serie de aportes teóricos que en algunos de sus intereses y resultados llegan a tener proximidad con las claridades e intereses ya definidos en este

trabajo. El camino representa las huellas que han sido ya pisadas por otros y representan un horizonte de trabajo que no se puede obviar y por el contrario aportan sustancialmente a qué se debe preguntar y por dónde debe caminar la investigación.

En primera instancia, se retoma aquí la tesis de Meneses, Ramírez y Misas (2016) *Desenterrando al muerto colonizado: una propuesta para un plan de área de Ciencias sociales desde la pedagogía decolonial*. Desde sus intencionalidades centrales los autores establecen tres categorías de análisis que se orientan por la construcción de currículos interculturales que se pregunten por esas culturas otras “que contrarrestan esos vestigios sutiles e indeterminados de las hegemonías de la modernidad” (p.26). Su objetivo se centra en modificar el currículo de tres instituciones educativas desde un enfoque de pedagogía decolonial para así conformar la idea de escuela intercultural, comprendiendo que dentro de este proceso median varios asuntos que tienen que ver con la deconstrucción de los saberes ya establecidos, generando y formulando otros.

En dicha investigación, los autores encontraron que los procesos de interculturalidad y de pedagogía decolonial como propuesta curricular exigen la comprensión del mundo desde otras miradas y otros escenarios de enunciación de los sujetos intervinientes en ese proceso (Meneses, *et al.*, 2016); estos hallazgos en relación con la propuesta aquí tratada se aproximan en su carácter teórico más que práctico, ya que permiten vislumbrar las posibilidades de pensar la interculturalidad y la pedagogía decolonial como enfoques de estudio e investigación; no obstante no trabaja desde el aula si no únicamente con las propuestas curriculares de las tres instituciones que funcionaron como objeto de estudio.

En un segundo trabajo rastreado, la tesis de maestría de Yepes (2015) apunta específicamente al propósito de analizar desde un enfoque o perspectiva de interculturalidad el

currículo, sólo que en este trabajo se centra en una institución educativa rural. La propuesta se enfoca hacia el estudio de los discursos de interculturalidad que se despliegan de la inmersión del programa de Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución educativa. La importancia de éste proceso emana más que todo de la percepción sobre la diversidad y como está fluctúa en los espacios escolares a través de procesos educativos particulares como lo es la cátedra en cuestión, permitiendo la transformación curricular y la convivencia escolar misma.

Un tercer trabajo rastreado, es la tesis de pregrado de Jurado (2017) *Escuela colonial, aula rebelde: una experiencia pedagógica desde la decolonialidad*, en la que el autor plantea como objeto de investigación la posibilidad de crear una experiencia distinta de relación con el conocimiento desde los planteamientos de la pedagogía decolonial e interculturalidad crítica. A través de las temáticas trabajadas en el aula (segunda guerra mundial, guerra fría, conflicto armado en Colombia, etc.) va reconfigurando las comprensiones coloniales que históricamente han permeado este tipo de fenómenos, llevándolas a la mirada decolonial, a una comprensión no occidental y eurocéntrica de la historia. En este sentido este trabajo aporta desde una perspectiva emancipadora y decolonial la relación con el conocimiento y la construcción del mismo.

De otro lado, en este rastreo se logró ubicar además, la tesis del profesor Osorio (2016), tesis que si bien, no representa mayor valor respecto a los aportes transdisciplinarios desde las escuelas estudiadas, desde su marco teórico contribuye a la conceptualización sobre transdisciplinariedad y a la manera en que esta se puede entretener en la escuela como una apuesta pedagógica y didáctica.

El trabajo de investigación se titula *Educandos y su tránsito por el mundo complejo: elementos de la transdisciplinariedad en el currículo de una institución educativa del municipio*

de Palmira, en él se pretende mostrar una propuesta de inclusión de elementos de transdisciplinariedad en el currículo de la institución, con el fin de establecer conexiones que favorezcan en los educandos el acercamiento, deconstrucción, reconstrucción y construcción de un conocimiento más significativo. Este trabajo vinculó la propuesta curricular con lo que se traducía realmente en el aula y cómo eso permitió develar varias ausencias y a su vez fortalezas.

Como resultado, el trabajo de investigación de Osorio apuntó a asumir de manera distinta el ejercicio educativo en el contexto de la escuela, ya que al momento de reestructurar el plan de estudios rompió con el tradicional “asignaturismo” y posibilitó que los profesores establecieran puentes temáticos/problemáticos entre las diferentes áreas del saber, desde una óptica global sin dejar de lado lo local.

Frente a las prácticas de lectura y escritura socioculturales en relación a la decolonialidad se hayan algunas investigaciones que, si bien no se detienen en el escenario escolar, ya que se preguntan por la relación lenguaje-colonialidad en términos generales, sí se identifican varios trabajos sobre la relación de estas prácticas con el pensamiento crítico y la decolonialidad y con asuntos referidos a la transdisciplinariedad. De acuerdo con esto, el trabajo *Lectura y pensamiento decolonial: aportes del análisis del discurso para la lectura de textos* de Zimmermann (2015) expone como el lenguaje es un potencial de significados en interacción con la realidad social y cultural de los sujetos y del mismo modo, como es que desde allí

las esferas interrelacionadas de la matriz colonial de poder (economía, autoridad, género /sexualidad, y conocimiento/ subjetividad) operan al nivel de lo enunciado, donde los hablantes de una comunidad significan la realidad de la que hablan en sus interacciones, dejan ver la postura y actitud que adoptan enunciadore interlocutor, y la disposición verbal que centra algunos temas alejando otros. (p.2)

Esta relación del lenguaje y pensamiento decolonial, insiste en la necesidad de construir unas prácticas de lectura y escritura que se orienten hacia el análisis discursivo desde un enfoque decolonial, reconociendo el contexto sociocultural como elemento importante para este proceso. En este trabajo Zimmermann (2015) pretende establecer un marco disciplinar para la lectura que involucre el reconocimiento de estrategias enunciativas y discursivas orientadoras hacia la configuración de significados cautelosos y ocultos en textos culturales diversos, científicos, enmarcados en el pensamiento colonial de instituciones modernas como la universidad (p.2); es realmente aportante para la presente investigación, ya que la discusión se posa sobre la develación de modos de enunciación desde las prácticas discursivas para el reconocimiento de patrones de colonialidad en textos escritos (aunque el presente trabajo no se ubique únicamente en los textos escritos).

Ahora bien, dentro del rastreo a nivel nacional e internacional hay otros apuntes importantes que, si bien no son propiamente en el marco de una investigación, proponen caminos para el análisis y la comprensión de estas categorías en relación con los entornos escolares. Es así como el texto de la profesora Peñuela (2009) *Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política* se orienta en varios focos de discusión sobre la relación entre la educación comunitaria y la pedagogía decolonial como una relación necesaria para resistir a los modelos pedagógicos modernos, ya que estos acunan en su centro la reproducción de roles, discursos y manifestaciones propios de un sistema y pensamiento occidental que no reconoce las apuestas autónomas de las identidades culturales de los pueblos.

Lo que expone Peñuela está orientado al análisis sobre la pregunta ¿de qué manera ha operado no en los discursos sino en las prácticas, la decolonialidad en la educación comunitaria?,

anudando una necesidad base en los procesos de decolonización de problematizar varios principios desde la mirada de modernidad/colonialidad. Al respecto, expone la profesora que es fundamental que en estos procesos

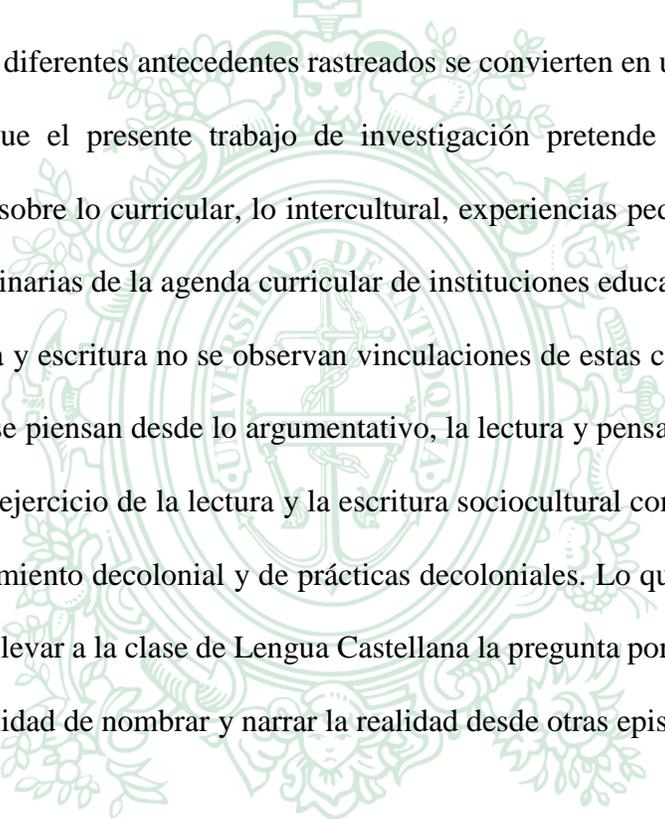
... se problematice en sí misma la colonialidad del saber (Mignolo, 2005) y las geopolíticas de distribución del conocimiento, a partir de reconocer la emergencia de nuevas perspectivas que cuestionan los metarelatos, las visiones totalizantes y eurocéntricas y que avanzan en la crítica al estatuto de las disciplinas, entre otros aspectos. En este sentido, se considera importante la visibilización de esas otras formas de relación entre saber y conocimiento, entre sociedad y cultura. (Peñuela, 2009, p.43)

Un trabajo más que emergió como producto del rastreo realizado, fue el del profesor Argüello (2015) *Pedagogía decolonial: Trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación*. En este trabajo, uno de los propósitos concretos es hablar de la relación muy potente y fundamental que debe haber entre decolonialidad y educación, ya que ésta responde a pensar en los paradigmas “otros” que no apuntan necesariamente a los proyectos de nación o de desarrollo económico y generan rupturas abriendo las posibilidades para pensar un enfoque de pensamiento de manera distinta; este último artículo del profesor Argüello entreteje la relación intrínseca y necesaria que debe existir entre educación y decolonización para la construcción de un paradigma-otro, es decir unas consideraciones sociales, culturales, políticas, etc. desde otras perspectivas y otros escenarios de subjetivación e identidad.

Estos planteamientos avizoran un camino de trabajo pertinente para ahondar en los procesos de lectura y escritura como sustento, ya que es un enfoque epistemológico que no ha tenido trabajos considerables en campo, es decir, que si bien lo expuesto en los trabajos rastreados

apunta a la interculturalidad y a la pedagogía decolonial, estos no se han pensado en relación con la construcción de un pensamiento crítico y la decolonización del saber desde las prácticas de lectura y escritura socioculturales como esqueleto en el escenario escolar, propiamente el aula de clase.

En general, los diferentes antecedentes rastreados se convierten en una aproximación a las conceptualizaciones que el presente trabajo de investigación pretende continuar, ya que se vislumbran preguntas sobre lo curricular, lo intercultural, experiencias pedagógicas decoloniales y apuestas transdisciplinarias de la agenda curricular de instituciones educativas. En lo que toca a las prácticas de lectura y escritura no se observan vinculaciones de estas con propuestas críticas-decoloniales, esto es, se piensan desde lo argumentativo, la lectura y pensamiento crítico pero no se acercan a pensar el ejercicio de la lectura y la escritura sociocultural como un aliciente para la construcción de pensamiento decolonial y de prácticas decoloniales. Lo que invita nuevamente a atender el llamado de llevar a la clase de Lengua Castellana la pregunta por lo decolonial desde el lenguaje, como posibilidad de nombrar y narrar la realidad desde otras epistemes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo 2: Referentes teóricos y conceptuales: La voz que escucha



Figura 2. Tira cómica de Mafalda sosteniendo una conversación con Libertad. Por: Lavado, J. (1992) Recuperado de: <https://www.pinterest.cl/pin/444237950728197614/?autologin=true>

La voz que escucha, es una voz que atiende al llamado que le hacen los maestros y maestras que ya han trazado un camino intelectual lo suficientemente amplio como para retomar, decantar y apropiarse conceptos y categorías que sean funcionales para el trabajo de investigación que aquí se desarrolla; las tres categorías de análisis son fundamentales para dar respuesta a las ideas trazadas y consideradas en el proyecto y por esto es fundamental preguntarse por cómo se han entendido éstas bajo las voces de diversos autores y como se entenderán para esta ruta.

2.1 La lectura y la escritura como prácticas socioculturales

Para pensar en la lectura y la escritura como categorías que guardan una íntima relación con lo social y lo cultural, es fundamental preguntarse acerca de qué se entiende por lo social y lo cultural y de qué manera guardan relación con las prácticas de lectura y escritura. En este sentido, Ferreiro (2000) aporta un planteamiento importante para esta discusión, al decir que “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” por lo que en estas categorías se acunan sentidos que devienen de un contexto

histórico que contempla las necesidades comunicativas y de construcción de pensamiento de las sociedades y develan a través del entramado simbólico las constituciones de las culturas.

Así, al ser la lectura y la escritura entendidas como prácticas que construyen cultura es fundamental entenderlas igualmente como ejercicios del pensamiento que desarrollan y sustentan la base de la sociedad. No obstante la lectura y la escritura guardan relación con habilidades de pensamiento distintas por lo que es necesario establecer, qué se entiende por cada una de ellas; en un primer momento la lectura con los estudiantes se concibe desde su capacidad de construir tejido, de conectar ideas y de asociar conceptos, tal y como lo expresa Silveira (2013):

“La lectura es una actividad de interpretación que requiere de la capacidad de asociación y creación entre la información que ya se tiene y la información que el texto nos proporciona. Entender la lectura como una práctica sociocultural implica cuestionarse sobre su funcionalidad, considerar que se relaciona estrechamente con la construcción de la imagen social de cada sujeto. Desde lo sociocultural la lectura se define como una «práctica» porque es una acción con intención, cargada de valores variables de acuerdo al contexto. Debido a la posibilidad de distintas lecturas de un mismo texto resulta que en esta acción de leer coexisten diferentes modos de re-producción y de interpretación” (p. 108)

En el marco de este trabajo investigativo, la lectura es entonces la manera en que se comprenden y se interpretan los mundos de la vida, las relaciones sociales y los fenómenos sociales y culturales. La escritura por su parte se entiende desde la capacidad de volver sobre las reflexiones que el pensamiento suscita y que aporta a la construcción de ideas vinculantes, es decir, ideas adquiridas en sociedad, ideas que emergen en las relaciones sociales, ideas adquiridas previamente,

entre otras; la escritura es entendida entonces, de acuerdo con los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998) como:

...un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (...) No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. (p.27)

En consecuencia con estos planteamientos, lectura y escritura se conciben como prácticas que construyen pensamiento; un pensamiento mediado por las lecturas del contexto, de la sociedad y del mundo; un pensamiento a partir del cual se organizan y conjugan las habilidades y destrezas de los sujetos para constituir sus visiones y perspectivas de la realidad. La lectura y la escritura entendidas como prácticas no sólo se quedan en la mecanización de las habilidades del pensamiento sino en su puesta en escena sobre las diversas ideas que en ellas se conjugan, apuntando sobre este planteamiento la profesora Serrano (2014) expone que

leer y escribir se constituyen en verdaderas herramientas intelectuales, que tienen profunda influencia en el individuo en función de las prácticas en las que él interviene y del uso que hace de ellas como instrumentos para pensar y comunicarse. Su uso para el pensamiento permite, a quienes ponen en marcha la lectura y la escritura, operar sobre las ideas, transformarlas y producir nuevos conocimientos, al mismo tiempo que incide sobre la constitución de la mente por el contacto permanente con las actividades letradas. (p.100)

La lectura y la escritura como prácticas socioculturales, involucran a su vez una relación intrínseca con la argumentación y lectura crítica ya que implica la lectura del mundo y éste siempre

está a modo de péndulo en un ir y venir de la dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales de los diferentes contextos en lo que se encuentran los sujetos de enunciación, como ya se ha dicho estas prácticas construyen pensamiento, por lo que será necesario a través de la argumentación y criticidad para lograrlo, reconociendo particularmente lo sociocultural de estos ejercicios.

En el contexto de este trabajo, lectura y escritura son entendidas como prácticas socioculturales que suponen la vinculación de ejercicios discursivos que estén estrechamente relacionados con el contexto y que apunta al rastreo de manifestaciones de problematización, argumentación e inferencia de los trabajos realizados por los estudiantes, en donde la identificación de características de criticidad desde los acercamientos a procesos inferenciales en sus apuestas escriturales y discursivas se convierten en estrategias para la comprensión de esta categoría.

2.2 A propósito de la transdisciplinariedad ¿Qué entender por saber transdisciplinario?

La estructura esquemática en la que se apoyan las instituciones educativas se caracteriza por apelar al modelo disciplinario de conocimiento como sistema central de consolidación, esto es, la división y jerarquización de las disciplinas según la importancia en términos lucrativos y en términos de relevancia epistémica en el mundo. Esta idea se relaciona con lo propuesto por Castro-Gómez (2013) cuando habla de una de las características del modelo cartesiano, conocimiento que se consolidó como hegemónico durante el siglo XIX y XX:

Un tercer aspecto hace referencia a aquello que Descartes denomina el “análisis”. Así, para lograr conocimiento válido, el objeto de conocimiento solicita dividirse en partes cada vez más pequeñas. No existe ciencia de la totalidad; solamente, ciencia de parcelas de la realidad. No puede haber conocimiento del todo; sino solo, de las partes. Esto significa que los saberes holísticos no configuran conocimientos que pertenezcan al ámbito de la ciencia.

Para Descartes, el conocimiento que habla del mundo a través de sabidurías ancestrales o de tradiciones religiosas significa mitología, superstición y pre-cientificidad. Por no ajustarse al método -a las “reglas para la dirección de la mente”-, tales conocimientos sólo pueden conducir al error, al engaño, y deben tomarse como residuos de un pasado (pre-moderno) del cual requerimos separarnos para siempre. (pág. 35)

Este planteamiento apunta a problematizar la manera en que ha funcionado el modelo disciplinar y la forma como se ha entendido, el lenguaje, la racionalidad, la lógica y el pensamiento como las nociones de una “narrativa lógica”, ya que estas han terminado por desplazar otras posibles relaciones con el conocimiento, desde un sentido planetario, subjetivo, espiritual, etc., restringiendo la posibilidad de acuñar un sentido epistemológico, de construcción de pensamiento y conocimiento a este tipo de saberes que salen del marco disciplinario.

Para entender cómo fue comprendido en esta investigación el saber transdisciplinario se apeló a tres de los artículos de la carta de la transdisciplinariedad, en donde se plantean los siguientes principios:

Artículo 2. El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria. Toda tentativa de reducir la realidad a un solo nivel, regido por una única lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinariedad.

Artículo 3. La transdisciplinariedad es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no busca

el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden.

Artículo 5. La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior. (Anes, J., Astier, A., Bastien, J., et. al, 1994)

Tomando estos tres principios, entenderemos por saber transdisciplinario aquel saber abierto a generar visiones que superen la polarización, apuntando a la comprensión del mundo desde su aspecto dialéctico y desde su comprensión planetaria, sin jerarquizar los conocimientos, sin establecer unos más relevantes que otros; es un saber transformador, reconciliador y diverso; “que en relación al lenguaje significa, desde esta perspectiva, una actitud ejemplar, una actitud hacia la totalidad, un aprendizaje, un humilde aprendizaje, de la realidad sin fronteras, una disponibilidad sin la cual no hay verdadero lenguaje ni verdadero espíritu hacia la totalidad.” (Juarroz, 1996, p.2)

Así, los saberes transdisciplinarios funcionan como conexiones nerviosas que vinculan conocimientos que se ubican dentro de los parámetros científicos y a su vez con conocimientos que se escapan de éstas reglamentaciones y buscan darle un sentido a la construcción de pensamiento que no apele única y específicamente a lo convencional, hegemónico y racional.

1 8 0 3

2.3 Colonialidad y Decolonialidad: Un pensamiento decolonial

A lo largo de la primera década del siglo XXI surge el grupo de modernidad/colonialidad, el cuál empieza a problematizar las relaciones de poder históricamente definidas y ya estudiadas

por otros académicos desde años anteriores como la Escuela de Frankfurt de la cual bebieron muchos de los intelectuales pertenecientes a dicho grupo; estos se propusieron revisar las condiciones y las dimensiones en las que se dio la modernidad y su vínculo ineludible con la *colonialidad* y en este sentido con las dinámicas eurocéntricas y capitalistas.

Hablar de colonialismo en pleno siglo XXI supone hablar de la comprensión y resignificación del sentido que históricamente se le ha atribuido a dicho concepto, es decir, en tanto se ha entendido como un hecho histórico que ya fue superado por las colonias hispanas en el siglo XVI; esta resignificación está ligada a la pregunta por la perpetuación de las prácticas coloniales después de los procesos independentistas y lo que para muchos autores del siglo XIX se denominó la poscolonialidad. Sin embargo, los patrones de colonialismo, han mutado y se presentan de diversas formas en nuestra contemporaneidad develando que:

La ruptura de los vínculos de dependencia, por muy importante que sea, sólo ha sido una de las etapas de la descolonización, y según algunos la más fácil. La independencia política, para no ser una palabra vana, debe apoyarse en unas bases económicas sólidas. Numerosos Estados en otro tiempo colonizados deben construir sobre bases nuevas una economía, hasta entonces orientada en función de las necesidades o de los beneficios del colonizador (Grimal, 1989, p. 408)

Esto apunta a comprender que los procesos independentistas sólo fueron un peldaño; que el surgimiento de la modernidad trajo consigo otros modelos de dominación diferentes a los impartidos durante el colonialismo, pero y a pesar de esto, estos siguen siendo basados en unas

lógicas coloniales de poder, de saber y de ser que se manifiestan desde el *biopoder*². La pregunta por la perpetuación de estos modelos, comenzó por el grupo modernidad/colonialidad (Dussel, Quijano, Mignolo, Castro-Gómez, Grosfoguel, Lander, etc.) para destacar el eurocentrismo epistemológico en América Latina, fortaleciendo sus bases en lo propuesto por la Escuela de Frankfurt y los modelos de pedagogía crítica; de esta forma y producto de la reflexión hecha por este grupo se comenzaron a adelantar en América Latina propiamente pero también alrededor del mundo preguntas por la colonialidad y la necesidad de la creación de un pensamiento decolonial.

De esta manera, la decolonialidad es entendida como un enfoque comprensivo que parte del supuesto de que la colonialidad no ha sido superada, que la descolonización sólo ha sido una transformación en un largo período de tiempo pero que no ha sido superada por completo. En palabras de Castro-Gómez:

(Asistimos a una) *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial [...] Desde el enfoque que aquí llamamos “decolonial”, el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente (2007, p. 13-14).

² El biopoder ha sido un elemento indispensable para el desarrollo del capitalismo. Ha servido para asegurar la inserción controlada de los cuerpos en el aparato productivo y para ajustar los fenómenos de la población a los procesos económicos. (Castro, 2011, p.60)

La decolonialidad implica, entonces, romper con el molde colonial que organiza y sintetiza el poder, el saber y a los seres; esto es, generar fisuras con la comprensión totalizante del mundo, desvaneciendo la perspectiva eurocéntrica que determina qué es conocimiento y quién lo produce, lo que en términos de Walsh (2007), es rescatar las formas no eurocéntricas de producción de conocimiento.

En esta línea de sentido, para el trabajo con los estudiantes, se entendió por pensamiento decolonial el proceso de desprendimiento epistémico que implica una apertura en sí mismo, es decir, desprenderse de dicotomías naturalizadas, cánones lingüísticos, homogeneización de la cultura, patrones de lo que es considerado avanzado y civilizado, geopolítica del conocimiento y estructuras únicas globalizantes de pensamiento; para que en esa medida, se genere apertura política, epistemológica, cultural, intelectual, etc.

Frente a los trabajos de los estudiantes en el transcurso de la práctica pedagógica, el rastreo de lo que se entendió por pensamiento decolonial se manifestó desde el reconocimiento de patrones coloniales para su póstuma deconfiguración, esto es, la capacidad de vincular conceptos, manifestaciones históricas, discursos etc. en relación a las características de la colonialidad del poder, del saber y del ser³ y como a su vez se configura una mirada crítica/decolonial que propone variadas alternativas.

³La *colonialidad del poder* es uno de los elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. (Quijano, 2007, p. 93-94). Por su parte, la *Colonialidad del saber* es, entonces, dar cuenta de la negación de otras formas de producción del conocimiento que no sean blancas, europeas y “científicas” en el sentido cartesiano y newtoniano. El asunto, entonces, no es sólo la elevación de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento como perspectiva única, sino también la autoridad que esta hegemonía tiene en determinar qué es conocimiento, y quiénes lo producen. (Walsh, 2007, p. 29). Finalmente para Mignolo (2003) y Nelson Maldonado-Torres (2003) la colonialidad del ser, es entendida como “la dimensión ontológica de la colonialidad, en ambos lados del encuentro [...] un exceso ontológico que ocurre cuando seres particulares

Capítulo 3: Metodología



Figura 3. Tira cómica de Mafalda en la escuela recibiendo una clase sobre historia nacional. Por: Lavado, J. (1992). Recuperado de: <http://literaturayeducacion2014.blogspot.com.co/2015/04/iniciamos-el-ciclo-lectivo-2015-taller.html>

3.1 La voz que orienta: Paradigma cualitativo

La búsqueda por las maneras de abrir paso a la construcción de un pensamiento decolonial, que parta del reconocimiento de esos saberes transdisciplinarios, que han sido invisibilizados en el contexto escolar, y que asuma los procesos de lectura y escritura como prácticas sociales y culturales, nos lleva a volcar la mirada hacia los umbrales de la investigación cualitativa ya que esta permite analizar, comprender e interactuar con el conocimiento desde su carácter estético y subjetivo, posibilitando el diálogo entre sensibilidad y teoría; como afirma Flick (2007):

La investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales. Expresiones clave para esta pluralización son la "nueva oscuridad" (Habermas, 1996), la creciente "individualización de las maneras de vivir y los patrones biográficos" (Beck, 1992) y la

se imponen sobre otros, y además encara críticamente la efectividad de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como resultado del encuentro" (Escobar, 2005, p.35).

disolución de las "viejas" desigualdades sociales en la nueva diversidad de medios, subculturas, estilos de vida y maneras de vivir (Hradil, 1992). Esta pluralización requiere una nueva sensibilidad para el estudio empírico de los problemas. (p.15)

Para dicha comprensión del paradigma cualitativo es fundamental establecer que éste no se desprende de su carácter conceptual y teórico por el contrario se asumen desde su aspecto más dialéctico con la sensibilidad de los procesos y construcciones sociales, toda vez que esta se alcanza por medio de apuntes y reflexiones epistemológicas, como lo establece Galeano (2004) la investigación social cualitativa se interesa por estudiar las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico. Busca comprender -desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento. (p. 18)

El paradigma cualitativo, entonces, permite enmarcar una visión metodológica próxima a las realidades humanas, sociales, culturales y estéticas de los sujetos involucrados en la investigación, ya que permite develar los procesos que los seres humanos realizan para dotar de sentido a los artefactos y objetos que los rodean constituyendo sus visiones del mundo, sus relaciones con los demás y la comprensión del entramado valorativo y simbólico que le otorgan a los ritos, hábitos, saberes, cultura y costumbres.

En esta misma línea de sentido, en el paradigma cualitativo se destaca según Guardián (2007) una relación de interacción entre el investigador y aquello que se investiga, teniendo el investigador que verse inmerso y de manera vinculante en el contexto en donde desea investigar, estos dos agentes participantes en esta relación son transformados e influenciados de manera

simultánea. Por lo tanto, dicho paradigma posibilita la confluencia de relaciones, saberes y perspectivas de los sujetos involucrados en la investigación, considerando todas las posibilidades que confluyen en los mundos y contextos que estos habitan.

3.2 La voz que aconseja: Enfoque de la investigación

En relación con el paradigma de investigación y con el escenario en el que se desarrolla la propuesta y lo que su práctica supone, se ha decidido implementar como enfoque **la investigación didáctica** ya que, esta propone una reflexión que apunta a la consolidación de un campo propio de investigación en relación al trabajo adelantado en términos investigativos por los maestros en el aula.

En este sentido, Prats (2002) propone una ruta para entablar una reflexión más que una teorización de lo que supone hablar de la investigación didáctica y cómo dicha reflexión apunta a la consolidación de un campo propio de investigación que se desprenda, en cierta forma, de la colonización metodológica. Así mismo, pone en consideración que las ciencias sociales en su carácter diverso convocan a la posibilidad de recrear un nuevo punto de vista que funcione como un enfoque metodológico, de esta forma entender la práctica investigativa en didácticas específicas no sólo permite hablar de un campo propio de investigación sino que a su vez particulariza los problemas de conocimiento, las teorías explicativas y la construcción metodológica.

A propósito de esto último, las configuraciones didácticas, los planes de clase, las estrategias de aprendizaje, las destrezas y habilidades que despliega el maestro en relación a un campo del conocimiento y la investigación que allí se desarrolla, son algunas de las manifestaciones de lo que aquí se llama campo propio de investigación, entendiéndolo como un

campo de conocimiento que se enfoca en las prácticas pedagógicas y en los procesos de aprendizaje de un saber específico.

En concordancia con lo expuesto, para Prats (2002) la investigación en didáctica:

(...) debe considerarse, en primer lugar, como un campo de investigación educativa, situado en la encrucijada de diversas disciplinas sociales entre las que están, por un lado, las que se ocupan tradicionalmente del aprendizaje y la enseñanza y, por otro, las que constituyen la base de los conocimientos que se pretenden enseñar. (p. 88).

Lo dicho anteriormente permite darle sentido a esta investigación en miras a analizar y reflexionar en torno a los procesos de aprendizaje y enseñanza y a los diferentes dispositivos, herramientas, habilidades, etc., que logran configurar didácticamente dichos procesos. Paralelamente, es importante considerar los apuntes del profesor Pérez (2003) cuando establece que la investigación sobre la propia práctica es un escenario de cambio educativo; esto ligado a la idea de que realizar dicho ejercicio le otorga unas consideraciones y características a la naturaleza misma de la investigación y a los sujetos involucrados en ella, estas son: *Un carácter político, la relación entre teoría y práctica, una perspectiva crítica, el colectivo como sujeto de investigación, el rol del saber externo.*

Desde esta perspectiva, considerar un enfoque de investigación en didáctica enriquece la investigación misma bajo estas cinco características, convocando a un análisis y una reflexión exhaustiva y delimitada dentro de las fronteras abiertas de la escuela; y supone además, una vía de trabajo para los maestros y maestras que investigan en el marco de los procesos de enseñanza aprendizaje que suceden en los escenarios escolares, en tanto que permite detallar los problemas, tensiones, rupturas y fenómenos educativos y pedagógicos que allí acontecen.

3.3 Contexto y sujetos de la investigación

3.3.1 Contexto de la investigación

La Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño está ubicada en la comuna 5, zona noroccidental de la ciudad de Medellín. Cuenta con un edificio de cinco pisos, zonas verdes, salas de sistemas, un auditorio y dos sedes: una central que queda al occidente de la estación Acevedo del metro y la otra ubicada en el barrio Toscana, en la que funcionan algunos grupos de la Básica Primaria.

Actualmente, en la Institución se desarrollan los niveles de escolaridad desde preescolar hasta undécimo y tres medias técnicas en: Sistemas, Electrónica y Diseño Gráfico en coordinación con el SENA, además para el año en curso de esta investigación, año 2017, la Institución adoptó el Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia de aprendizaje. Todos estos elementos la hacen posicionarse como una institución de calidad, pionera en el desarrollo de procesos educativos en la ciudad de Medellín.



Figura 4. Fotografía de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño. Por: Rendón, D. (2012). Recuperado de: <https://goo.gl/KJCaH9>

3.3.2 Sujetos de la investigación

La población con la que se trabajó para la presente investigación, fueron los estudiantes del grupo 10°A de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño de la media técnica en Sistemas. Este grupo contó con 38 estudiantes en total provenientes en su mayoría de barrios aledaños a la institución como Toscana, Héctor Abad, Plaza Colón, Andalucía, Playón, Zamora, Popular uno y Playitas.

La muestra de esta investigación la constituyen seis (6) estudiantes de la población focalizada, seleccionados según el criterio de mejor rendimiento académico obtenido durante el año lectivo, de acuerdo a las notas obtenidas en los trabajos solicitados desde la clase de lengua castellana. El criterio de selección de estos estudiantes, responde al principio de la capacidad de argumentación y de criticidad experimentada en el aula, ya que en su gran mayoría los estudiantes de este grupo presentaron dificultades asociadas con lectura y escritura, y por ende, niveles de desempeño propios de años o grados inferiores (sexto o séptimo), de este modo, para efectos de la investigación se seleccionaron los trabajos de mayor producción argumentativa y crítica.

Es preciso retomar, que todos los estudiantes de grado décimo, durante el año de desarrollo de la práctica pedagógica, fueron convocados por la institución educativa a asumir el modelo del Aprendizaje Orientado a Proyectos, a partir del cual escogían un tema de interés a investigar. El tema elegido por y para el grado 10° fue Poder y Economía, desarrollo temático que fue orientado por la pregunta: ¿De qué manera las relaciones de poder afectan las dinámicas en la sociedad colombiana?

Aunque no es un foco central de este trabajo, el indagar sobre los motivos y condiciones de elección de este tema y de la pregunta orientadora adoptada, en diálogos con los estudiantes se logró percibir una relación entre ésta y sus inquietudes por las formas de ejercer el poder en el país y las implicaciones que estas tienen en las relaciones de los pobladores de la nación. Esta pregunta como tal, fue oportuna para el trabajo de investigación realizado ya que aportó a la lectura crítica y problematizadora de las relaciones de poder y de saber que han sido hegemónicas en Colombia; con este tema de investigación los estudiantes lograron hallar nexos entre sus apuestas y los temas trabajados en clase para el potenciamiento de sus interrogantes.

3.4 Técnicas e instrumentos de la investigación

Dentro de la estrategia que orienta esta investigación de corte cualitativo, con un enfoque metodológico de profundización en la didáctica se plantearon las siguientes técnicas e instrumentos considerados relevantes para la recolección de la información:

3.4.1 Observación participante

Para Woods, citado por Galeano (2012), la observación participante permite evidenciar la relación que se entreteje entre los sujetos que intervienen en el proceso de investigación, develando fenómenos sociales producto de la interactividad de ésta, tratando de comprender dichos fenómenos desde adentro, lo que implica descubrir o explorar los procesos que están ocultos detrás de conductas o ejercicios que aparentemente pueden carecer de significado para un observador externo y que guardan relación con las intenciones que el investigador orienta en dicho proceso. En este sentido –expresa el autor- la observación participante (...). Debe intentar combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento (p. 35)

En el contexto educativo, dentro del aula de clase la observación participante funciona como una de las técnicas más propicias para sacar a la luz las perspectivas que el investigador/maestro experimenta durante su proceso de práctica pedagógica, ya que, fuera de todo juicio moral o de valor, el maestro compromete su mirada pedagógica y epistemológica a la comprensión de los fenómenos escolares y no escolares que confluyen en el salón de clases. Considerando esta conceptualización, el procedimiento para la recolección de datos y análisis de los mismos fue el siguiente:

1. Se registraron cinco sesiones de observación de clase, teniendo en cuenta el formato realizado. Los códigos para su identificación fueron O1, O2, O3... (ANEXO A)
2. Los datos obtenidos se sistematizaron de acuerdo a las categorías de investigación sugeridas: Lectura y escritura como prácticas socioculturales, saberes transdisciplinarios y pensamiento decolonial.
3. Los datos recolectados se llevaron a una matriz de análisis, a partir de la cual se realizó una lectura transversal de las tres categorías entre sí, y una revisión comparada con los datos obtenidos en los demás instrumentos.
4. Con el registro de los datos se realizó un análisis que permitió dar cuenta del contraste entre las vivencias observadas en el aula y el comportamiento de las categorías sobre el proceso en la práctica pedagógica.
5. A partir de este análisis se procedió a la redacción del informe final sobre las categorías seleccionadas.

3.4.2 Revisión documental

La revisión documental se caracteriza por ser una de las técnicas más propicias para la investigación educativa, en este caso, permite analizar el sentido e interpretar los procesos realizados por los estudiantes durante las actividades en el aula, a través de su producción escrita. En términos de Navarro y Díaz (1995) citado en Galeano (2012), la revisión documental implica:

Un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada. Este “metatexto” -que no tiene que tener una forma estrictamente textual, al poder estar compuesto, por ejemplo, por gráficos de diverso tipo- es producto del investigador, a diferencia de lo que normalmente ocurre con el corpus, pero debe ser interpretado conjuntamente con éste. El resultado es una doble articulación del sentido del texto, o del proceso interpretativo que lo esclarece: por una parte, ese sentido trasparece en la superficie textual dada inmediatamente a la intuición teórica del investigador. Por otra, se refleja en la transformación analítica de esa superficie, procurada por las técnicas de análisis de contenido. (p. 126).

Teniendo en cuenta esta concepción sobre la revisión documental, con los datos obtenidos se pretendió proceder de la siguiente manera:

1. Se seleccionaron cinco portafolios con las producciones textuales de cinco estudiantes del curso orientado por la maestra practicante, que obtuvieron resultados óptimos durante el año escolar
2. Los textos seleccionados fueron codificados previamente, de tal manera que se protegió el sujeto de procedencia, y se obtuvo un análisis imparcial de la información expresa. Así, se

usaron códigos para su identificación T-E, T aludiendo a trabajo y E a estudiante, de esta forma T1-E1, T2-E2, T3-E3....

3. Se hizo una ficha de análisis que comprendió preguntas orientadoras alrededor de las tres categorías: Lectura y escritura como prácticas socioculturales, Saberes transdisciplinarios y pensamiento decolonial. (ANEXO B)
4. Los datos recolectados se llevaron a una matriz de análisis, a partir de la cual se realizó una lectura transversal de las tres categorías, y una revisión comparada con los datos obtenidos en los demás instrumentos de investigación.
5. Finalmente se realizó un informe de los resultados en relación a las categorías y cómo se evidenciaron estas durante el proceso.

3.4.3 Cartografía Social

La cartografía social es una técnica que permite construir una mirada integral del territorio, entendiendo el territorio desde todas las dimensiones que lo influyen (social, cultural, político, ideológico, económico, etc.) entenderemos por cartografía social lo que para el profesor Herrera (2008) significa el ejercicio de esta:

Es una herramienta que sirve para construir conocimiento de manera colectiva; es un acercamiento de la comunidad a su espacio geográfico, socio-económico, histórico-cultural. La construcción de este conocimiento se logra a través de la elaboración colectiva de mapas, el cual desata procesos de comunicación entre los participantes y pone en evidencia diferentes tipos de saberes que se mezclan para poder llegar a una imagen

colectiva del territorio. Se pueden elaborar mapas del pasado, el presente y del futuro así como "mapas temáticos" que nos permitan un mayor conocimiento del entorno. (p. 3).

Por consiguiente, la cartografía social permite evidenciar cómo se están conformando las relaciones y visiones del mundo desde los distintos escenarios que intervienen en la construcción sociocultural de la realidad, manifestándose desde la imagen, el dibujo y la representación gráfica de las comprensiones simbólicas. Para esta investigación la cartografía social permitirá expresar en términos más explícitos como se están relacionando los estudiantes con la comprensión colonial del mundo y la realidad, y como esta a su vez puede evidenciar fisuras o rupturas de dicha comprensión.

De acuerdo a lo anterior, para la recolección de los datos cartográficos y el análisis de los mismos, se procedió de la siguiente manera:

1. Se tomaron las cartografías de cinco (5) estudiantes realizadas durante las sesiones de clase, y se analizaron los conceptos en relación con las imágenes que aparecen en los mapas, de acuerdo a las categorías de investigación trazadas.
2. La lectura de dichos mapas, así como la sistematización de los conceptos que emergieron y la relación simbólica entre ellos, se plasmaron en una ficha de análisis (ANEXO C).
3. Los textos seleccionados fueron codificados previamente, de tal manera que se protegió el sujeto de procedencia, y se obtuvo un análisis imparcial de la información expresa. Así, se usaron códigos para su identificación C-E, C aludiendo a cartografía y E a estudiante, de esta forma C1-E1, C2-E2, C3-E3....

4. Los datos recolectados se llevaron a una matriz de análisis, a partir de la cual se realizó una lectura transversal de las tres categorías, y una revisión comparada con los datos obtenidos en los demás instrumentos de investigación.
5. Finalmente, se realizó el informe correspondiente, que dio cuenta del análisis de las cartografías.

Así y para efectos de claridad, el enfoque y diseño metodológico se establecen de la siguiente manera:

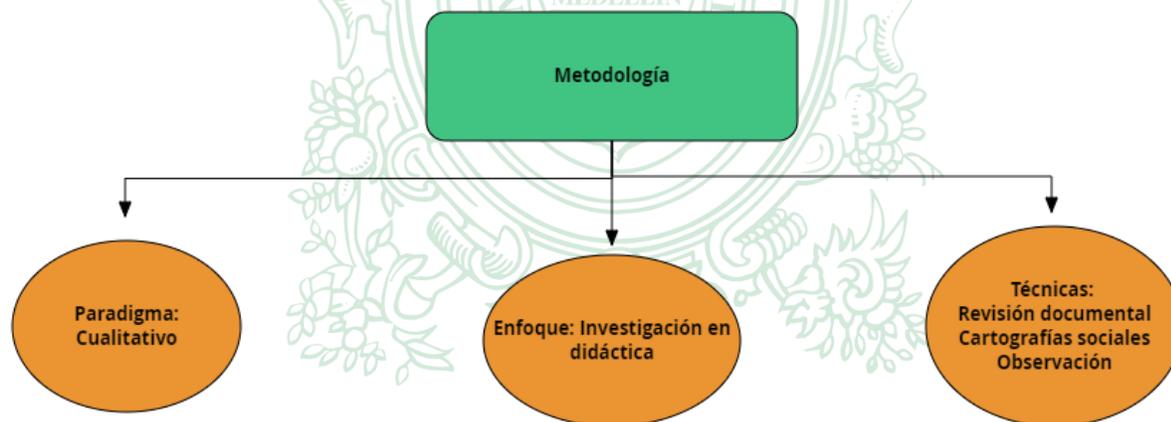


Figura 5. Esquema de la metodología. Elaboración propia de María José Espinosa. (2018)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo 4: Análisis y resultados.



Figura 6. Tira cómica de Mafalda, sosteniendo una conversación con Susanita sobre lo que deben estudiar. Por: Lavado, J. (1992). Recuperado de: <http://toda-mafalda.blogspot.com.co/2010/11/tiras-de-susanita.html>

El presente capítulo de análisis busca develar las tensiones, conflictos y discusiones que emergieron en el proceso de investigación y cómo se vincularon con la pregunta y los objetivos centrales propuestos. De este modo, se establecerán los análisis respectivos por cada categoría conceptual permitiendo agrupar dichas develaciones de manera más pertinente para la discusión. En un primer momento se hablará de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, en un segundo momento de los saberes transdisciplinarios y finalmente de la categoría de pensamiento decolonial.

4.1 Leer y escribir la palabra que nombra el mundo: Lectura y escritura como prácticas socioculturales

“...La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto...”

Paulo Freire

En la actualidad y en el devenir de la modernidad se cuestiona continuamente la ausencia de los procesos de lectura y escritura y particularmente la competencia argumentativa de los jóvenes y su capacidad para asumir una posición frente a una idea u opinión y lograr defenderla o de persuadir a sus interlocutores con argumentos. Dichas prácticas en relación a la competencia argumentativa aportan a la formación integral de los sujetos y sobre todo para el ejercicio de la democracia, del pensamiento crítico y reflexivo, por lo que es importante poner en cuestión las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura y su vinculación con la argumentación.

Ahora bien, cabe preguntarse cuál es la importancia de que la lectura y escritura sean entendidas como prácticas socioculturales, la respuesta radica en que “quien argumenta tiene como objetivo convencer a otras personas de que su representación del mundo es equivocada y que deben adoptar otra.” (Camps, 1995, p.52) En este sentido la construcción de competencias y habilidades que apelen no sólo a la argumentación sino a la creación y recreación del pensamiento están mediadas por la forma en que la lectura y la escritura se vinculan con su contexto. El profesor Hurtado (2006) lo aclara específicamente cuando establece que:

Las competencias no se desarrollan y cualifican al margen de las prácticas sociales. Si bien las operaciones internas donde la reflexión opera sobre el pensamiento y el conocimiento permiten saltos cualitativos en estos procesos, la mediación con lo social, la relación con los otros y, sobretodo, a través de los procesos de enseñanza es donde se potencian y movilizan de manera significativa las competencias. (p.14)

Es de suma importancia que las prácticas de lectura y escritura se desarrollen en estrecha relación con el contexto y realidad circundante de los sujetos, ya que la capacidad de abstracción,

de proyección, de asociación y de generación de ideas se construyen a partir no de condiciones ajenas a lo que configura la subjetividad de los estudiantes sino a lo que permite reflexionar sobre ella.

Como ya lo dijo el maestro Freire (2005), el texto y el contexto se deben relacionar para la construcción de la palabra, una palabra que nombra el mundo de acuerdo a las lecturas que los sujetos mediados por sus representaciones sociales y simbólicas de la realidad adhieren a la significación de su entorno. Para Freire de igual forma la lectura del mundo, implica una mirada crítica sobre la cultura y la sociedad, al entenderlas como prácticas socioculturales, estas se transforman y se renuevan de acuerdo a las dinámicas del contexto mismo.

Esta concepción sobre la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en la escuela, suponen la resignificación de los escenarios escolares ya que las prácticas pedagógicas exigen que no se desprendan de la instrucción sino de la enseñanza de formas de habitar el mundo que estén mediadas por el lenguaje y las múltiples significaciones que éste permite. Así, pensar en la lectura y la escritura como prácticas socioculturales es pensar en una lectura y escritura crítica de la sociedad, de modo que:

La crítica (...) demanda una lectura del mundo que nos permita analizar la conflictividad inherente en la sociedad capitalista y la posición o rol que tenemos en dicha conflictividad. Si no se analiza la realidad sobre la que uno vive es muy probable que se caiga en una postura ideológica que conlleva a una práctica que adquiere un carácter de adoctrinamiento de los sectores populares. El interés de esta lectura es evidenciar las verdades que los sujetos y pueblos poseen, para desde allí, reconstruir y transformar dichas verdades y sus concreciones históricas (Carballo citado en Muñoz, 2013, p.159).

Así pues, estas prácticas implican una lectura crítica, argumentativa y reflexiva que permita demostrar las verdades de los sujetos y las sociedades para su reconfiguración y alteración a formas alternativas de leerlas.

Avanzando en este razonamiento, es preciso detenernos un poco en el instrumento de la revisión documental y la observación directa aplicados, sobre todo para validar estas ideas ya mencionadas, desde la relación con las producciones de los estudiantes, producciones que se convirtieron en el soporte de desarrollo del primer objetivo propuesto, “Promover, a partir de lecturas previas, producciones escritas que den lugar a la visibilización de procesos de pensamiento decolonial desarrollados por los estudiantes.”

En principio, es importante retomar aquí las lecturas socioculturales que sobre su propio contexto establecen los estudiantes. La lectura y la escritura funcionan aquí como herramientas para el reconocimiento social y cultural del entorno, evidenciando formas de poder más próximas:

La maestra sugiere a los estudiantes pensar y escribir sobre la pregunta: ¿cómo entendemos las manifestaciones de poder más cercanas o más tangibles? Algunos textos trascienden sus entornos más próximos, consolidan la mirada de poder en agentes de control como la policía, los celadores e incluso los maestros. Los escritos de los estudiantes evidencian expresiones como: “los de la esquina”, “los duros”, “los pillos”, etc., para referirse a las personas que los rodean. (O1)

Reconocer las relaciones de poder implica una lectura crítica, que subyace a una construcción más amplia y analítica de la realidad, en un primer acercamiento se vincula el contexto sociocultural de la comuna en la cual se ubican la gran mayoría de los estudiantes, en

donde reconocen actores como “los pillos”, “los duros”, “los de la esquina” que parecieran ser adjetivaciones para agentes que ejercen algún tipo de control coercitivo en la dinámicas sociales y políticas de su comunidad o su barrio; dicha identificación conlleva a la problematización de los escenarios de ser de los estudiantes, y el análisis crítico de dicho reconocimiento.

Esta asociación con el contexto cercano, se replica en el momento en que se les pide analizar una canción que habla de las dinámicas de control en América Latina. Los estudiantes van jerarquizando dichas relaciones, desde la comparación de su contexto barrial con lo que se expresa en la canción, pasando por la relación de estas características con instituciones y finalmente realizando asociaciones generales de estas manifestaciones en el contexto de otros países de la América del sur.

En un análisis comparativo se puede evidenciar esta misma forma de asociación de la lectura de su territorio pero ya, centrada en la realidad de su país, así los estudiantes en una de las cartografías analizadas demuestran una identificación de patrones de colonialidad en su territorio y que supone la lectura sociocultural de la nación:

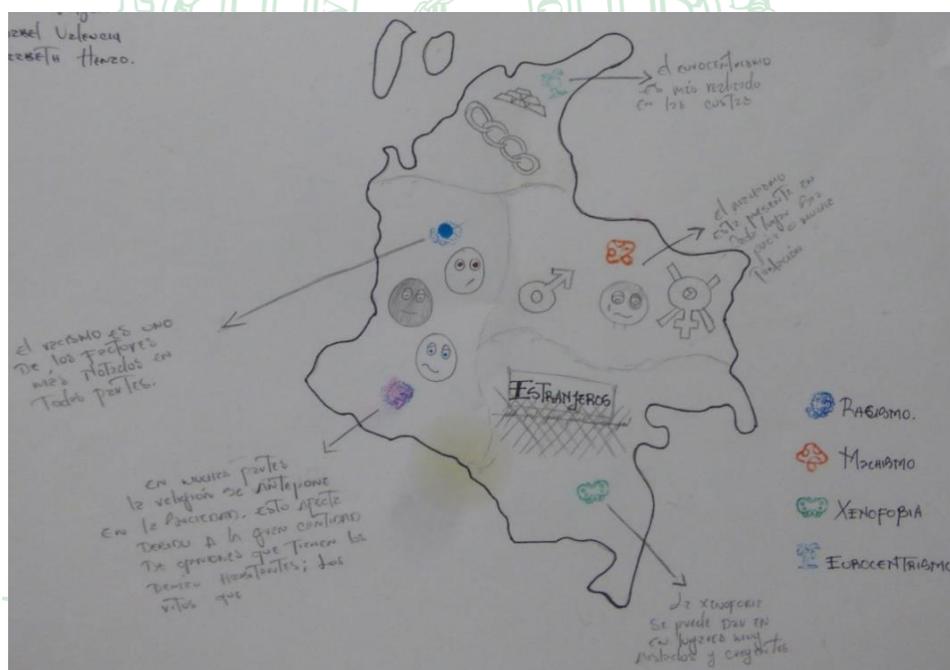
El ejercicio analizado sugiere representar los lugares del país donde se identifican fuertemente rezagos coloniales tales como el racismo, la xenofobia, el machismo, etc, los estudiantes representan zonas propias de su país, bien sea por lo que oyen en los medios o por las exploraciones de estos temas en otras clases.

En el caso concreto de esta cartografía, los estudiantes identifican a Antioquia como uno de los departamentos más machistas, en el que más violencia en contra de la mujer se puede apreciar; en tanto que Cundinamarca con su capital Bogotá es resaltada como un departamento excluyente en torno a las identidades raciales. Los estudiantes precisan que

esta exclusión es en contra del pueblo Guajiro partiendo de su asociación con las etnias indígenas, idea que llega a contradecirse con la figura de una capital que reúne y alberga a personas de diferentes lugares del país, en donde se vivencia un mayor sentido patrio.

De otro lado la cartografía sugiere un fuerte proceso de discriminación en el chocó, pero se precisa que son los chocoanos la población que más sufre por discriminación asociada con el color de su piel.

El Amazonas, es identificado en este caso como un departamento en el que se da una explotación de los recursos naturales. (E2-C2)



Estudiantes E2, Cartografía C2 (2017)

1 8 0 3

Se entrevisté que los estudiantes tanto para el análisis crítico discursivo de canciones, cómo para la lectura de su territorio emplean jerarquizaciones del pensamiento asociadas en primer lugar a su realidad contextual cercana, logrando una forma de argumentación y organización de las ideas

más establecida, en la que converge la abstracción de su entorno; en segundo lugar retoman los mensajes y discursos que han recibido por otros medios que les han llevado a constituir otros imaginarios y representaciones socioculturales de zonas del país que no son propiamente las que habitan.

Este tipo de lecturas y análisis que realizan los estudiantes, sobre los textos o pretextos abordados en la clase, abre las puertas para hacer lectura de las mismas posibilidades de comprensión y herramientas que brinda la clase de Lengua Castellana, a partir de la cual se procura el desarrollo de la competencia argumentativa en relación –siempre- con las prácticas socioculturales de la lectura y escritura. Así se aprecia en una de las observaciones de clase realizada, en la que se evidencia el quehacer del maestro en torno a la formación del Análisis Crítico del Discurso:

La sesión de clase gira en torno al análisis discursivo de los actores políticos, permitiendo un análisis crítico por parte de los estudiantes. Durante el desarrollo, se evidencia la capacidad de análisis que tienen los chicos al momento de establecer relaciones en un mapa mental, cuyo punto de partida para el trabajo, lo constituyen algunos discursos llevados al aula.

Los estudiantes lograron reconocer patrones de poder en los discursos de personajes políticos como Uribe, Trump y Hitler, que son promovidos por los medios de comunicación. Expresan cosas como que “los actores políticos usan los medios para su favor”, “Se benefician del mismo manejo de la información que allí se hace” (O2)

En esta observación realizada, se aprecia como el análisis de los discursos llevados al aula comprometen la vinculación de los conocimientos que los estudiantes han adquirido

contextualmente y que, en este caso, los medios de comunicación les arrojan todo el tiempo. Las estrategias que posibilitan el análisis crítico del discurso como herramienta para la interpretación y comprensión de los procesos orales permiten como en este caso, el desarrollo de una postura crítica. Los estudiantes sentaron las bases para el rastreo, procesamiento y construcción del análisis alrededor de los discursos ya que logran asociar con el contexto propio lo que las personas y estructuras de poder suponen en la sociedad.

Conforme a estos planteamientos, se puede ir evidenciando como la lectura y la escritura relacionan diversas manifestaciones del lenguaje con un carácter contextual asumiendo por parte de los sujetos una postura crítica, desde la identificación, asociación y construcción de ideas a partir de lecturas previas que provocan la reflexión y el análisis de las relaciones de poder en el barrio, en el país, en el continente y en el mismo contexto mundial, así mismo, los discursos de figuras políticas públicas y las implicaciones de estos con los medios de comunicación.

Antes de avanzar en otra de las observaciones, es importante apuntar que entender la lectura y la escritura como prácticas socioculturales involucra posar estos procesos sobre distintos formatos, que abren las puertas a la comprensión del mundo desde la vivencia misma de los sujetos que interactúan en él, tal y como lo expresa Cassany citado en Serrano (2004):

Al afirmar que la sociedad actual nos convoca a leer y procesar en nuevos contextos otro tipo de textos, con propósitos, géneros, formas e idiomas también diversos. Sin duda, hoy estamos expuestos a una cantidad infinita de textos, de los cuales esperamos procesar y construir significados (p.105)

Es por esto que los espacios de debate dentro del aula de clase, posibilitan desarrollar dichas prácticas en relación a temas que involucren a los estudiantes y los haga partícipes de la situación

comunicativa. La propuesta metodológica del juicio, presentando un bando a favor y otro en contra frente a una premisa o tópico es una estrategia que se presenta en un formato distinto pero que apela a la comprensión, argumentación y alusión a saberes y contextos socioculturales.

Veamos cómo se desarrolla un juicio al tema de las redes sociales, en una sesión de clase en la cual los estudiantes evidencian un proceso de preparación y búsqueda de aportes que den lugar a la construcción de la competencia argumentativa en relación con este tema que atraviesa su diario vivir:

Los estudiantes al verse expuestos en público, solidificaron mucho más sus argumentos usando varios recursos no sólo argumentativos sino también expresivos. Al principio, trataron de defender sus ideas vociferando respuestas en coro, pero luego fueron organizándose en la participación, hasta llegar a hacer uso de ejemplificaciones en las que arrojaron datos, opiniones sólidas, conceptos trabajados anteriormente en clase.

Algunos estudiantes asumieron una posición crítica ante la mirada tanto a favor como en contra que presentaban sus compañeros, y su propia visión sobre las redes sociales. En el ejercicio se lograron identificar algunos líderes en cada grupo, lo cual permitió la organización y el interés por generar respuestas y preguntas estructuradas. Este liderazgo fue propicio cuando fueron cuestionados y debieron generar ideas organizadas acordes con la temática.

En el encuentro surgieron argumentos que defendían las redes sociales como un medio masificador para convocar a la población a ciertos escenarios, pero también surgieron argumentos en contra, en tanto que la seguridad y la privacidad se ven alteradas y violadas en muchas ocasiones por parte de las redes sociales. (O3)

La unificación del análisis crítico del discurso y los debates alrededor del uso o no uso de las redes sociales, como una temática próxima a su contexto y a su lenguaje, convocó a una lectura de este fenómeno desde diversas posturas, los estudiantes se vieron en la obligación de asumir criterios y tomar decisiones entre varios integrantes del grupo a favor o en contra y de esta manera llegar a los planteamientos más relevantes para emitir su respuesta o su pregunta al otro equipo. Las tres categorías se vieron conjugadas ya que para poder establecer una postura crítica los estudiantes debieron generar procesos de lectura y escritura que guardaran relación con la temática para buscar formas de análisis de la información y de interpretación de la misma que generara debate entre ellos.

Para este ejercicio fue importante destacar la concepción de lectura crítica, entendiendo esta como una práctica sociocultural que no se reduce únicamente a la lectura y escritura de textos, ya que como lo expone nuevamente Serrano (2008)

Ubicados en la lectura crítica, esta se define entonces, como una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos, y a la ideología implícita (Cassany, 2006), para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda. Supone entonces, no aceptar a priori las ideas y razonamiento del autor, sin antes discutirlo reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, combatir y cuestionar imprecisiones y opiniones contrarias; identificar puntos de vista, intenciones, y distinguir posiciones. (p.110)

Todos los procesos que menciona Serrano son procesos que se desarrollaron en el debate y a su vez en la producción discursiva de los estudiantes; por lo que el ejercicio de cuestionar, interrogar, discrepar, etc., son prácticas socioculturales de lectura y escritura que implican que el sujeto –como lo establece Herbart (1984)- se apersona de su propia subjetividad, rompiendo la pasividad, haciendo de su propia existencia una práctica de formación que le exige la constante indagación de su entorno.

En este sentido, uno de los estudiantes se pregunta por lo que se muestra en cada texto, se pregunta por las formas en las que se le presenta la información, por lo que se devela en ellos, asumiendo una posición crítica al respecto, lo que lo lleva a usar una metáfora para la interpretación discursiva de una canción, metáfora a través de la cual expresa lo que la canción denota para sus oyentes: “Se podría decir que esta canción es una “caja de sorpresas”, ya que tiene muchos mensajes que no se muestran explícitamente, hace un llamado a la capacidad de inferir de cada persona” (E2-T2)

En este ejercicio el estudiante evidencia la comprensión que realiza el frente a un formato discursivo que no es necesariamente un libro o un texto y que le permite denotar los mensajes “ocultos” en relación al llamado que establece sobre la capacidad de inferencia que deben tener los oyentes de la canción. La caja de sorpresas, si bien podría asumirse como una salida generalizada a lo que puede significar cualquier canción en diferentes personas, se convierte en una abstracción que da cuenta de las sensaciones, sentimientos, efectos que genera una obra musical en este caso.

Cabe resaltar que este proceso de descubrimiento de lo oculto es una de las principales características del desarrollo de la competencia argumentativa y que apela a la conjugación de la lectura que se hace de discursos que se inmiscuyen en la sociedad, por lo que alude a una mirada sobre el contexto en que emerge la canción y a la necesidad de verla con ojos inquietos.

Para continuar con este análisis sobre generar la inquietud en los estudiantes que les permita interrogarse por la manera en que se les presenta una lectura pero a su vez como la vinculan con sus lecturas del mundo, se encuentra un dato que nace a partir de lecturas previas, y que permite establecer una postura crítica sobre las ideas o voces de dos autoras. En el desarrollo de uno de los capítulos de su propuesta, el estudiante acude a los argumentos de las autoras leídas Ximena Amariles y Chimamanda Adichie, a partir de los cuales expone que

“no podemos criticar otra cultura desde nuestro entorno, nuestra cultura sin antes haber hecho un estudio de ese otro lenguaje, esa otra cultura” de este modo se pregunta por las relaciones entre diversas culturas retomando los planteamientos de dichas autoras para su indagación. El estudiante se pregunta por la manera en que la sociedad juzga a las personas o a cierto sector poblacional sin haber realizado un adentramiento a sus prácticas y creencias, no toma por sentado la idea de juzgar al otro. (E1-T1)

En la construcción y consolidación de formar sujetos capaces de apropiarse de su proceso de formación, juega un papel importante la enseñanza de la lectura y la escritura no sólo como meros códigos de verbalización y repetición sino como prácticas que involucren el contexto, los sentires y los intereses que se suscitan en el aula. “(...) Si necesitamos una mirada crítica es porque siempre hay sesgo, ideología, intereses. Nada es neutro. Nunca. Siempre hay algo detrás de las líneas, que debemos descubrir” (Cassany, 2006, p.57). En este sentido, el estudiante pone en

cuestión los estereotipos y los señalamientos que se le han proporcionado a alguna cultura y evalúa la aparente neutralidad o normalidad de los juzgamientos que hace la sociedad frente a cierta población.

De la misma forma se presentan otros aportes de los estudiantes en el aula de clase, a partir de los cuales se da cuenta de la apropiación de las ideas y la argumentación crítica de ellas. En uno de los debates acerca de las posibilidades de relacionamiento con el mundo simbólico, los estudiantes expresan:

“El lenguaje es la representación simbólica de las creencias de un pueblo, por lo que imponer una única forma de comprender el lenguaje como dice Amariles conlleva a que no se reconozcan como importantes los mitos, los rituales y demás tradiciones de los pueblos indígenas” -Otro compañero complementa: “Sí, porque estas culturas no se ven como tales porque hay un lenguaje racional de las potencias que dice que lo que es fantástico o subjetivo no es posible” (O6)

Ambas apreciaciones reúnen las ideas presentadas por Ximena Amariles en su texto *Decolonizar la palabra desde de mito, otra forma de narrar-nos en el mundo y dialogar con otros mundos*, a partir de las cuales, los estudiantes son capaces de fundamentar y plasmar su propia opinión. Se puede vislumbrar así, la relación intrínseca entre la lectura y escritura como prácticas socioculturales y la construcción de habilidades de competencia crítica y argumentativa, ya que la lectura del mundo implica la comprensión crítica del acto de leer y este acto de leer no se agota en la decodificación pura del lenguaje escrito sino que se prolonga a la comprensión de los saberes que fluctúan en el mundo y nuestra vinculación con ellos. Así, pues, se evidencia que los estudiantes constantemente aluden desde sus lecturas barriales, nacionales, culturales y políticas

de su contexto sociocultural a asuntos de problematización de las dinámicas circundantes y a la constante propuesta de ver la realidad desde la pregunta, la duda y la curiosidad.

Finalmente la lectura y escritura sociocultural de la realidad es un camino para leer y escribir la palabra que nombra al mundo, pero no lo nombra sólo desde la simple enunciación, sino desde su carácter crítico, cuestionante, subversivo, apremiante y, sobre todo, con miras a una emancipación que se construya desde la capacidad autónoma de argumentar, preguntar y subvertir el orden hegemónicamente establecido.

Entender la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en la escuela, es a su vez transformar los formatos, aludir a visiones más plurales, a contemplar el mundo desde un aprendizaje del lenguaje como extensión de un ser viviente que existe y se manipula en relación a la vida misma de los sujetos y que no se separa de los procesos de formación y construcción de la propia existencia.

Veamos ahora, el comportamiento observado a propósito de la categoría dos “Saberes transdisciplinarios”:

4.2 Las diversas voces que nombran el mundo: Saberes transdisciplinarios

La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”

Paulo Freire

A lo largo del siglo XX y durante el siglo XXI se han ido desarrollando nuevas concepciones sobre el conocimiento y la ciencia, las orientaciones metodológicas en la investigación y en la educación tratan cada vez más de ser sensibles a la complejidad de las

coyunturas modernas, a sus dinámicas de heterogeneidad y, al mismo tiempo, trata de dotarse de ordenamientos rigurosos, sistemáticos y críticos.

El modelo positivista que se instauró durante aproximadamente tres siglos, entró a una época de fuertes cuestionamientos a principios del siglo XX, posteriormente, en la segunda década del siglo y finalmente en los años 30, 40, 50 y 60. Los profesionales e intelectuales de los diferentes periodos empezaron a manifestar las incongruencias y descontentos frente a la parcial racionalidad científica, unidireccional y contraria a las realidades circundantes; estos intelectuales empezaron a identificar la necesidad de cambiar el modelo positivista de pensar, razonar y exponer los saberes y conocimientos construidos, pensando en una propuesta epistemológica que atendiera más a una lógica que diera cabida a la auténtica y más empírica realidad del mundo en que se vive y con el que se interactúa, específicamente un mundo donde existen inconsistencias, disconformidades y contradicciones conceptuales.

En efecto, los planteamientos de Descartes durante la primera mitad del siglo XVII, por ejemplo, demuestran la idea mediante la cual se sostuvo durante largo tiempo el sistema universitario y educativo en general:

Descartes, como se sabe, plantea la pregunta por la certeza del conocimiento: ¿cómo es posible generar y garantizar un conocimiento apodíctico, evidente, que no pueda afectarse por factores externos y tampoco subjetivos? En esa vía, el filósofo plantea que tal certeza podría obtenerse mediante un distanciamiento del sujeto frente al objeto de conocimiento. Entre mayor la distancia frente al objeto; mayor, la certeza del conocimiento. Semejante postulado exige que quien está conociendo el mundo necesariamente deba desligarse de

todos sus conocimientos previos –limpiarse por así decirlo–, para llegar a ser una especie de tabula rasa. (Castro-Gómez, 2011, p.34)

De este modo y para lograr la sustitución del modelo cartesiano sobre los procesos investigativos y educativos es que surgen además de otros asuntos, las orientaciones postpositivistas como el posestructuralismo, el postmodernismo, poscolonialismo, entre otros, estas corrientes consideran inadmisibles cualquier modelo que pretenda generar reduccionismos, por lo que señalan la necesidad de suplantar dicho modelo por nuevos sistemas que guarden más relación con la complejidad de las realidades del mundo actual.

Frente a este panorama, en los últimos años han surgido propuestas como la pedagogía decolonial que se trabaja en la presente investigación, pero además aparece bajo la corriente de algunos teóricos el concepto de transdisciplinariedad como categoría que aporta al desdibujamiento de las fronteras normativas e incorpóreas del cómo se organiza y constituye el conocimiento. La transdisciplinariedad a pesar de sus dificultades para la conceptualización apunta a la construcción de una ciencia de la totalidad, que no sea solamente ciencia de parcelas de la realidad donde pueda haber apertura al conocimiento del todo y no sólo de las partes; buscando que los saberes holísticos configuren conocimientos que pertenezcan al ámbito de la ciencia. (Castro-Gómez, 2011, p.35)

Hablar de saberes transdisciplinarios, plurales, abiertos permanentemente al diálogo, en función de buscar correlaciones y reconciliaciones con diversas áreas del conocimiento en escenarios escolares, implica generar una ruptura con las márgenes curriculares establecidas, tarea que se presenta de manera compleja ya que la parcelación de la realidad es una construcción a su vez social, por lo que los esfuerzos hacia la pluralidad implicaría una desmantelación de los

modelos separatistas y reduccionistas y la reformulación al mismo tiempo de nuevas formas de nombramiento y de configuración del conocimiento a escala global, como lo plantea Martínez (2007)

El problema radical que nos ocupa aquí reside en el hecho de que nuestro aparato conceptual clásico –que creemos riguroso, por su objetividad, determinismo, lógica formal y verificación– resulta corto, insuficiente e inadecuado para simbolizar o modelar realidades que se nos han ido imponiendo, sobre todo a lo largo del siglo XX, ya sea en el mundo subatómico de la física, como en el de las ciencias de la vida y en las ciencias humanas. Para representarlas adecuadamente necesitamos conceptos muy distintos a los actuales y mucho más interrelacionados (inter- y trans-disciplinarios), capaces de darnos explicaciones globales y unificadas. (p.4)

De acuerdo con lo dicho, el trabajo realizado en el marco de la clase de Lengua Castellana demostró que la idea de transdisciplinarietà en los estudiantes se centró parcialmente en la identificación de relaciones y vinculaciones que abrieron la posibilidad de hablar de saberes transdisciplinarios, como se muestra en la producción escrita del informante E1-T1, cuando expone: “...no podemos criticar otra cultura desde nuestro entorno, nuestra cultura, sin antes haber hecho un estudio de ese otro lenguaje, esa otra cultura”

Esta idea genera una visión plural de la concepción de una cultura desde diversas formas de ver y estudiar su lenguaje, apela a la intención de reconciliar la idea comúnmente déspota sobre el señalamiento hacia una cultura que no se profesa o practica igual que desde la cual estamos mirando. En este sentido, el estudiante apunta que “Chimamanda nos invita a evitar basarnos en una sola historia para dar un criterio, a no encerrarnos en nuestra burbuja social y dar criterios

apresurados sobre los demás sin saber su o sus historias” (E1-T1) con lo cual recalca las vertientes de un discurso reconciliador y una visión plural del mundo y del otro.

Se identifica, pues, una intención de comprometer los discursos a una visión plural que no niegue las diversas representaciones sociales del mundo de una población y de su historia, recurriendo a los planteamientos de la autora abordada, asistiendo a la idea de unificar criterios frente a la comprensión de la realidad de una población. Esta identificación permite la apertura al conocimiento desde su ampliación y la extensión de sus fronteras de manera oscilante en relación a las visiones sobre las culturas, las economías, la política y la educación. Cabe preguntarse si estas vinculaciones se acercan a la configuración de nuevas formas de nombrar, que verdaderamente aporten—retomando a Castro-Gómez— a la construcción de conceptos distintos a los actuales y mucho más interrelacionados (inter- y trans-disciplinarios), capaces de darnos explicaciones globales y unificadas.

Continuando con la identificación de la correlación con otras áreas del saber, se logra evidenciar que los estudiantes en las cartografías plasman los conocimientos previos, los conocimientos escolares y las lecturas socioculturales de su país que permiten hablar de la conjugación entre posar la mirada sobre la precisión de factores que influyen en el territorio y la identificación de estos desde distintas esferas del conocimiento, en este caso se lee en uno de los escritos de los estudiantes:

Hay una correlación del área de Ciencias Sociales y la Historia del siglo XV de América Latina, particularmente en las formas cómo el hito del descubrimiento de América marca las relaciones socioeconómicas de la división política que resulta del acontecimiento. La entrada de empresas multinacionales como saqueadoras de la riqueza del país, se grafica

con el evento del proceso de colonización comparando ambos sucesos como procesos de sometimiento y explotación frente a la población y a las economías del país. (E3-C3)



Estudiantes E3. Cartografía C3 (2017)

Involucrar la historia, la geografía, la lectura y escritura, las ciencias sociales y la política es una forma de darle una conformación plural de cómo se lee la realidad del país desde distintos puntos de análisis, por lo que se evidencia que “lo transdisciplinario es una vía que surge desde lo trans-metodológico e implica un pensar diverso y heterogéneo, el pluralismo en los diferentes campos disciplinares permitiría aprehender la creciente y compleja realidad actual.” (Pérez, Alfonso & Curcu, 2012, p.17)

Los saberes transdisciplinarios no solo nos permiten aprender de la creciente y compleja realidad actual, sino que, a su vez, como lo expresa Pérez, Alfonso & Curcu, (2012),

la mirada transdisciplinaria, desde el punto de vista pedagógico, se entiende como un giro global al interior de la configuración del saber y el conocer; en este sentido, se puede hablar de trans saberes, ya que no es el saber académico institucionalizado y escolarizado el único que puede poseer “validez” epistemológica; por el contrario, el saber “irregular” o “extra académico” puede pensarse en conjunción para concebir una sinergia de saberes plurales, abiertos, creativos, móviles y flexibles que conduzcan a una expresión ampliada de la realidad (p.17)

En este sentido, la pregunta por involucrar al sujeto de conocimiento con todos aquellos saberes relacionados con el mundo de los sentidos: los sonidos, los colores, los sabores; es decir, todos los conocimientos referentes a las afecciones corporales, es un interrogante por acuñar la importancia que tiene que estos se involucren en la certeza del conocimiento. La intervención del cuerpo en el acto de conocer no debe constituir un “obstáculo epistemológico” que debe expulsarse del mundo de la ciencia, por el contrario aporta a la concepción de una sinergia de saberes plurales, abiertos, creativos, móviles y flexibles que conduzcan a una expresión ampliada de la realidad.

De este modo, la construcción de un mito propio que apele a la configuración de cómo se entienden los estudiantes como sujetos de saber que se construyen en relación a sentimientos, sentires y prácticas que les ayude a explicar su existencia, es una forma de develar el saber transdisciplinario que puede abrirse campo en la escuela, buscando advertir por medio de la incómoda pregunta por la existencia, valores desde sus saberes escolares que les permitan la explicación de sí mismos, de este modo en la observación se aprecia que:

Frente a la creación de un mito propio, los estudiantes comprobaron que es muy difícil responder esas preguntas, dado que manifestaban que “todo el tiempo hay alguien externo

diciéndoles que deben ser.”...Los estudiantes dieron cuenta como conclusión que la gran mayoría de esas habilidades que mejor conocían de sí mismos, no habían sido aprendidas en la escuela sino que habían sido adquiridas en otros espacios de convivencia como el barrio, escuelas de música, por medio de los padres, etc. A lo que la maestra expresó que “eso no quiere decir que lo que aprendemos en la escuela sea desechable sino que pone en duda como nos enseñan a leer la realidad de una manera totalizante desde pequeños, condicionando incluso nuestros sentidos a un escenario de verosimilitud únicamente, en donde lo más parecido a lo sensible, a lo no palpable no es necesariamente importante para la sociedad.” (O6)

Dicha incomodidad también hace parte de los saberes transdisciplinarios ya que son estos, los que desde el carácter subjetivo de los sujetos conducen a la expresión estética de la disconformidad, erigiendo esa mirada y forma de pensar y ser disidente que hace ver la realidad desde una postura polifónica y crítica, como potencia y reconocimiento de una conciencia productiva. (Jauss, 2002)

Así, pues, lo transdisciplinario permite incorporar saberes subestimados por los cánones disciplinarios, pero no sólo saberes, sino identidades, formas de aprender, maneras de concebir el conocimiento, hibridaciones culturales, transmisión de experiencias, etc. (Pérez, Alfonso & Curcu, 2012, p.17) tal y como se expresa en los registros de observación de las clases, los estudiantes buscan salir del canon de la normalización, de lo que se establece, de eso que son o deben ser, para buscar resolución a eso que ellos han configurado desde su subjetividad en relación a los saberes que han adquirido.

En la observación O6 se describe como la escuela sigue condicionando esas posibilidades de subjetivación, con actividades que si bien se presentan desde el formato de la reflexión y análisis individual del ser, terminan coartando las libertades de los sujetos:

-La maestra direccionó la sesión con el objetivo de que el trabajo sobre el mito propio se viera “como una forma de representar el lenguaje simbólico de cada uno de ellos desde lo que no se ve, desde lo no objetivo, desde lo no canónico sobre ellos mismos.” La maestra plantea que la intención de la clase es lograr trascender el plano de responder siempre a la pregunta de ¿quién soy?, de manera objetiva y racional, esa de “Me llamo María José, soy estudiante de...”

-La maestra intenta que los estudiantes apelen a la otra cara, la que siente otras sensaciones, que también aprende y también enseñan, en palabras de ella “a la que cree en lo irracional y que eso de una u otra forma apunta a la construcción de un pensamiento decolonial, ya que vuelca la mirada sobre otra forma de comprensión de la humanidad y de los sujetos, intenta velar por comprender la existencia de nosotros mismos como un suceso no polarizado ni canónico.”

Considerando lo anterior, Juarroz (s.f) dentro de su conceptualización sobre el lenguaje transdisciplinario expone que deben existir tres tipos de rupturas para la construcción de éste, en la tercera de las rupturas señala que

1 8 0 3

La ruptura con el modo esclerosado de vivir, ruptura sin la cual no es lenguaje nuevo ni lenguaje transdisciplinario. No podríamos aspirar al verdadero lenguaje ni trabajar en él si la vida continuara siendo para nosotros una especie de material predefinido y convencional.

A esa ruptura en particular apela la construcción de un mito propio capaz de reinventar, de considerar los conocimientos adquiridos en la escuela, no para “academizarse”, sino para participar de las fronteras, los bordes en los que se encuentra con lo sensible, con lo no palpable, con la comprensión de la realidad desde diversas implicaciones sonoras, epistemológicas, narrativas, ficcionales, etc. Para tener una comprensión más precisa en relación con esta idea, se halla en una de las producciones de los estudiantes referencias a un autor investigador indígena, a partir del cual se contempla el conocimiento ancestral como una sabiduría que parte del corazón, idea que se opone a las investigaciones anquilosadas de la cientificidad racionalista, que no pasan por el cuerpo y el alma. En este sentido, el estudiante analiza el discurso que se le presenta y reconoce desde su saber transdisciplinario que es necesario pasar las investigaciones por otros sentires para poder salir del mundo propio y así entrar al reconocimiento de otros:

La vinculación de lo que se entiende como lo racional y lo no racional, es decir, la relación entre lo científico y lo emocional o sensible, se presenta como dos esferas que pueden coexistir para la investigación o el estudio de una situación, es así como el autor se refiere a como los científicos en su necesidad de investigar terminan realizando una búsqueda banal ya que para él, una verdadera investigación debería salir del corazón. Además porque solo así es posible que las personas puedan salir de su mundo y se den la posibilidad de entrar en otros. (E3-T3)

Frente a todo lo dicho hasta este momento, es necesario considerar la idea de pensar la escuela desde una mirada diferente a lo que comúnmente se conoce como estructural, organizacional o piramidal, esto es, no determinarla por departamentos, áreas, asignaturas, parcelaciones y divisiones, que lo único que han posibilitado hasta ahora, es la fragmentación y

desarticulación del conocimiento, sin dar lugar a otras posibilidades de análisis y comprensión del mundo.

De lo que se trata, no es de perder el horizonte pedagógico, conceptual y didáctico construido hasta ahora; se trata más bien de abrir las posibilidades a otras miradas no parametrales, desde las que se apueste por la formación de sujetos que desarrollen una mirada planetaria del conocimiento, de un conocimiento que sea funcional en relación con las prácticas de existencia en sociedad y que a su vez les permita desde su formación explicar su presencia en el mundo y su paso por la vida.

Los saberes transdisciplinarios en la escuela son un reto para la educación no sólo de Colombia sino del planeta, ya que permiten que los sujetos complejicen su relación con el mundo y la pluralicen en la medida de su construcción y formación académica y por ende humana y espiritual. No en vano Pérez, Alfonso & Curcu (2012) comprenden la transdisciplinariedad no desde la negación de los saberes ya establecidos sino desde la capacidad creativa de los grupos de académicos y educativos de replantear el sistema-mundo del saber actual:

La visión transdisciplinaria como una forma global de abordar la realidad se convierte en fuerza creadora para impulsar una nueva manera de concebir la pedagogía y las relaciones del hombre con su entorno y el planeta. Esto se asienta en el crisol de una mirada compleja, llena de potencialidades en el devenir de todos los campos, lo cual hace que se consideren en su totalidad los saberes en di-versos ámbitos donde la libertad y la creatividad irrumpen en la diversidad de criterios que se complementen y no se asuma unívocamente una postura particular, sino que la mirada integradora asome la imaginación y la inventiva como construcción de realidades nuevas. (p.18)

Ahora bien, esta propuesta que pretendió dar cuenta de la transdisciplinariedad de los saberes, abre las puertas para la decolonización del conocimiento, del mundo, de la palabra. Veamos cómo se comportó esta categoría, a la luz de las estrategias de indagación sugeridas:

4.3 ¿Cómo nombramos el mundo?: Pensamiento decolonial

“En efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria”

(Paulo Freire, 2003)

Para hablar de pensamiento decolonial es fundamental hablar primero de pensamiento crítico y de las diversas relaciones que se entretienen en el proceso de construcción crítica por parte de los sujetos. La decolonidad implica una ruptura con la concepción hegemónica del mundo, con lograr develar las relaciones de poder que son ejercidas y específicamente, con las configuraciones, las formas que esa colonialidad del poder adquiere.

En la escuela acontecen prácticas educativas que continúan perpetuando patrones de colonialidad y cánones hegemónicos de pensamiento que desvirtúan, desconocen e invisibilizan epistemes latinoamericanas que han sido históricamente silenciadas por el engranaje académico-cientificista de Europa; no obstante, es en este escenario escolar en donde se subvierten a su vez estas concepciones de mundo y se replantean las prácticas educativas sobre las consideraciones epistemológicas segregantes. Con respecto a esto último Walsh (2005) apunta que:

Hablar de un “orden de conocimiento” es importante porque nos permite empezar a pensar sobre el problema educativo desde otra perspectiva. Es decir, nos posibilita ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular, y considerar cómo la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la

noción de que *la ciencia y la epistemología* son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras. (p.28)

La escuela deja de ser únicamente la “caja negra” como lo anunciaron en los 60’s los teóricos de la reproducción, y gracias a teóricos como Giroux y Apple la mirada sobre la escuela se transforma desde la teoría de la resistencia propuesta por el primero de ellos; este análisis teórico da importancia fundamental a las nociones de conflicto, lucha y resistencia. Giroux en este sentido considera que existe una posibilidad potencial de vínculo entre escolarización y emancipación; es decir, que la institución escolar debe habilitar a los estudiantes para que estos desarrollen una comprensión crítica de ellos mismos; y estos logren luchar contra la desigualdad de clases.

Esta idea se relaciona con la importancia de ubicar los discursos de decolonialidad en la escuela, como aporte a una mirada más reflexiva sobre la escuela y su función social; los actores que participan en las instituciones educativas deben entrar en el juego del engranaje educativo y lograr crear y recrear mecanismos de participación política, pensamiento crítico y decolonial que se establezca fuera de la tecnificación del mero pensum y los planes de estudio y busque las condiciones políticas de la escuela.

Así, los sujetos se conciben como construcciones sociales e históricas no tecnificadas, esto aporta a la idea de que en la escuela se entretujan las capacidades de pensar y tomar decisiones frente a ciertas decisiones que son dadas por los conocimientos adquiridos. De acuerdo con este planteamiento, pensar la decolonialidad en la escuela supone preocuparse por las correlaciones de raza/etnia, capitalismo/patriarcado, sistema-mundo y las relaciones de saber y ser que imponen los modelos hegemónicos eurocéntricos; de este modo la crítica generada sobre dichos modelos aporta a la toma de decisiones sobre la forma de relacionarnos social, cultural y políticamente.

De este modo y para dar resolución al objetivo específico dos, desde el cuál se propuso “Identificar los patrones de análisis de la colonialidad presentes en los escritos de los estudiantes que pueden dar lugar a la construcción de saberes transdisciplinarios y a la consolidación de un pensamiento decolonial” se parte del rastreo de las voces de los estudiantes en dos de los instrumentos de investigación (cartografías y revisión documental) apuntando principalmente al reconocimiento de patrones coloniales que den cuenta de un pensamiento decolonial por parte de ellos en sus producciones.

Así se reconocen lecturas críticas parciales, realizadas por los estudiantes que dan cuenta de la apropiación del tema de decolonialidad. Una de las ideas que surgen en este caso, responde a comprender que si entendemos que el pensamiento decolonial cuestiona las visiones totalizantes del mundo, que segregan, invisibilizan, obstaculizan, etc. “no podemos criticar otra cultura desde nuestro entorno, nuestra cultura” (E1-T1), es decir, no podemos desde la visión dominante o la visión particular criticar, señalar o segregar otra cultura porque no cumple con los cánones que esta cultura -la nuestra- ha establecido como verídicos. En este sentido, el estudiante construye un pensamiento decolonial que no sólo cuestiona sino que propone como empezar a contrarrestar la visión colonial del mundo.

Frente a los ejercicios de construcción de pensamiento decolonial, es importante anotar la capacidad para apelar al análisis crítico del discurso –método de análisis trabajado en clase- de acuerdo a lo que se les solicita y cómo lo usan en función de reconocer problemáticas que guardan relación con el ordenamiento político-económico del mundo y su cuestionamiento sobre ello; así, para analizar discursos presentes en una canción trabajada en clase, el estudiante infiere el contenido que allí se muestra y en este sentido problematiza la información que le suministra el

texto con conocimientos y saberes previos que le permiten argumentar la lectura y el análisis que realiza cuando dice que:

“Un claro ejemplo referencial que tiene hacia el capitalismo viene cuando se enuncia la frase ‘mano de obra campesina, para tu consumo’ es algo evidente que intenta dar alusión a los países menos progresivos económicamente donde su población todavía habita en gran parte en el área campestre y carece de buena educación superior o incluso educación básica, por varios motivos se pueden dar estos efectos, como puede ser la falta de escuelas públicas o universidades para poder que la mayor parte de sus habitantes tengan derecho a estar, o la imposibilidad económica que se tiene por parte de estos campesinos para poder obtener este servicio de forma particular. Estos obreros no se dedican a trabajar en empresas locales ya que las oportunidades (beneficios que se planean conseguir), no son las mismas a las que se puede obtener en una empresa extranjera más reconocida y con una mayor demanda de mano de obra” (E2-T2)

La identificación de la distribución geopolítica de las condiciones de desventaja de los países más pobres en el mundo, es una identificación de la colonialidad del poder, en tanto, reconoce la construcción de los sujetos y su relación con el trabajo en unas condiciones de empobrecimiento que son establecidas por las dinámicas de colonialidad del poder ya que esta opera como dispositivo que permite reproducir la diferencia colonial, en tanto mecanismo clasificatorio de las poblaciones con fines de dominación/explotación.

Para aportar a la discusión sobre la construcción de pensamiento decolonial, cabe resaltar que este proceso se da de igual forma en la medida en que se reconocen rezagos y patrones coloniales que son presentes en una sociedad sometida como la colombiana y que permiten a los

estudiantes –desde una mirada más contextual- representar dónde y cómo visibilizan dichos rezagos y de qué manera acontecen en el escenario de relación social, cultural y política dentro del territorio colombiano.

En efecto, las cartografías lograron personificar estas identificaciones de manera más clara y menos abstracta sobre lo que los estudiantes entendían por decolonialidad y orientar sus argumentos críticos desde herramientas más tangibles para la develación de las relaciones de poder infundadas en nuestro país y como se siguen perpetuando como forma de colonialidad del poder; dicho esto la “liberación” de la falsa conciencia⁴ implica reconocer lo que Walsh (2005) - retomando a Manuel Zapata Olivella- establece sobre las cadenas:

Hace algunos años, el intelectual afrocolombiano y ekobio mayor Manuel Zapata Olivella nos recordó que las cadenas ya no están en los pies, sino en las mentes. Al parecer, la preocupación colonial y racial ha implicado y requerido una forma particular de pensamiento. Son estas cadenas puestas por las estructuras y sistemas del poder y saber coloniales, y aún mantenidas y reproductivas por la institución educativa, las que dirigen y organizan las maneras tanto de pensar como de ver el mundo. (p. 27)

Estas cadenas más abstractas y menos palpables deben ser reconocidas e identificadas a través de la forma en que comprendemos, leemos y estudiamos el mundo, así pues, en las

⁴ “Según los miembros de la Escuela de Frankfurt, la falsa conciencia –o la servidumbre voluntaria, como la denomina Herbert Marcuse–, es el estado por el cual los miembros de una sociedad toman decisiones, en apariencia libres, pero en realidad mediadas por la estructura ideológica dominante, que en última instancia son contrarias a sus propios intereses. Mientras que la eliminación de la alienación implica la noción de la liberación de influencias y limitaciones no deseadas, la eliminación de la falsa conciencia implica la liberación de influencias y limitaciones que van en contra de los intereses del individuo, aun cuando el individuo las elija libremente o incluso si el individuo no es consciente de la existencia de las mismas.”(Caballero, 2013, p.34-35)

representaciones cartográficas se logra evidenciar que cuando a un grupo de estudiantes se les pide hacer una lectura decolonial de su territorio, exponen a su país desde lo que en términos de Zuleta (1985) significa la ideología dominante, es decir, aquello que creen muchos.

Como se expresó anteriormente, el ejercicio sugerido pidió representar los lugares del país donde se identifican fuertemente rezagos coloniales tales como el racismo, la xenofobia, el machismo, etc, los estudiantes representaron estas situaciones, ubicándolas en zonas propias de su país. Para ello partieron de sus conocimientos previos, bien sea por lo que oyen en los medios o por las exploraciones de estos temas en otras clases:

En el caso concreto de la cartografía, los estudiantes identifican a Antioquia como uno de los departamentos más machistas, en el que más violencia en contra de la mujer se puede apreciar; en tanto que Cundinamarca con su capital Bogotá es resaltada como un departamento excluyente en torno a las identidades raciales. (E1-C1)

Este análisis sugerido por los estudiantes, demuestra varios asuntos importantes que merecen pensarse, por un lado, las dinámicas de centralización y marginalización graficadas en todo el mapa de Colombia. Se rescata como se asume Bogotá, la capital del país, como territorio central de exclusión y xenofobia, a pesar de que en la capital se reúnen diversos grupos poblacionales, sobre todo aquellos de la periferia del país y que en gran medida hacen parte de los 7,2 millones de desplazados en Colombia⁵, no obstante y de acuerdo a la caracterización que

⁵ “Con una cifra histórica de 7,2 millones, Colombia es primer país del mundo como el mayor número de personas desplazadas, según el más reciente informe del Observatorio de Desplazamiento Interno del Consejo Noruego para los Refugiados y del Observatorio de Desplazamiento Interno (IDMC).” Tomado de: <https://goo.gl/3qAhYW>

realiza el grupo de estudiantes, el hecho de que una ciudad como Bogotá albergue a una población tan numerosa, no asegura la no exclusión ni segregación de la misma.

Por otro lado, el señalamiento del racismo asociada a la ubicación de las poblaciones negras en el país indica que los territorios con negritudes no sólo padecen situaciones de racismo, sino que son racistas entre ellos mismos, asunto que si bien no es del todo falso, requiere una profundización de esa premisa y que lo que la demuestra es que no se conoce un patrón colonial de raza sino la asociación de color de piel con la categoría de racismo, como si esta se manifestara únicamente en relación a las negritudes.

Así mismo, el reconocimiento del machismo como una práctica colonial rescata las relaciones de la colonialidad del poder en tanto que se reconocen como según Grosfoguel (2011), “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/ cristianocéntrico moderno/colonial” en esta medida, se entiende que el colonialismo se funda de la mano del capitalismo y en ese sentido la relación con el machismo como patrón de colonialidad afirma la idea de reconocer la segregación de la mujer como una práctica hegemónica de dominación cultural.

Ahora bien, todo lo dicho hasta el momento guarda relación íntima con la colonialidad del poder y demuestra como los estudiantes en cierta medida nombran patrones que logran develar desde sus realidades más próximas, desde su contexto sociocultural; pero es importante a su vez unificar estos sentidos con otra categoría del pensamiento decolonial apuntada por los pensadores del grupo modernidad/colonialidad: la colonialidad del saber, en esta los patrones de “la dominación colonial ha requerido “una forma total de pensamiento”, en la cual todo lo que está considerado como avanzado, civilizado y bueno es definido y medido con relación a Europa y la blancura” (Walsh, 2005, p. 29) es decir, Europa establece en gran parte la dominación colonial

desde la conformación totalizante de su pensamiento, dejando fuera del escenario de producción epistemológica a quienes no funcionen bajo sus modelos únicos y establecidos, por lo que el conocimiento y su rendimiento está altamente ligado con el referente europeo y entre éste más se acerque a sus consideraciones, más versado, civilizado y positivo es; de allí que los cánones literarios estén mediados por la relación que estos guarden con patrones eurocéntricos.

La perspectiva eurocéntrica sitúa bajo sus consideraciones a lo que es entendido como conocimiento objetivo y acertado generando una visión totalizante del conocimiento que termina por invisibilizar las construcciones epistemológicas de culturas constituidas a partir de otras prácticas, otros saberes y otras subjetividades. Las consideraciones e implicaciones que tiene ésta mirada hegemónica del mundo son en gran medida de interés económico y de poder, porque quien establece en el mundo qué usar, qué pensar, qué decir, qué ver, qué comprar es a su vez quien decide sobre el ser y sobre las políticas económicas en todo el planeta.

“No es sólo la elevación de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento como perspectiva única, sino también la autoridad que esta hegemonía tiene en determinar qué es conocimiento, y quién lo produce. Desde esta determinación, tanto el legado intelectual-ancestral de los pueblos indígenas y afrodescendientes, como sus formas no eurocéntricas de producción de conocimiento están rehusados” (Walsh, 2005, p.29)

En consideración con estas ideas, se apuntará sobre el caso particular ya no únicamente de la colonialidad del poder sino a su vez de la colonialidad del saber, en donde las formas de dominación colonial apelan a una forma total de pensamiento, en la cual todo lo que está considerado en un sentido prescriptivo como avanzado, civilizado y bueno es definido y medido con relación a las producciones Europeas y a la blancura (Walsh, 2005, p. 29).

En las producciones escritas por los estudiantes y en su proceso de argumentación oral expuesta en los instrumentos de observación se devela una aproximación a identificar y reconocer otras fuentes de saber y conocimiento no occidentales y lograr estimar su carácter investigativo, en este sentido en la sesión expuesta se establece que:

La argumentación y explicación de la lectura se hace desde una mirada decolonial de las epistemes, es decir, ya se invita a entender el mito (episteme) no desde una visión occidental que es la apremiante en los tiempos de globalización (como una narración fantasmiosa, etc) sino desde una lectura de valorización epistemológica de dicho fenómeno, tal y como se expresa cuando: “El mito nos da otra forma de pensar e imaginar el mundo, con el mito nos abren otras formas de pensar y reconocer otras realidades, para llegar a hacer un trabajo investigativo, y con esto llegar a mirar un mundo de una modo menos homogéneo y más mágico” (E2-T2)

Para dar lugar a este tipo de lecturas, es importante desnaturalizar la idea de un lenguaje occidental que se expone únicamente a lo que es entendido desde un pensar analítico, un pensar conceptual o racional y un pensar escrito; desde este planteamiento, el lenguaje es de tal modo, circunscrito a un prototipo o lineamiento: la historia, el hombre y el entorno son a su vez narrados e interpretados desde una perspectiva unilateral que pone como centro la lógica, la razón y el análisis.

No obstante los estudiantes revelan formas alternativas que los convocan a la comprensión de otro escenario de narración sobre las dimensiones política, social, cultural y económica del mundo; así por ejemplo, frente al tema del mito indígena como una poética del lenguaje que nombra otras realidades distintas a las comúnmente conocidas, surgen ideas tales como: “el lenguaje es una forma de contar el mundo” “las comunidades indígenas tienen mitos que son parte de la construcción de su lenguaje”. Así mismo los estudiantes lograban plasmar a través de sus

opiniones orales el descubrimiento de un pensamiento nuevo cuando manifestaban cosas como: “no sabía que el mito tuviera todo este tipo de cosas, que se entendiera de esta forma, pensé que eran cuentos sobre los fenómenos naturales y ya” (O5)

Se denota, entonces, que se vuelca la mirada sobre lo que ha sido invisibilizado siendo una de las principales estrategias para reconocer y construir un pensamiento decolonial, ya que incita a la reflexión crítica sobre lo que históricamente se ha visto en la sociedad, en los medios de comunicación y en las redes; aquí particularmente se empieza a evidenciar como la ruptura de la comprensión totalizante del mundo se devela, ya que se van descubriendo nuevas lecturas y a su vez comprensiones alternativas a las que ha impuesto sistemáticamente la sociedad.

Construir pensamiento decolonial en la clase de Lengua Castellana a través del ejercicio de lectura y escritura en relación a su contexto, es una práctica de criticidad que permite que el estudiante situé su discurso desde contemplaciones alternativas, desde otras formas de narrar a la humanidad, de comprender el conocimiento y darle un carácter de científicidad a lo que se ha creído por décadas como fantasioso o no verídico; tal es el caso de lo ocurrido sobre el mito indígena, éste es a su vez es quien posibilita la reflexión sobre sí mismo, sobre su sentido como manifestación del lenguaje que se aleja de las contemplaciones instauradas como verídicas. Así lo expresa Zárate, 2014:

La colonialidad del saber se reproduce incluso en el ciudadano común, pues en su modelo mental está su sentimiento de inferioridad; por ejemplo, cuando cree que un extranjero «sabe más, por tanto es mejor» (colonialidad del saber y el ser). Todo este sistema de conocimiento vinculado a las estructuras del poder dirige el sistema de conocimientos y saberes, establece reglas de juego e impone condiciones. El logocentrismo es parte de este

sistema y romper con este es una de las tareas iniciales de la decolonización. Decolonizar significa producir conocimientos a partir de la racionalidad y la epistemología propias. (p.103)

Por dicha razón es importante develar los patrones coloniales del saber, que reflejan las venias que históricamente le ha hecho Latinoamérica a las producciones científico-racionalistas de Europa (sin desmeritar en ningún momento, los aportes valiosos que ésta ha hecho a los avances de la humanidad) excluyendo a las voces negras, indígenas, mulatas y a la producción de conocimiento académico autóctonamente del hemisferio sur y particularmente de Colombia. Es por esto que es importante recordar las ideas de hombres como Freire, Morán y Méndez:

El objetivo de la educación es la humanización que comienza con “la conquista que el hombre hace de su palabra” (Freire, 1984: 34). Es aquí donde se inserta la función necesariamente crítica de la educación. Educar es, antes que nada, problematizar. Es “a través de la problematización del hombre-mundo o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que se proporciona una profundización en la toma de conciencia de la realidad por los hombres que la viven” (Freire, 1968: 25). (Morán & Méndez, 2012, p. 75-76)

Desde esta mirada, y para dar cierre a este capítulo, vale la pena expresar, que entender el mito como registro académico de construcción de conocimiento sobre la humanidad, entender que la distribución de la geopolítica mundial responde a una segregación continua de la población menos europeizada, comprender que los estereotipos son una única versión de una cultura y que hace falta descubrir mucho más, alcanzar a identificar que las epistemologías propias construyen y configurar lugares de reflexión y discusión importantes, develar las formas de trabajo operantes

en los países del tercer mundo como forma de empobrecimiento que se deben erradicar y en conclusión, generar a partir de una preocupación e indagación en el aula cuestionamientos a todas las relaciones de dominación, de los abusos de poder y diferentes prácticas sociales impuestas por una cultura dominante; es entender que es necesaria una apuesta política, ética y decolonial por la construcción de una escuela que se piense de manera distinta.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Conclusiones

Una de las primeras conclusiones sobre el presente trabajo de investigación se orienta a reconocer que, en la escuela del contexto colombiano, el pensamiento crítico está aún por cimentarse, lo que hace muy complejo hablar de pensamiento decolonial; ya que los problemas de hábitos de lectura, de conceptos y habilidades con respecto a la producción escrita, la argumentación, entre otros elementos, presentan muchas inconsistencias que obstaculizan el desarrollo de una apuesta de pensamiento crítico y decolonial.

Por otra parte, este trabajo desde su apuesta investigativa permite trazar una discusión con los planteamientos de Catherine Walsh⁶ ya que es un llamado a llevar lo decolonial a escenarios organizados en la matriz moderna, como es la escuela, donde se puede aportar a la construcción de justicia epistémica y curricular. Esto no significa una exclusión de los escenarios propuestos por ella, sino un aporte al giro epistemológico decolonial, construyendo desde los espacios que establecen las bases de lo que se considera conocimiento y lo que no.

Frente al análisis realizado en el presente trabajo y de acuerdo a la pregunta de investigación: ¿De qué manera las prácticas socioculturales de la lectura y la escritura en el aula de clase, pueden llevar a los estudiantes del grado 10°, al reconocimiento de saberes invisibilizados y transdisciplinarios y por ende a la construcción de un pensamiento decolonial?, se concluye que las prácticas de lectura y escritura trascienden el código formal, logrando que la decodificación de la realidad este mediada por las concepciones sociales, culturales y políticas que los estudiantes

⁶ Asunto con el cuál la autora no conversa totalmente, ya que ella considera que las comunidades silenciadas son quienes deben crear y ganar espacios institucionales, más no llevar desde una lugar propiamente estatal, una apuesta curricular decolonial.

tienen sobre su contexto y cómo estas representaciones aportan a la construcción de lecturas críticas del medio, así mismo, se muestra como la producción escrita y los procesos de argumentación oral dan cuenta de esto. Por su parte, si bien la categoría de saberes transdisciplinarios es un referente conceptual del proyecto, el análisis no dio cuenta tan fuertemente de esta categoría por las escasas alusiones a elementos de la categoría (propiamente asuntos relacionados con los discursos no polarizados, la correlación que diversas áreas del saber y una visión plural). Ello tiene sentido, pues la escuela privilegia el saber especializado o conceptualizado, por esto los estudiantes de grados avanzados se inhiben de nombrar lo sensible y lo no “racional”, además, las estructuras divisorias entre las áreas del saber los incitaban a la parcelación de ideas sobre ciertas temáticas, sin embargo, esto no quiere decir que aproximaciones a estas ideas se abandonaran por completo; lo sensible y sus miradas sobre el mundo en todo caso llegan a la escuela, la pregunta sería es ¿qué clase de formación nos permitiría dar cuenta de estos elementos?.

Por último, frente al pensamiento decolonial se concluye que éste en medio de las complicaciones ya mencionadas frente a la criticidad, de igual forma se aproxima a las discusiones sobre volcar los patrones coloniales hacia la comprensión decolonial de diversas esferas sociales, culturales y políticas del país, a través de la dignificación de saberes silenciados en la escuela, como una alternativa epistemológica, política y pedagógica de construir educación y una forma de escuela distinta.

Finalmente, ésta investigación permite develar la importancia de volver sobre proyectos políticos, epistémicos y pedagógicos en la escuela que posen la mirada sobre la decolonialidad, para la construcción de sujetos que no sólo respeten las diversas voces que nombran, investigan y cuestionan sino también para que éstas participen en la agendas socioculturales y políticas del país;

es un llamado a que desde las diferentes áreas del saber se apele por discursos que han sido silenciados, por paradigmas de pensamiento decoloniales que abran la mirada sobre lo hegemónico que es estático y desde hace más de 500 años vienen marcando la pauta sobre lo que esa saber legítimo y lo que no.

Así mismo, esta propuesta quiso mostrar que ante el incuestionable funcionamiento de la escuela, es de vital importancia pensar en un lenguaje que lejos de ser entendido meramente como un medio de comunicación, aluda a una manera particular de nombrar el mundo y de nombrarnos en él; un lenguaje que una vez narrado se convierte en historia y al mismo tiempo los sujetos en relación a esta vinculación con el lenguaje se permiten narrar, fabular, enunciar, nombrar, etc., por lo que, a través de él logramos reinventar la realidad de manera no colonial, implosionando los lugares de dominación hegemónica de la palabra, con formas alternativas y diversas de enunciar el mundo.

Recomendaciones y consideraciones finales

Frente a las recomendaciones y consideraciones finales es importante reconocer que el enfoque de la investigación didáctica, aporta de manera significativa para la construcción de configuraciones didácticas en escenarios escolares, en la medida en que permitió una bisagra entre las didácticas específicas y los intereses que dirigieron la investigación. Este enfoque ha sido poco explorado y resulta idóneo para las investigaciones de aula y el ejercicio investigativo en la escuela por parte de maestros en ejercicio.

Frente a los trabajos que se enmarcan en una propuesta o proyecto decolonial, es importante anotar que el presenta trabajo se presenta escrituralmente desde un portador de texto no necesariamente

contra hegemónico o bajo una propuesta de enunciación distinta a la occidentalizada, porque es de carácter relevante y urgente ubicar la posibilidad de lectura de comunidades académicas que no necesariamente abracen la perspectiva decolonial, como una responsabilidad política y ética con el llamado de cambio y giro epistemológico decolonial.

La transdisciplinariedad para la construcción del problema y análisis de la investigación aportó fundamentos no sólo como categoría conceptual sino de pauta para la consolidación de la propuesta, ya que unificó elementos de la enseñanza de la lengua y la literatura, de las ciencias sociales, de los estudios culturales, de la poética de la existencia y de aportes epistémicos sobre los saberes ancestrales.

La pregunta por la transdisciplinariedad, que no necesariamente es una pregunta nueva, ni se reduce a los proyectos transversales, demuestra que aún hay mucho por investigar sobre estas propuestas ya que aún falta potenciar desde los escenarios de formación la capacidad de pensar desde diferentes áreas del saber y donde se logre comprender que la vida no es una serie de segmentos, sin reducir la rigurosidad de los procesos de enseñanza.

La decolonialidad hace un llamado a ser investigada en escenarios escolares de donde ha sido descartada por su carácter moderno y “reproductor de modelos neoliberales de nación”, ya que en ella se acunan prácticas que requieren de una develación de elementos coloniales de poder, ser y saber.

Referencias bibliográficas

- Anes, J., Astier, A., Bastien, J., et. al. (1994). *Carta de la Transdisciplinariedad*. Convento de Arrábida: Portugal.
- Argüello, A. (2015). Pedagogía decolonial: Trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Revista Correo del Maestro*, 19(226), p. 28-37.
- Caballero, B. (2013) “El problema de la falsa conciencia: ¿Somos dueños de nuestra propia subjetividad?” , *Claridades* 5, p 32-42.
- Camps, A. (1995) Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*. No. 26. p. 51-65.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (p. 9-23). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2011). “Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia”. *Pedagogía y saberes*, N (35), p. 45-52.

Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G., & Rojas García, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá D.C: Ecoe Ediciones.

Escobar, A. (2005) *Más allá del Tercer Mundo*. Globalización y diferencia, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, España.

Freire, P. (1987) Pedagogía de la pregunta. *Educación y Cultura*, No. 11, p. 56-60.

Freire, P. (2005) La importancia del acto de leer. *El Bibliotecario*, Vol. 05 (53), p. 1-8.

Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.

Grimal, H. (1989). *Historia de las descolonizaciones del siglo XX*. Madrid: IEPALA Editorial

Grosfoguel, R. (2011) “Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking and Global Coloniality”. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*. *Volumen 1* (1) p. 1-38

Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: CECC_AECI 1 8 0 3

Herbart, J. (1935) *Pedagogía general*. Barcelona, España: Ediciones de la lectura.

Herrera, J. (2008) Cartografía social. Recuperado de:

<https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf>

Hurtado, R. (2006) La argumentación en la escuela primaria. En: *Lectura y escritura en la escuela*, Editorial Litoimpresos Ltda, p.13 - 25

Juarroz, R. (1994). Algunas ideas sobre el lenguaje de la transdisciplinariedad, ponencia del I Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad, convento de Arábida. Recuperado de: <https://goo.gl/pJ7MJV>

Jurado, J. (2017) Escuela colonial, aula rebelde: una experiencia pedagógica desde la decolonialidad. (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Disponible en; <http://hdl.handle.net/123456789/2485>

Lavado, J. (1991) *Mafalda toda*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la flor.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.

Litwin, E. (1998) "La investigación didáctica en un debate contemporáneo", En: *R. Baquero y cols. Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique

Luz María, L. (2011) Colonialidad y decolonialidad en la literatura indígena mexicana. El pensamiento fronterizo en Natalio Hernández. *Anuario Americanista Europeo*. p. 49-63

Meneses, J., Ramírez, U. & Misas, J. (2016). *Desterrando al muerto colonizado: una propuesta para un plan de área de Ciencias sociales desde la pedagogía de-colonial*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Disponible en; <http://hdl.handle.net/123456789/2350>

Morán, L. & Méndez, Johan. (2012). Paulo Freire: educación y emancipación. *Revista Académica*, Vol (1), N.1. p. 37 – 51.

Muñoz, D. (2013). Lectura de contexto: La educación popular como práctica libertaria. *Agora USB*, 13(1), p. 349-365.

Osorio, J. (2016). Educandos y su tránsito por el mundo complejo: elementos de la transdisciplinariedad en el currículo de una institución educativa del municipio de Palmira. *Revista de investigaciones UCM*, 16 (27), 54-64.

Parra Sandoval, R. (1986). *La escuela inconclusa*. Plaza & Janes Editores Colombia LTDA. Bogotá, Colombia.

Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, N. 1, p. 81-89.

Peñuela, D. (2012). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Pedagogía y saberes*, (30), 39-46.

Pérez Luna, E., & Moya, N., & Curcu Colón, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17 (56), 15-26.

Pérez, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y Saberes*, (18) p.70-74.

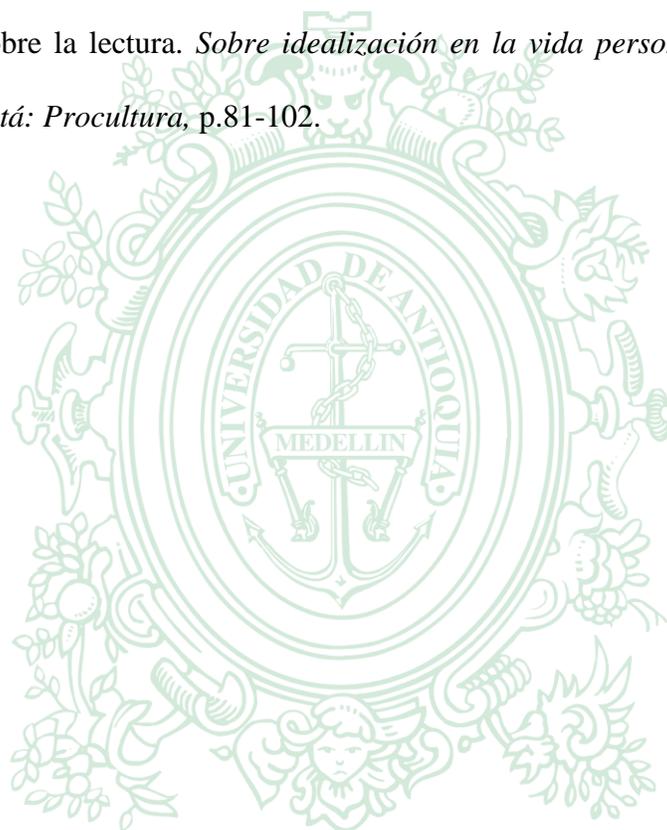
Quijano, A. (2007) “Colonialidad el Poder y Clasificación Social”, en S. Castro-Gómez y R.

Grosfoguel (Eds.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más*

- allá del capitalismo global. Pontificia Universidad Javeriana, Siglo del Hombre Editores, Bogotá (págs. 93-126).
- Serrano, S. (2008) La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. En: *Letras*, Vol. 50 (76). p 103 – 130.
- Torres, J. (1993) Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de pedagogía*, No. 217, p. 60-66.
- Walsh, C. (2005) “Interculturalidad, colonialidad y educación”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX (48), p.25-35.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento Crítico y matriz (de) colonial, Reflexiones Latinoamericanas*, Introducción, Universidad Andina Simón Bolívar. Editorial Abya-Yala, Quito, Ecuador. p (13-35).
- Walsh, C. (2007). “Interculturalidad, colonialidad y educación”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, pp.25-35.
- Yepes, S. (2015) *Educación intercultural en contexto rural: Una mirada desde y hacia el currículo*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Disponible en: <http://hdl.handle.net/123456789/1627>
- Zarate, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. En: *Revista Tabula Rasa*, N. 20. p. 91 – 107. Bogotá, Colombia.

Zimmermann, L. (2015). Lectura y pensamiento decolonial: aportes del análisis del discurso para la lectura de textos. En: Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO Subsede Rosario" La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI".

Zuleta, E. (1985). Sobre la lectura. *Sobre idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura, p.81-102.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXOS

Anexo A: Guía de observación de clase

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1802</p>	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE
GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE	
Clase:	
Fecha:	
Observadora: María José Espinosa Yepes	
Temas o pre-categorías	Observaciones
Lectura y escritura como prácticas socioculturales: <ul style="list-style-type: none"> ● Argumentación ● Reconocimiento social y cultural del entorno. ● Asociación con el contexto propio. 	
Saberes transdisciplinarios: <ul style="list-style-type: none"> ● Correlación con otras áreas del saber ● Visión plural ● Discurso no polarizado 	
Pensamiento decolonial: <ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento de patrones coloniales ● Mirada o postura crítica ● Ruptura de la comprensión hegemónica del mundo 	
Comportamiento de las categorías	

Anexo B: Análisis documental



I. Identificación:

Informante	
Investigadora	María José Espinosa Yepes

II. Procesamiento de datos:

Lectura y escritura como prácticas socioculturales

1. ¿Las producciones escritas del estudiante demuestran que se ha indagado y cuestionado por el tema de trabajo?
2. ¿En las producciones escritas de los estudiantes se evidencian propuestas e ideas que aluden a su contexto sociocultural?

Saberes transdisciplinarios

3. ¿Se puede dar cuenta de la vinculación de distintas áreas del saber en las ideas que plasman los estudiantes?
4. ¿Los procesos de producción dan cuenta de un discurso reconciliador y una visión plural?

Pensamiento decolonial

5. ¿En las producciones se construyen argumentos e ideas que problematicen el tema trabajado?
6. ¿En las producciones se hallan posturas desde la argumentación que rastreen o reconozcan patrones coloniales?

Anexo C: Ficha de análisis cartográfico

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1826</p>	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA GUÍA DE ANÁLISIS DE CARTOGRAFÍAS
--	--

Estudiantes	
Representación simbólica (imágenes de las cartografías)	
Lectura y escritura como prácticas socioculturales	1. ¿La cartografía alude a una lectura sociocultural del contexto por parte del estudiante?
Saberes transdisciplinarios	2. ¿En la cartografía se evidencia la correlación de diversas áreas del saber?
Pensamiento decolonial	3. ¿Se hallan en las cartografías rupturas de la comprensión hegemónica del mundo?

Anexo D: Consentimiento informado para estudiantes

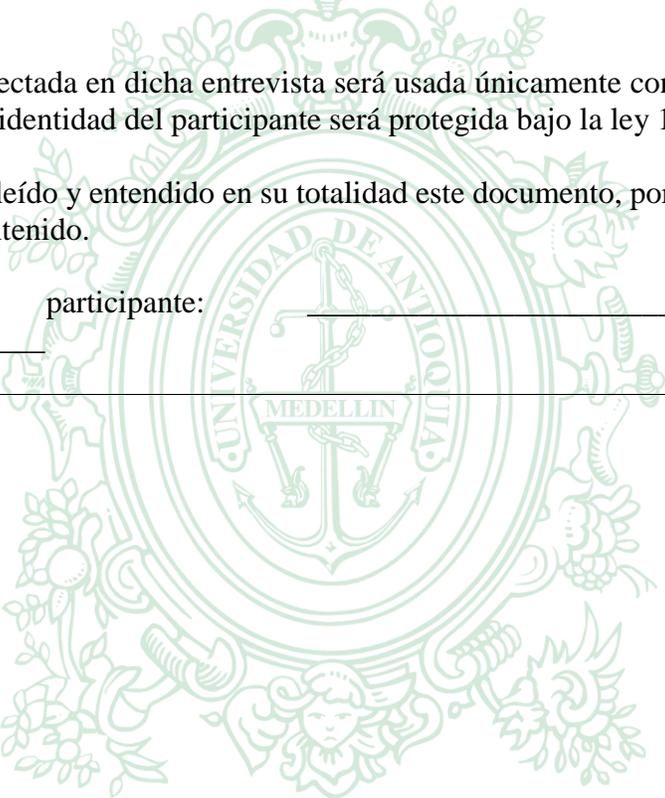
 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1826 Facultad de Educación</p>	Consentimiento Informado
Fecha	

Yo, _____ identificado(a) con el documento de identidad número _____ de _____ por voluntad propia doy mi consentimiento, siendo informado sobre la investigación *“La travesía de pensar la escuela: La lectura y la escritura a muchas voces y en distintos tonos como un sustento para la construcción de un pensamiento decolonial”*, de que se haga uso de toda la información obtenida y los resultados de la investigación sean tratados confidencialmente y con fines académicos. Esta información será archivada en papel y medio electrónico.

La información recolectada en dicha entrevista será usada únicamente con fines relacionados a la investigación, y la identidad del participante será protegida bajo la ley 1581 de 2012.

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que en constancia firmo y acepto su contenido.

Firma del participante: _____



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Anexo E: Cronograma de actividades para la investigación

Facultad de Educación ACTIVIDADES

Actividades	Tiempo															
	2017											2018				
	F e b	M a r	A b r	M a y	Ju n	Ju l	Ag o	Se p	Oc t	No v	Di c	En e	Fe b	M a r	A b r	M a y
1. Lectura del contexto de la investigación: I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño	■															
2. Planteamiento de la propuesta de investigación		■	■	■												
3. Elaboración de la pregunta de investigación			■	■												
4. Estado de la cuestión				■	■											
5. Diseño de configuración didáctica para primer ciclo				■	■											
6. Elaboración del marco teórico				■	■	■										
7. Primera socialización de la propuesta con pares académicos					■	■										
8. Socialización de la propuesta en la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño					■	■										
9. Diseño de configuración didáctica para segundo ciclo						■										
10. Elaboración del marco metodológico y diseño de instrumentos							■	■								
11. Aplicación de los instrumentos								■	■	■						
12. Vaciado de datos a instrumentos, sistematización en matriz y lectura del comportamiento de las categorías											■	■	■			
13. Escritura de los capítulos de análisis													■	■		
14. Entrega final del trabajo																■