



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

**ESTRATEGIA EDUCOMUNICATIVA BAJO LA PERSPECTIVA DE LA
EDUCACIÓN HUMANISTA:**

Experiencia con jóvenes de sectores vulnerables en Apartadó

**Tesis presentada para obtener el grado de:
Doctora en investigación e Innovación Educativa**

Presenta

Mtra. Laura Aristizábal Jaramillo

Directora de Tesis

Dra. Dulce María Flores Olvera

Puebla, Pue. Noviembre de 2023

Índice

| | |
|--|-----|
| Introducción | 8 |
| El problema de investigación | 19 |
| Preguntas de investigación | 20 |
| Objetivos de la investigación | 20 |
| Premisa de investigación | 21 |
| Relevancia de la investigación | 21 |
| Propuesta de la estrategia metodológica | 22 |
| Estructura de la tesis..... | 23 |
| | |
| Capítulo I: Estado del Arte | 26 |
| 1.1. La educomunicación desde una perspectiva dialógica..... | 27 |
| 1.2. Una mirada del mundo desde los jóvenes | 40 |
| | |
| Capítulo II: Contexto | 48 |
| 2.1. La educación humanista desde la mirada internacional | 49 |
| 2.2. Colombia: el lento camino para garantizar el derecho a una educación contextualizada, pertinente y de calidad..... | 55 |
| 2.3. Perspectiva de la educación en Colombia | 69 |
| Recomposición de los procesos educativos: Una propuesta desde el sujeto | 87 |
| | |
| Capítulo III: Fundamentación teórica | 89 |
| 3.1. Aproximación a las características de las teorías contemporáneas | 90 |
| 3.2. Educación Humanista como perspectiva viva y activa | 94 |
| 3.3. Aproximación a los fundamentos de la Pedagogía Socialista..... | 100 |
| 3.4. Reconociendo la Pedagogía de la liberación..... | 107 |
| A manera de cierre: La complementariedad de la fundamentación teórica | 113 |
| | |
| Capítulo IV: Ruta metodológica y analítica | 114 |
| 4.1. Fase 1: Planeación del proceso de investigación | 115 |
| 4.2. Fase 2: Trabajo de campo..... | 130 |
| 4.3. Fase 3: Análisis y significación de la información | 136 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo de resultados V: El sentido de los procesos de co-creación | 145 |
| 5.1. ARPA: Una estrategia educomunicativa que aflora en el ejercicio de co-creación.... | 146 |
| 5.2. Del análisis al ejercicio de creación | 150 |
| 5.3. La reflexión un espacio para la comprensión y la deliberación | 163 |
| 5.4. La capacidad de proponer, una invitación a crear | 171 |
| 5.5. Acción para la transformación | 178 |
| Conclusiones y reflexiones finales..... | 192 |
| Referencias..... | 203 |
| Anexos | 214 |

Listado de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 Configuración de la tesis por capítulos | 23 |
| Figura 2 Mapa oficial Político-Administrativo de Colombia | 74 |
| Figura 3 Porcentaje de pobreza monetaria en subregiones de Antioquia | 76 |
| Figura 4 Población afiliada al Sistema General de Seguridad Social en Salud | 77 |
| Figura 5 Resultados del examen Saber Pro-2021 | 79 |
| Figura 6 Mapa del Departamento de Antioquia y el municipio de Apartadó..... | 81 |
| Figura 7 Fases de la ruta metodológica y analítica | 114 |
| Figura 8 Momentos del trabajo de campo | 131 |
| Figura 9 Ruta de Análisis y significación | 137 |
| Figura 10 Mapa categorial para el análisis de la información | 139 |
| Figura 11 Perspectiva epistemológica de la Estrategia educomunicativa ARPA..... | 147 |
| Figura 12 Perspectiva metodológica de la estrategia educomunicativa ARPA..... | 148 |
| Figura 13 Red semántica categoría Analizar | 152 |
| Figura 14 Red semántica categoría Reflexionar | 165 |
| Figura 15 Red semántica categoría Proponer | 173 |
| Figura 16 Red semántica categoría Actuar | 179 |
| Figura 17 Propuesta de niveles para comprender los procesos de transformación en ARPA | 181 |

Listado de Tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 Elementos claves para la planeación y ejecución de una estrategia educomunicativa | 36 |
| Tabla 2 Tasa de cobertura neta en la educación formal en el departamento de Antioquia..... | 78 |
| Tabla 3 Víctimas por hechos victimizantes municipio de Apartadó | 83 |
| Tabla 4 Análisis de Causas y Consecuencias en el municipio de Apartadó | 85 |
| Tabla 5 Tasa de deserción escolar en las instituciones educativas oficiales del municipio de Apartadó..... | 86 |
| Tabla 6 Principales características de las teorías contemporáneas | 91 |
| Tabla 7 Ruta de Trabajo para la co-creación | 134 |
| Tabla 8 Codificación de los y las participantes..... | 140 |
| Tabla 9 Matriz descriptiva para el proceso analítico | 141 |
| Tabla 10 Cuadro comparativo entre la propuesta de etapas de desarrollo moral y los niveles para comprender los procesos de transformación | 182 |
| Tabla 11 Características que se presenta en los niveles propuestos en ARPA..... | 183 |

Dedicatoria

A los y las jóvenes,

Su imaginación, creatividad, irreverencia e ímpetu son claves para construir un mundo mejor.

Un mundo más justo, plural y diverso.

Agradecimientos

Esta tesis doctoral ha sido posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), a través de la beca 1018186. Este apoyo me permitió llevar a cabalidad este ejercicio de investigación, los productos que de él se derivan y el proceso formativo integral como investigadora con una perspectiva ético-política.

Agradezco al Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a la planta docente que contribuyó con sus conocimientos a mi proceso formativo. Quiero agradecer especialmente a los integrantes de mi comité asesor: la Dra. Dulce María Flores Olvera, quien me orientó desde su conocimiento y experiencia; la Dra. Dulce María Cabrera Hernández, la Dra. Verónica Sánchez Hernández y el Dr. Abraham Montezuma Franco, quienes aportaron su experticia y lectura crítica.

Agradezco al Programa de Movilidad entre Universidades Andaluzas e Iberoamericanas AUIP, a la Universidad de Málaga y al Dr. Juan Carlos Tójar, por la oportunidad de realizar una estancia académica y reflexionar sobre mi proceso doctoral.

Mi agradecimiento infinito a la Institución Educativa la Paz, a su rectora Doris Arcila Toro, al profesor Ronald Casas y a los estudiantes que participaron en este proyecto, sin su participación y creatividad no hubiese sido posible la consolidación de la estrategia Educomunicativa ARPA.

Al programa Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz en Urabá de la Universidad de Antioquia, por acercarme al enfoque territorial, un aspecto clave en mi tesis.

Agradezco la paciencia, el amor y la comprensión de mi mamá y mi hermana, cuyo amor incondicional me ayudó a aliviar la carga en los momentos de crisis. A mi esposo, por su mirada crítica, que me ayudó a recomponer el norte y darle sentido a mi tesis. A mis amigos mexicanos, por las conversaciones y el buen café, estos espacios me permitieron hacer pausas para la contemplación.

Introducción

A través de la historia las generaciones adultas han atribuido la responsabilidad del cambio sobre las generaciones más jóvenes, por ello es común escuchar que los niños, las niñas y los adolescentes son el futuro del mundo. Sin embargo, el mundo sufre cambios vertiginosos que modifican sustancialmente las formas en que las personas lo comprenden, lo sienten y lo habitan, lo que implica a su vez unas transformaciones particulares que corresponden a momentos socio históricos específicos. Ahora bien, estas realidades se van modificando de acuerdo con decisiones políticas, económicas, ambientales, tecnológicas y culturales que inciden en transformaciones globales y las formas en que las y los jóvenes conciben el mundo.

Estos cambios en la esfera social repercuten sin lugar a duda en los procesos de aprendizaje que se presentan en los espacios escolares, pues van redefiniendo los ejercicios de participación, las prácticas comunicativas, las relaciones sociales, incluso modifican los lenguajes, los signos y las representaciones simbólicas, lo que lleva a pensar en nuevas formas en que los jóvenes construyen sus procesos identitarios, comunicativos y relacionales (Unesco, 2017). A su vez, esto supone unas transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en este siglo XXI. Ahora, de estas reflexiones iniciales surgen inquietudes que originan el surgimiento de este proyecto, algunas de ellas están relacionadas con la pertinencia de los aprendizajes que desarrollan los estudiantes en sus contextos, si las estrategias que se utilizan en los espacios escolares propician la conexión entre conocimiento y realidad, y sobre las relaciones que emergen entre profesores y estudiantes para la generación del conocimiento.

Antecedentes

Teniendo como eje inicial los cambios vertiginosos de la sociedad actual y las expectativas que se generan en el mundo adulto frente a las nuevas generaciones que en ocasiones no están alineados con las ideas y motivaciones de esta población, genera ciertas tensiones entre lo que se espera y lo que se desea en una sociedad global (Cabrera y Pinto, 2018). Por ello, es necesario reconocer a los y las jóvenes en sus múltiples dimensiones y contextos, de suerte que, los procesos que se adelanta bajo la premisa de una sociedad equitativa y democrática estén alineadas con las ideas de mundo y las necesidades de esta población.

Ahora bien, llevar a cabo transformaciones que permitan una sociedad más justa requiere fundamentalmente reflexionar y desarrollar acciones que repercutan en el bienestar de los niños, las niñas y los y las jóvenes. En tal sentido, se entiende que, para transitar a un mundo sin pobreza, con igualdad de género, acceso a oportunidades laborales, eliminación de la discriminación, cuidado del medioambiente y construcción de la paz, se deben formar sujetos conscientes de sus realidades sociales con capacidades creativas, innovadoras y transformadoras. Sin embargo, esto representa un reto para quienes hacen parte del proceso, ya que se está en un momento de “mayor riqueza, pero también de progresiva vulnerabilidad, desigualdad y exclusión.” (Unesco, 2017, p.5).

En ese orden de ideas, pensar en transformaciones reales del mundo actual, tal como las que proponen los Objetivos de Desarrollo Sostenible —ODS—, implica garantizar la educación

para todos los sujetos, tal como lo señala el cuarto ODS, pero, además, requiere reconocer diferentes variables que inciden en la formación de los niños, las niñas y los jóvenes. Las políticas públicas educativas y los planes decenales de educación, en el caso de Colombia, son algunos elementos estructurales; sin embargo, el contexto familiar, social, económico y cultural son dimensiones que intervienen en la constitución del sujeto, condicionan su realidad y determinan los procesos formativos de los niños, las niñas, los y las jóvenes.

D'Alessandre (2017) plantea que son múltiples las causas que se presentan para que esta población no acceda a los procesos de educación formal, las condiciones materiales, familiares y de género son las más reiterativas en América Latina. La autora asegura que “las «dificultades económicas» constituyen la causa principal por la cual las familias no logran sostener la escolarización de sus niños y adolescentes.” (p.21). De este fenómeno desfavorable se derivan dos modalidades, la primera está asociada al trabajo, generalmente informal, en el que se recibe algún tipo de ingreso económico. El segundo, que afecta más a las mujeres, se asocia con el cuidado del hogar. En ese sentido, en la mayoría de los casos, los niños, niñas y jóvenes abandonan los procesos formativos, en sus diferentes niveles, para asumir un rol en el mundo adulto. Ello es un signo inequívoco de la falta de oportunidades y equidad para los niños, las niñas, los y las jóvenes que se encuentran en poblaciones vulnerables.

El otro elemento que propone la autora para que se abandonen los procesos formativos está asociado con un desinterés del niño, niña o joven por la escuela y los contenidos que allí se presentan; ya que parece haber una desconexión entre lo que se aprende en este espacio y la realidad inmediata. En otras palabras, esta población no le encuentra un sentido a este lugar que es vital para el sujeto y tampoco se genera un vínculo significativo para permanecer allí. Incluso esta población manifiesta que “la escuela no conforma un espacio posible para ellos” (D'Alessandre, 2017, p.23). Lo que se comprende como natural en poblaciones vulnerables ante las diversas prioridades que se presentan para los niños, las niñas y los jóvenes y desde luego sus padres o cuidadores.

Se asume para los fines de esta investigación la vulnerabilidad como el riesgo latente en el que se encuentran los niños, las niñas y los jóvenes por ausencia de garantía de derechos fundamentales. En el caso de Apartadó este fenómeno se desprende de los bajos ingresos de los hogares que no logran suplir las necesidades básicas, lo que implica la imposibilidad de superar la pobreza o de caer fácilmente en ella debido a factores externos. El limitado acceso a elementos esenciales como la educación, la alimentación, la salud y la vivienda digna. Además, se observa la alta incidencia de victimización y revictimización por cuenta de la persistencia del conflicto armado entre el Estado y las estructuras ilegales presentes en el territorio.

Así pues, las condiciones materiales de precariedad de los hogares y los sujetos, la falta de garantía de derechos, el conflicto armado, los modelos educativos que se quedan obsoletos frente a las expectativas del estudiante de la realidad actual, la falta de una propuesta curricular que reconozca la diversidad social y contextual, la condición de género o el acceso a la educación en lugares geográficos alejados de los centros poblados, son algunos elementos que condicionan la permanencia del estudiante en el sistema escolar. Ahora, esto se convierte en un reto para todos los actores que se ven involucrados en el proceso formativo y en la sociedad

en general, pues es a través de la educación pertinente, contextualizada y de calidad que se pueden gestar cambios significativos para que los niños, las niñas, los y las jóvenes en contextos más vulnerables planteen acciones que lleven a modificar las realidades en las que se encuentran.

De tal manera, para este proceso de investigación es importante reflexionar, desde una postura ético-política, sobre la pertinencia de los procesos educativos en contextos vulnerables, pues, como se ha mencionado anteriormente, los modelos actuales no están supliendo las necesidades que presentan los jóvenes para afrontar los contextos adversos. Ahora bien, estas reflexiones no resultan ser un asunto nuevo, ya que se han presentado en otros momentos de la historia y en diferentes niveles, ontológicos, epistemológicos, éticos o políticos. De manera que se entiende que es un ejercicio reflexivo constante en donde inciden dimensiones históricas, socioeconómicas, tecnológicas y culturales.

Conceptos fundamentales

Teniendo como punto de partida que el proceso educativo está en función de la acción emancipadora y movilizadora del sujeto, se realiza una aproximación a los conceptos Educación humanista, educomunicación y comprensión, puesto que se acercan ontológica y epistemológicamente a lo que se propone en el presente ejercicio investigativo. Se realiza una aproximación al concepto de vulnerabilidad desde el contexto, y se revisan algunas propuestas conceptuales sobre los jóvenes, ya que para este proceso es de vital importancia entender cómo se ha abordado esta población y cuál es el lugar que ocupa en la esfera social y educativa.

Educación Humanista:

Para entender lo que plantea la educación humanista se presenta la postura de Esquivel (2004) que propone que el “humanismo pretende que el hombre adquiera una visión más completa de sí mismo y de su mundo para que como tal se reconozca y se proyecte.” (p. 313). Es decir, que la educación debe poner al sujeto en el centro para que sea quien dinamice su proceso. Así pues, “la educación humanista se basa en la idea de que todos los alumnos son diferentes y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás.” (Hernández, 1998, p.106) este enfoque entiende que cada sujeto tiene unas particularidades que están mediadas por un contexto histórico, social, cultural y familiar.

Savater (1997) plantea que la “educación humanista consiste ante todo en fomentar e ilustrar el uso de la razón, esa capacidad que observa, abstrae, deduce, argumenta y concluye lógicamente.” (p.58). Según este autor se propone que la persona desarrolle habilidades para enfrentar múltiples situaciones, reflexione sobre ellas y tenga capacidad de decisión. Asimismo, se encuentra la propuesta de Delors (1996) que entiende la acción educativa en función de:

Aprender a vivir juntos, conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esa comprensión de que las relaciones de la interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. (p.16)

De manera que deja de lado el conocimiento fragmentado y entiende que es necesario partir del reconocimiento del otro, el contexto, y las posibilidades de construir colectivamente. También está la postura de Sanz y Serrano (2015) que parten de la idea de que la educación humanista:

Debe encargarse de desarrollar las capacidades intelectuales, emocionales/afectivas, físicas, actitudinales/axiológicas y conductuales/comportamentales de sus alumnos. Todo ello, con la finalidad de formar buenos ciudadanos que den respuesta a un mundo global y complejo con base en los parámetros del respeto de los derechos humanos y en busca de la justicia social. (p.11)

Se entiende entonces que la educación humanista está en función de desarrollar procesos de aprendizajes centrados en los sujetos y en las capacidades de comprender, reflexionar y vivir a partir de “todas las exploraciones, experiencias y proyectos.” (Hernández, 1998, p.107). Ello representa de fondo una transformación del sistema educativo, del docente, de las propuestas curriculares, e inclusive de las prioridades y los tiempos para la formación en función de cada uno de los estudiantes, develando que la propuesta que emerge de la educación humanista se enfoca en priorizar un proceso integral en el proceso formativo del sujeto.

Educomunicación:

El concepto de educomunicación se da a partir de la conjugación de dos campos del conocimiento que se pueden concebir de múltiples maneras, para este ejercicio se retoman dos posturas: una se centra en el aprendizaje y uso de los medios de comunicación. La otra forma de entenderla se da a partir de la construcción colectiva del conocimiento, esto es, a partir del ejercicio dialógico que posibilita la comunicación, en su sentido más amplio.

La Unesco (1980), propone “Introducir los medios de comunicación en la escuela para enseñar a los niños a reaccionar con espíritu crítico ante la información” (p.55). En ese sentido, se entiende la educomunicación como un ejercicio que posibilita la enseñanza a través de los medios de comunicación, tradicionales (prensa, televisión y radio) o los emergentes que están mediados por las tecnologías de la información y la comunicación (Redes sociales, blog, wikis, páginas web), aprender sobre cómo se construye el mensaje, la producción técnica y el papel que ocupan en la sociedad. Permite que el estudiante pase del rol de consumidor pasivo al rol de prosumidor. Esta forma de entender el concepto se orienta hacia la instrumentalización de los medios de comunicación tradicionales o emergentes para su democratización.

La otra forma de entender la educomunicación se centra en el ejercicio dialógico, la interacción, la significación colectiva y la construcción colaborativa de productos y procesos entre los sujetos. Aquí más que el producto, lo que toma relevancia es el proceso que se da en la interacción con el otro.

La Educomunicación, por tanto, es proceso, movimiento, flujo de significados, acción creativa y recreativa, construcción-deconstrucción-reconstrucción permanente de la realidad. Es, en suma, una forma de pedagogía crítica que concibe los procesos educativos, la comunicación, los medios y las tecnologías como herramientas de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo (Barbas, 2012, p.167).

En esa misma línea, Mario Kaplún (2002) en el texto “Una pedagogía de la comunicación: el comunicador popular”, propone la comunicación educativa o la educomunicación, como un dinamizador del proceso educativo que posibilita “la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social” (p.17). Es decir, procura desarrollar capacidades en el sujeto para que produzca sus propios mensajes, reflexione sobre ellos y los socialice con otros a través de diferentes canales. Estos elementos son la base fundamental que se cimienta la educomunicación. Bajo esa lógica, se entiende entonces como un proceso y una práctica:

Estimuladora de la iniciativa y la creatividad de los educandos y propiciadora de su autoexpresión, en la que reconocerá una impulsora de la adquisición y enriquecimiento del lenguaje y de la competencia comunicativa; verá, pues, a la comunicación ya no como un mero instrumento auxiliar; sino como un componente pedagógico y metodológico básico, y no sólo al servicio de la enseñanza; sobre todo al servicio del aprendizaje. (Kaplún, 2002, p.239)

De manera que la educomunicación en sus diferentes conceptualizaciones, en especial desde la perspectiva dialógica y cooperativa, busca promover la creatividad, la capacidad analítica, propositiva, la deliberación y participación, lo que supone una transformación inicialmente en el sujeto y posteriormente a cambios del entono y las situaciones que se presentan allí.

Comprensión:

Para referirse al concepto de comprensión es necesario posicionarse en una idea de la educación y la generación del conocimiento. Como se ha señalado antes, la educación se entiende como la acción transformadora del sujeto a partir de “una pluralidad de sentidos que tienen que ver con la vida, con el pensamiento, con la cultura, con el quehacer, y finalmente, con el ser.” (Esquivel, 2004, p.310). En otras palabras, se aleja del visón instrumental para la transmisión de información y se acerca a una idea en donde el papel de la educación y la generación del conocimiento es tratar de “comprender la complejidad de lo real bajo la apariencia de los fenómenos simples” (Clavijo, 2010, p.26).

Así pues, se entiende que el mundo es un sistema complejo que requiere más que una perspectiva lineal para comprender los problemas o situaciones que allí se presentan, por ello resulta fundamental entender la comprensión como la capacidad de fomentar el pensamiento crítico y rizomático, la resolución de problemas, y generación de soluciones a partir de la idea de complementariedad. Clavijo (2010) propone entonces comprender el concepto de múltiples maneras según su naturaleza.

La comprensión es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Es la capacidad de usar el conocimiento de manera novedosa. La comprensión se puede dilucidar desde una visión de desempeño y una visión representacional. La “comprensión” es la capacidad de usar conocimientos, conceptos y habilidades para iluminar nuevos problemas o temas no previstos. Se habrá alcanzado una mayor comprensión cuando el sujeto produzca más conocimiento sólo para iluminar cuestiones que ya han sido encontradas. La comprensión genuina se ha alcanzado si un individuo es capaz de aplicar el conocimiento a nuevas situaciones, sin transferir dicho conocimiento en forma errónea o inapropiada. (p.26)

Acercarse a este concepto implica repensar la idea de la educación tradicional, pues más que un ejercicio de entregar respuestas o rutas establecidas para la generación del conocimiento, la comprensión implica una idea de un mundo inacabado e incierto que requiere habilidades y capacidades que les den sentido a los conocimientos a partir de la complementariedad.

Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, com-prehendere, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual). La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad. Explicar es considerar lo que hay que conocer como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento. La explicación es obviamente necesaria para la comprensión intelectual u objetiva. (Morin, 1999, p. 51)

Ahora bien, Morin señala que la comprensión no es solo explicación, sino que requiere que el sujeto se identifique con la situación o problema, por ello este tiene que estar contextualizado desde la propia realidad. Así pues, la generación de conocimiento desde la comprensión requiere tener un sentido para el educando, un significado común, que le permita tener una idea de la situación, acercarse desde de la empatía e identificarse con ella.

En conclusión, la comprensión se entiende en este proceso de investigación como un ejercicio intersubjetivo que requiere apertura, simpatía, generosidad (Morin, 1999) para la generación del conocimiento desde el pensamiento rizomático, complementario e incierto. Entendiendo que ni el conocimiento, ni la realidad son inacabados y, por el contrario, se van construyendo desde el lugar en el que se ubica el sujeto.

Vulnerabilidad:

Este concepto se ha abordado desde diferentes disciplinas, entre ellas, la antropología, la sociología y la economía, lo que genera una gran complejidad para su comprensión. Feito (2007) señala que hay cuatro grandes dimensiones desde donde se podría analizar. La primera se relaciona con significados y usos de la palabra, por ejemplo, lo susceptible que puede ser una persona física o emocional cuando se lastima o lo endeble que pueden resultar algunos datos en la web. La segunda dimensión está relacionada con características de lo humano cercanas a la defensa de la autonomía e individualidad del sujeto. El tercer aspecto se asocia a una condición moral por los daños que se pueden infligir socialmente. Finalmente, la cuarta dimensión está relacionada con las condiciones externas del medio en el que se encuentra el sujeto, económicas, ambientales, políticas, culturales, entre otras, que pueden determinar un riesgo alto en la integridad física, material, emocional y cognitiva.

Por otra parte, autores como Angulo, Gaviria y Morales (2014) hacen referencia al concepto de vulnerabilidad principalmente desde una variable económica que incide en las condiciones de vida y la evolución del bienestar de los sujetos, situando así a la población en cuatro grandes grupos: pobres, vulnerables, clase media, clase alta, según los ingresos económicos del núcleo familiar.

Colombia ha establecido dos lecturas desde la pobreza monetaria que llevan a los sujetos a una condición de vulnerabilidad. La primera está relacionada con la pobreza, que se refiere al nivel de ingresos mínimos con el que debe contar un hogar para satisfacer las necesidades básicas. La segunda se refiere a la pobreza extrema que se alude a la falta de recursos

económicos mínimos para acceder a la canasta básica alimentaria, es decir, poder comer tres veces al día saludablemente. Asimismo, el Estado entiende la población vulnerable como “aquellas personas que, debido a su condición física, psicológica, social, cultural, política o económica, merecen una acción positiva estatal para efectos de lograr una igualdad real y efectiva” (SENA, 2020).

En síntesis, para este proceso de investigación se entiende que la vulnerabilidad desde la perspectiva de Feito (2007) que plantea que esta se puede desprender de múltiples variables socioeconómicas, entre ellas, pertenecer a un grupo poblacional determinado, vivir en territorios periféricos, condiciones económicas desfavorables, conflictos armados, incluso, pueden incidir aspectos relacionados con elementos culturales o ambientales. Finalmente, al hablar de vulnerabilidad desde esta perspectiva es necesario referencia el concepto de capacidades humanas asociadas a los derechos fundamentales, sin embargo, el autor subraya que no se puede conformar con la proclamación del derecho, refiere que las capacidades:

No se limita a unos derechos esenciales mínimos, sino que asume un compromiso con el funcionamiento y florecimiento humano completo. Extiende, por tanto, los límites de los derechos económicos, sociales y culturales, y cambia el énfasis: de la protección de los derechos, a la provisión de garantías legales para asegurar la calidad de vida de individuos y grupos. (Feito, 2007, p.12)

En ese orden de ideas se entiende la vulnerabilidad como la ausencia de garantías para que los sujetos puedan planear la vida. Es decir, esta condición impide la garantía de los derechos fundamentales en una dimensión real, marcando así las condiciones de la existencia de los sujetos, en este caso los jóvenes, en el corto, mediano y largo plazo.

Condición de juventud:

El joven comienza a tomar relevancia en el siglo XX, especialmente después de la Segunda Guerra Mundial, pues las dinámicas de esta época llevaron a que las sociedades reconocieran “la existencia de los niños y los jóvenes, como sujetos de derechos y, especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo.” (Reguillo, 2000, p.23), esto implicó reorganizar la clasificación del sujeto, más allá del carácter biológico, pues implicaba regular, aspectos sociales como los periodos de estudio, el acceso al mundo laboral y las formas para legislar sobre esta población.

Para la Organización de las Naciones Unidas (2017), no hay una definición única de esta población, pues entiende que esto depende de factores sociales, culturales, políticos y económicos de cada país, no obstante, en el marco institucional han definido la población joven entre los 15 y 24 años, esto con el fin de brindar protección y garantía de derechos a una población determinada. También reconocen que se da una transición de orden normativo cuando se cumple la “mayoría de edad” que para algunos países se da a los 18 años. Finalmente, esta entidad a partir de la declaración de La Agenda 2030 trasciende la perspectiva asistencialista hacia el reconocimiento de los jóvenes como agentes de cambio.

Por otro lado, se encuentra la definición de la Organización Mundial de la Salud que entiende esta población fundamentalmente desde los procesos biológicos, así que propone esta

etapa de la vida como un periodo de crecimiento y desarrollo humano que se da entre los 10 y los 19 años, plantea que es un proceso que permite el tránsito entre la niñez y el mundo adulto.

Estas formas de comprender esta población, especialmente desde una perspectiva institucionalizada plantea que “el Estado, la familia, la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría; de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale; la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser.” (Reguillo, 2000, p.28). Sin embargo, la comprensión de esta población es mucho más compleja y no solo se puede determinar por aspectos biológicos, ni etapas de tránsito pues hay unos aspectos del contexto histórico-social, político y económico que condicionan la forma de ser joven. “La construcción cultural de la categoría "joven", al igual que otras "calificaciones" sociales [...] se encuentra en fase aguda de recomposición, lo que de ninguna manera significa que ha permanecido hasta hoy inmutable.” (Reguillo, 2000, p.29)

En tal sentido, y siguiendo la postura de Reguillo para referirnos a esta población, es necesario reconocer las múltiples variables que gravitan alrededor de esta construcción categorial. Entre ellas, el plano social y familiar, el género, el marco institucional, incluso las condiciones materiales y simbólicas (Margulis y Urresti, 1998) marcan las pautas para que se configuren la forma de comprender el joven, además, “la condición de juventud indica, en la sociedad actual, una manera particular de estar en la vida: potencialidades, aspiraciones, requisitos, modalidades éticas y estéticas, lenguajes” (Margulis y Urresti, 1998, p.2). Lo que implica pensar en una multiplicidad de elementos que condicionan la forma en que se configura el modo de ser joven y la forma en que esta población habita el mundo.

Aproximación a las corrientes teóricas

En concordancia con las formas en que se concibe en esta investigación, la educación humanista y la educomunicación, —procesos que propenden por la emancipación del sujeto a partir de la reflexión y la participación—; y los jóvenes, - como agentes de transformación— se realiza una aproximación a teorías que permiten comprender y fundamentar el fenómeno de estudio desde lo ontológico, lo epistemológico, lo metodológico y lo ético-político.

La teoría de la pedagogía crítica, reseñada por Trujillo (2017), entiende la realidad como una producción compleja que se da entre factores (sociales, políticos, culturales, educativos) y la acción humana, pues es el sujeto y sus múltiples formas de comprender el mundo lo que permite construirlo. Ahora bien, para entender las maneras en que los jóvenes nombran, valoran o le dan sentido a su realidad, es necesario establecer un vínculo directo entre el investigador y esta población, lo que implica desarrollar un ejercicio dialéctico entre los diferentes actores, ya que es en la interacción donde se problematiza y proponen cambios en función del bienestar común. “la pedagogía crítica es capaz de reconocer y potenciar espacios educativos de conflicto, resistencia y creación cultural, con lo cual reafirma su confianza en el poder emancipador de la voluntad humana” (Trujillo, 2017, p.107). En ese sentido, es la educación concebida desde esta teoría, la que propicia un espíritu crítico y propositivo en los jóvenes, les permite reconocer sus derechos y deberes, y asumir una postura activa en la sociedad.

En esa misma línea, se encuentra la Pedagogía de la liberación de Paulo Freire (1968) que parte de un compromiso ético-político, entiende la educación desde una perspectiva de transformación, es decir, un proceso formativo que le permite al joven asumir un rol activo desde el ejercicio ciudadano y democrático, participar e incidir en el entorno en el que se encuentra. De manera que, se debe asumir la responsabilidad de lo que implica una educación emancipadora pues no solo supone liberarse de los sistemas opresores, sino que requiere un espíritu crítico, analítico y propositivo por parte del estudiante que suscite la acción colectiva en función de la transformación.

Ahora bien, para que esto se dé, es necesario que se promueva una educación consciente, liberadora, contextualizada, que le permita al sujeto “Pensar, hablar, sentir, percibir, [...] comprender y comunicar lo comprendido, comparar, valorar, evaluar, optar, emprender nuevos caminos, decidir, aprehender, aprender, enseñar, poder hacer o no hacer las cosas, idear, vivir socialmente” (Freire, 1997, p.146).

Freire concibe que los procesos educativos están conectados con la esfera social y política, por ello más que enseñar a memorizar contenidos, lo que promueve la pedagogía de la liberación es enseñar a pensar, a comprender los fenómenos sociales, a identificar las variables que constituyen el mundo y oprimen al sujeto. Pretende dotar al estudiante de herramientas para comprender y afrontar la realidad a partir de la acción y la participación.

En ese sentido, se propone que sea la escuela un espacio de conversación, de encuentro con el otro, que posibilita construir comunidad a partir de una visión horizontal, donde todos están aprendiendo algo y todos están enseñando algo, se concibe al estudiante como un sujeto activo, inteligente, propositivo, que interviene en los diferentes procesos. Es un lugar en donde se fomenta el diálogo, la capacidad crítica y argumentativa para debatir sobre la esfera pública, la democracia y lo político. Así pues, el educando reconoce el espacio geográfico y simbólico en el que se encuentra el estudiante, y las habilidades que tiene para propiciar cambios en su propio contexto.

Por otra parte, se encuentra la teoría de pensamiento complejo propuesta por Morin (1999) presenta una visión desde la complejidad y la multidimensionalidad, parte de tres elementos claves: El ejercicio dialógico, que posibilita reconocer al otro y construir a partir de la complementariedad y la diferencia. La circularidad en el proceso, allí el sujeto entiende que interviene, es productor, pero que también es receptor, está mediado por los otros y los contextos. Por último, el desarrollo del pensamiento rizomático, en donde todos los elementos están conectados, sin embargo, se pueden entender desde la particularidad.

Así pues “comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, *comprenderere*, [...] (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual). La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad” (Morin, 1999, p.50) Se propende entonces por una educación que desarrolle una visión integradora y relacional en donde intervienen otros sujetos y un contexto. Se aleja de la postura instrumentalista de la educación y propicia el desarrollo de habilidades que permitan “la solidaridad intelectual y la moral de la humanidad” (Morin, 1999, p.50).

Esta aproximación epistémica y metodológica permite establecer unos vasos comunicantes entre lo que proponen los autores y el proceso de investigación, es decir, entre lo que se configura desde la teoría y lo que se gesta en la realidad. De tal suerte, que se entretengan y posibiliten comprender el fenómeno de estudio.

Estado de la cuestión y aportes al campo

Al revisar los procesos que se han adelantado los últimos años con relación a las categorías que se abordan en el ejercicio de investigación: educación humanista, la educomunicación y los jóvenes, se identifica que son limitados los estudios que articulan de manera explícita estos tres elementos. Sin embargo, en este rastreo se encontraron algunas tesis y artículos de investigación que sirven como punto de partida para este estudio.

La educación humanista ha sido abordada principalmente en procesos escolares en sus diferentes niveles. Esquivel (2004) en el texto *¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior?* afirma que se debe promover la educación humanista mediante el diálogo y la participación, esto permitirá poner en común las ideas, escuchar al otro, aceptar sus posturas y estar en una constante reflexión y búsqueda de la verdad.

En el ensayo “Educación y Desarrollo humano. Una propuesta de educación humanista para Latinoamérica” Irizar, González y Noguera (2010) retoman la discusión que se ha presentado en el campo del conocimiento sobre la educación integral desde el enfoque humanista y las falencias que se presentan desde la financiación, cobertura, corrupción o calidad para promover este modelo en América Latina. Además, hacen hincapié en la discrepancia que se da en la esfera ético-política que implica la educación humanista y los sistemas políticos y económicos que están en la actualidad. Los autores también proponen una visión de esta perspectiva cuando afirman que en un sentido la educación humana es teórica y hace parte constitutiva en la vida del sujeto “La teoría, así vista, no es la construcción quimérica de unas voces vacías entretajadas, sino la asimilación reflexiva de los seres del mundo, sus formas de ser y sus relaciones.” (Irizar, González y Noguera, 2010, p.169)

Por su parte, Arias, Guevara y Niño (2016) proponen en su texto “El pacto de convivencia en la transformación de estudiantes conflictivos en mediadores: un caso de formación humanista” las estrategias de formación desde la perspectiva humanista como la posibilidad de que estudiantes conflictivos puedan reflexionar y reconfigurar la forma en que se conciben y el lugar que ocupan en la institución, pasando de una connotación negativa de su rol como estudiantes a sujetos que median los conflictos y promueven la convivencia escolar.

Otras propuestas que han surgido en relación con la educación humanista tienen que ver con una mirada más tradicional con relación a la formación del docente o el diseño de los currículos para el ejercicio de enseñanza bajo este enfoque, tal como lo proponen Vázquez, Acevedo y Manassero (2005); Malpica, Plata y Ramírez (2016); Arias (2016); Ojalvo y Curriel (2018); Alzate y Castañeda (2020). Este acercamiento evidencia que son múltiples los abordajes que se dan sobre la Educación Humanista, sin embargo, estos se quedan en la esfera analítica, si se quiere, o en el idealismo de lo que se puede hacer, pero resulta insuficiente ver cómo estas

propuestas son llevadas a la esfera práctica. Es así como se presenta vacíos en la relación teoría-práctica de la perspectiva de la educación humanista.

Por otro lado, la educomunicación a lo largo de los últimos años ha servido como herramienta para fomentar los procesos de aprendizaje en las aulas de clase, en especial en América Latina. Ejercicios como la apropiación de los medios de comunicación, el uso de estos como elemento mediador entre el docente y los estudiantes o la perspectiva educomunicativa como eje central en la formación, son algunos de los temas que se abordan en las investigaciones actuales.

Oliveira (2009) en el artículo “Camino de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos” expande el concepto al derecho por la libertad de expresión que se materializa en las aulas de clase, así pues, se entiende la educomunicación como la posibilidad de gestionar la palabra, participar y dialogar en un espacio escolar, pero que se pueda escalar a la esfera social del sujeto. Ahora, para que esto se dé, el autor propone dos desafíos, uno relacionado con la macro-cultura (estructuras del poder e incidencia) y la micropolítica (lugar para garantizar los procesos de participación y expresión).

En el trabajo titulado “Educomunicación: Talleres de periodismo escolar en condiciones de vulnerabilidad”, De Vicenzi (2014) reconoce el ejercicio de apropiación de los medios de comunicación como la posibilidad de crear narrativas de acuerdo con el contexto del estudiante. Esto permite que el joven reconozca su entorno y las diferentes variables que intervienen en él, así podrá ser más consciente, crítico y propositivo en la construcción de los relatos que reflejan su realidad.

En la tesis “Educomunicación y cultura de convivencia en escuelas de educación alternativa. El caso de la Escuela Mediática”, Ayala (2018) propone una experiencia educativa desde la comunicación dialógica como herramienta para la violencia escolar y la promoción de la convivencia y la cultura de la paz. La autora reconoce que las prácticas comunicativas pueden convertirse en una “herramienta contra hegemónica de emancipación social” (p.7).

En esa misma línea se encuentran investigaciones como la de Aguaded y Sánchez, (2013); Peralta y Ouariachi (2015); Canavilhas, Merino y Kroth (2016), que proponen la educomunicación como una estrategia para el empoderamiento del sujeto, por medio de la apropiación y uso de diversos recursos narrativos, pueden contar sus historias, develar sus posiciones e ideas, sentar posturas, proponer otras visiones de mundo y desarrollar ejercicios que propendan por la transformación de la sociedad. En síntesis, la educomunicación permite que los estudiantes tengan voz, se expresen y sean escuchados.

Ahora bien, surge la necesidad de estrechar el vínculo entre teoría-práctica desde la pedagogía crítica y la perspectiva de la educación humanista de forma explícita. De suerte que, se puedan desarrollar múltiples estrategias de apropiación, comprensión, uso y producción de conocimiento desde la educomunicación.

Se presenta entonces la oportunidad de desarrollar un ejercicio de articulación de la perspectiva de la educación humanista y la educomunicación para la promoción de una formación integral, pertinente y contextualizada con y para el estudiante. Esta propuesta al

campo del conocimiento pretende generar reflexiones sobre la necesidad que se tiene de volcar la mirada hacia una educación alejada de los modelos tradicionales y visibilizar la potencialidad que tienen las estrategias educomunicativas desde la perspectiva humanista.

El problema de investigación

En concordancia con lo planteado anteriormente, un elemento fundamental para entender y afrontar los cambios actuales de la sociedad son los procesos educativos, ya que estos le permiten al sujeto desarrollar capacidades para comprender su entorno e incidir en él. Sin embargo, es recurrente observar cómo se les dificulta a los estudiantes del municipio de Apartadó, Antioquia, conectar lo que aprenden en las aulas de clase con sus realidades inmediatas. Es decir, les cuesta poder resolver problemas cotidianos a partir del análisis, la reflexión y la creatividad.

Estas dificultades se asocian, en gran medida, a elementos externos que interrumpen o imposibilitan la continuidad en los espacios escolares. Por un lado, están aspectos relacionados con la forma en que se acerca la población joven al conocimiento y la utilidad de los aprendizajes que allí se presentan. Pues como bien se ha dicho, si el sujeto no establece una relación con la escuela, es muy probable que la abandone o transite por ella sin generar alguna incidencia en la configuración del sujeto. Por otro lado, se encuentran las condiciones materiales del contexto en el que se encuentra el joven, que sin lugar a duda condicionan la relación del sujeto con los otros y la forma en que concibe el mundo.

Son claros los desafíos que se presentan en los procesos educativos, que además son cada vez más complejos, no solo por la consolidación o reconfiguración del joven, sino por la realidad misma a la que se debe enfrentar. En ese sentido, estos procesos no pueden estar centrados en la acumulación de conocimiento, pues resultan ser insuficientes en la realidad inmediata del sujeto y la forma en que aborda los problemas que se le presentan. Es así como emerge este interés académico, por indagar por las rupturas que se presentan entre lo que el estudiante aprende en el aula de clase y la forma en que gestiona el conocimiento para afrontar las realidades.

Esta imposibilidad de poner los conocimientos en función de la resolución de los conflictos cotidianos se debe en gran medida a que los procesos educativos siguen promoviendo la pasividad del estudiante como receptor de información, continúan centrando los procesos de enseñanza en la respuesta bajo una perspectiva acumuladora y fragmentan el conocimiento en contenidos concretos. Esto, en cierta medida, inhibe la capacidad de cuestionar y limita las habilidades de los estudiantes para resolver problemas a partir de una mirada holística.

A estas dificultades que se desprenden de los procesos educativos formales, se le suman las malas condiciones de calidad de vida, como es el caso del municipio de Apartadó, Antioquia, Colombia. Allí la generalidad consiste en las carencias de oportunidades educativas, informalidad laboral, grupos al margen de la ley, economías ilegales, concentración de los recursos, disputas por el territorio y desplazamiento forzado. Es decir, todas las barreras estructurales que impiden dinámicas de movilidad social positiva. Panorama que se evidencia en el último Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos

(2020) en donde afirman que desde el año 2014 se vienen incrementando los casos de violencia y violaciones a los derechos humanos en el territorio nacional colombiano. En este mismo informe se refieren a la situación de pobreza multidimensional y su alto crecimiento en las zonas rurales o apartadas de las grandes ciudades, el incremento de las brechas de desigualdad y la discriminación, en especial en niños, niñas y jóvenes que no tienen acceso a procesos educativos formales.

A estas situaciones adversas, como las que se presentan en el municipio de Apartadó, son a las que se enfrentan los jóvenes en su cotidianidad, éstas van marcando las formas en que el joven se relaciona, tramita los conflictos y afronta las situaciones que se presentan en el día a día. Hasta ahora y debido al conflicto armado que se ha presentado en Colombia, por más de 50 años, las realidades han estado mediadas por la incertidumbre y los diferentes tipos de violencias (simbólicas, físicas y discursivas) que sin lugar a duda han desdibujado la capacidad de reconocer al otro como un igual, aceptar y respetar sus ideas, y llegar a acuerdos a partir de la diferencia.

En síntesis, el problema que se analiza a lo largo del texto comprende la constitución del sujeto, su relación con el entorno, que para este caso es el municipio de Apartadó, los procesos educativos y la posibilidad de generar estrategias alternativas, para este caso educomunicativas, que promuevan una educación humanista y la comprensión de la realidad.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo una estrategia educomunicativa bajo la premisa de la educación humanista permite transformar jóvenes de sectores vulnerables en seres comprensivos?
- ¿Cuáles son los principales aspectos que convergen para la construcción de una estrategia educomunicativa?
- ¿Cuáles elementos primordiales permiten dinamizar la educación bajo la perspectiva humanista?

Objetivos de la investigación

General: Crear una estrategia Educomunicativa bajo la perspectiva de la Educación Humanista con jóvenes del municipio de Apartadó que contribuya a la transformación en seres comprensivos.

Particulares:

- Determinar los elementos que constituyen la creación de una estrategia educomunicativa.
- Diseñar colectivamente estrategia educomunicativa bajo la perspectiva de la educación humanista con jóvenes del municipio de Apartadó para su transformación en seres comprensivos.
- Reconocer la pertinencia de una estrategia educomunicativa bajo la perspectiva humanista.

Premisa de investigación

Los procesos educativos han privilegiado los contenidos curriculares y se han focalizado en la acumulación del conocimiento a partir de las respuestas. En consecuencia, los sujetos dejan de lado la capacidad de preguntarse por el ser, por el conocer y por el hacer desde la realidad en la que se encuentran, es decir, se les dificulta poder identificar el lugar que ocupan desde el espacio geográfico y simbólico. Así pues, se desdibuja la capacidad de reconocer al otro y al nos-otros, esto implica que se continúe reproduciendo la mirada individualista del sujeto, vacía y carente del ser y replicando los modelos anquilosados para la resolución de los conflictos.

Teniendo en cuenta que la educación contribuye a construir la visión de mundo, pero también a su transformación, implementar una estrategia educomunicativa bajo la perspectiva de la educación humanista contribuye a la transformación de los sujetos en seres comprensivos que desarrollan habilidades para vivir y convivir con los demás, crear o fortalecer las capacidades reflexivas, analíticas, integradoras, comunicativas y participativas para incidir en su entorno más cercano.

Relevancia de la investigación

Las transformaciones rápidas que se presentan en la sociedad actual, el surgimiento de nuevas tecnologías que evolucionan constantemente y giran en torno a las dinámicas culturales, sociales, educativas y territoriales (Hopenhayn, 2003), son aspectos que modifican las formas en que las personas se relacionan y habitan el mundo. En el caso de los niños, niñas y jóvenes, condicionan la forma en que comprenden la realidad, la manera en que se acercan a los conocimientos y el desarrollo de las actividades socioafectivas que corresponden a esta etapa de la vida.

Ahora bien, se ha expresado claramente qué para generar cambios estructurales en la sociedad, es necesario garantizar los procesos de formación de la población más joven, esto implica retos institucionales relacionados con la cobertura y permanencia estudiantil. Además, se presenta el desafío relacionado con la pertinencia del proceso educativo, pues como se ha evidenciado, el vínculo que se gesta entre el estudiante y la escuela es fundamental para su permanencia. Por ello se considera esencial generar un ejercicio centrado en la educación para la vida, tal como lo propone Delors:

Se trata de aprender a vivir juntos, conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esa comprensión de que las relaciones de la interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. (1996, p.16)

Se plantea entonces, promover modelos de educación que se aleje de la estructura tradicional, y transiten a un ejercicio integrador entre el aprender a conocer, a hacer, a vivir y a ser. (Delors, 1996). Esta visión trasciende la educación como medio, y se refiere a ella como un “fin en sí mismo” (Sanz y Serrano, 2015, p.11) que pone en el centro al sujeto como dinamizador y productor de su proceso formativo.

Se entiende la educación como un elemento fundamental en la configuración del sujeto, en especial en la niñez y la juventud, ya que es una etapa de consolidación, reconfiguración y transformación de las personas. De manera que se hace necesario generar procesos ligados a una educación humanizante que posibilite el análisis, el diálogo, la argumentación, la capacidad de ver los conflictos de manera amplia y contextualizada, y agenciar el conocimiento en su realidad inmediata.

Así pues, desarrollar estrategias educomunicativas para la comprensión bajo la perspectiva de la educación humanista resulta pertinente porque contribuye a la formación de un sujeto en sociedad, que tiene la capacidad de comprender desde la alteridad y la empatía, y entiende que se puede construir desde la diferencia, el respeto, el diálogo y la tolerancia. Se centra en una educación que humanice al sujeto en sus diferentes esferas, que posibilita la autonomía y la creatividad para la incidencia y transformación del contexto en el que se encuentra.

Propuesta de la estrategia metodológica

El diseño de la estrategia metodológica parte de dos premisas fundamentales: 1. Todos los sujetos tienen algo valioso que decir. 2. El conocimiento se construye colectivamente. Es por eso que el proceso de investigación está orientado mediante el paradigma crítico-social (Trujillo, 2017) pues entiende que el sujeto se transforma colectivamente a partir del ejercicio dialógico, en ese sentido los jóvenes que hacen parte del proceso tienen voz y aportan desde sus saberes particulares en la comprensión del fenómeno de estudio.

Así pues, se plantea un modelo de investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987) que posibilita estudiar y reflexionar la realidad desde una mirada amplia en donde se reconocen las características, prácticas y particularidades de los jóvenes que habitan el municipio de Apartadó, a través del enfoque socio crítico que apunta a la interpretación, el análisis, la comprensión y la acción.

Se propone tomar como punto de partida la investigación acción participativa —IAP— entendiéndola que la ciencia se construye socialmente (Fals Borda, 2008) a partir de las relaciones que se gestan entre los sujetos, así pues, se reconocen, cuestionan y validan los saberes que constituyen los contextos y las realidades de los estudiantes. Asimismo, establecen espacios horizontales que propenden por construir, deconstruir y reconstruir el conocimiento desde la esfera individual y colectiva.

En concordancia con lo anterior, se plantea el método dialéctico como dinamizador del ejercicio de investigación, pues se entiende que el conocimiento se construye socialmente a partir de la pluralidad de voces, por ello el diálogo, las deliberaciones, las reflexiones y la puesta en común de las ideas se convierte en un elemento fundamental en el trabajo con los jóvenes. Así pues, se proponen tres técnicas de investigación que posibiliten dinamizar el proceso de investigación en función de estrechar la relación entre “el conocimiento y la acción” (Colmenares, 2012, p.107).

1. Laboratorios de co-creación: se entienden como un momento de producción colectiva que se da en un espacio-tiempo específico y tiene la posibilidad de ser flexible en la medida en

que son los sujetos quienes dinamizan el espacio a través de sus relatos, percepciones y significaciones (Pimienta, Aristizábal y Álvarez, 2019).

Instrumentos: la producción de textos (escritos, visuales y sonoros) son los que median el espacio y se dinamizan a través de canales tradicionales (prensa, radio, televisión) o emergentes (Redes sociales, wikis, blog, páginas web). Estos se determinan según las habilidades y capacidades de los estudiantes.

2. Grupo Focal: posibilita la capacidad del sujeto para expresar sus ideas que se basan en argumentos o experiencias, es decir, permite que el sujeto hable, pues en la medida que las personas se expresan y subjetivizan las ideas, son conscientes de ellas.

Instrumentos: Se establece una guía de 7 preguntas que posibilita el diálogo para profundizar en elementos claves.

3. Entrevista semiestructurada: Técnica que permite profundizar en aspectos puntuales del ejercicio de investigación. Asimismo, propicia una suerte de valoración del proceso a partir de las experticias de los participantes.

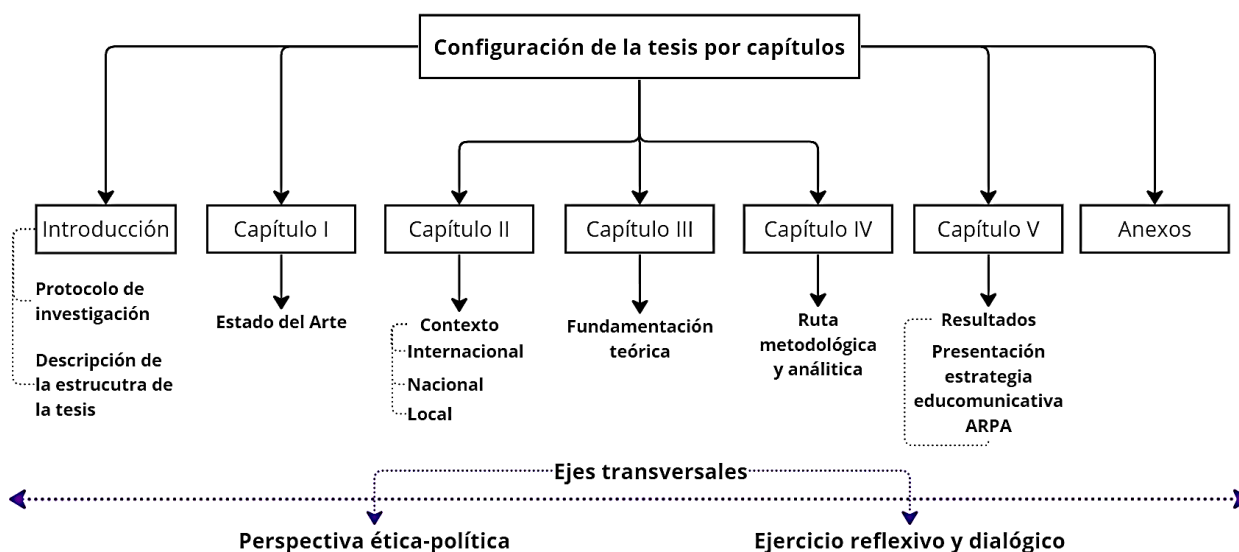
Instrumentos: Se establece una guía de 8 preguntas que posibilita el diálogo entre los participantes y el investigador.

Estructura de la tesis

Esta tesis se deriva de un proceso de investigación riguroso, reflexivo y analítico, que da como resultado este documento compuesto por cinco capítulos que detallan el proceso realizado durante los años del doctorado. Para ilustrar al lector se construyó la figura 1 que permite evidenciar la configuración de la tesis, y posteriormente, se presenta una breve descripción de cada uno de los apartados del texto.

Figura 1

Configuración de la tesis por capítulos



Nota: Elaboración propia.

La introducción que presenta este texto devela elementos esenciales para la formulación de la propuesta doctoral, allí se presenta el problema que motiva la investigación, las preguntas que de este se desprenden y los objetivos que orientan el proceso. Asimismo, esboza unas aproximaciones a los conceptos, las corrientes teóricas y los aportes de otros investigadores en el campo del conocimiento. Además, la introducción contiene la propuesta metodológica que permitirá la creación de la estrategia comunicativa desde una perspectiva participativa, ética y política. Finalmente, se presenta una breve descripción de cada uno de los capítulos.

El capítulo I corresponde al estado del arte, este apartado presenta una revisión heurística y hermenéutica de las categorías que conducen el proceso de investigación. Se realiza entonces un acercamiento sistemático a las investigaciones de la última década, lo que permite tener un panorama sobre el estado actual del fenómeno que se estudia. Con esta información se realiza un ejercicio de análisis crítico hermenéutico que permite reconocer los alcances, dimensiones y vacíos de los procesos de investigación. En síntesis, este estado del arte plantea un ejercicio dialógico entre las categorías que orientan el estudio y reflexiona sobre las posibilidades que se presentan para abordar en este ejercicio académico.

El capítulo II presenta el contexto en el que se desarrolla la propuesta de investigación. Allí se reconocen los elementos que subyacen en la configuración del sujeto y la pertinencia de los procesos educativos desde una mirada internacional, nacional, y local. En esa línea, se plantea una mirada desde la esfera internacional que presenta las tendencias actuales sobre la educación humanista y las tensiones latentes para pensar en una educación pertinente y contextualizada. Asimismo, la lectura desde la esfera internacional se acerca a la visión de los jóvenes sobre los procesos educativos actuales. Posteriormente, se presenta el contexto nacional que evidencia el lento camino por el que ha transitado Colombia para garantizar el derecho a una educación pertinente y de calidad. Finalmente, se presenta la mirada local que evidencia las brechas que se presentan en los territorios y el estado actual de la educación.

El capítulo III plantea una aproximación analítica-interpretativa a tres corrientes teóricas que soportan este proceso de investigación. Se entiende que cada cuerpo teórico tiene unas limitantes y potencialidades, por ello más que una explicación plausible del fenómeno de estudio, lo que se propone es un ejercicio plural, reflexivo y dialógico entre elementos sustanciales de cada teoría. De manera que, se conforma una tríada entre reflexión—*consciencia*— *acción* que se configura como el fundamento teórico para comprender e interpretar la realidad que se estudia.

El capítulo IV, denominada ruta metodológica y analítica, esboza la propuesta desde una postura ético-política, para la ejecución del proceso de investigación. Esta se divide en tres fases: 1. Planeación del proceso de investigación en donde se plantea una investigación de corte cualitativo, bajo un enfoque sociocrítico y un método dialéctico. Además, se devela el posicionamiento ético como un eje transversal del ejercicio académico. 2. *Fase de trabajo de campo*, presenta la investigación, acción como el tipo de investigación que direcciona el proceso, la población como co-investigadores territoriales, y los laboratorios, grupo focal y entrevistas como técnicas de investigación. Ahora bien, el trabajo de campo facilita la configuración de la estrategia comunicativa por ello se entiende como un espacio de

diálogo, creación, significación y resignificación. 3. *Fase de análisis y significación de la información* evidencia el proceso que se adelantó para organizar, interpretar y procesar la información, de suerte que, se pudiera realizar un análisis de contenido desde una idea colectiva y reflexiva. En síntesis, la ruta metodológica y analítica presenta la relación sinérgica que se entreteje entre cada una de las fases del proceso.

El capítulo V presenta los resultados del proceso, este se denomina *El sentido de los procesos de co-creación*, pues los resultados se entienden como un ejercicio dialógico entre las ideas de los participantes (estudiantes e investigadora). Asimismo, presenta la estrategia comunicativa ARPA como producto del ejercicio de investigación, que, posteriormente, se desagrega en cuatro núcleos temáticos: Analizar, Reflexionar, Proponer y Actuar —ARPA—, lo que posibilita ampliar y explicar cada uno de los componentes de la estrategia comunicativa.

El apartado de Conclusiones expone las principales consideraciones que emergen del proceso de investigación. Se presenta la idea imperante de transitar a modelos que promuevan la educación humanista, de suerte que, se desarrollen conocimientos acordes a las realidades y necesidades de los sujetos. Se trazan algunas reflexiones que surgen de la experiencia del investigador, y de la necesidad preponderante, en reconocer estos ejercicios como acciones ético-políticas pues se entiende que lo que está en juego es la forma en que se comprende y genera el conocimiento. Asimismo, se presentan los retos y las limitantes que subyacen de este tipo de procesos. Y finalmente, se proponen algunas vetas que se despliegan para futuras investigaciones.

Por último, se encuentran los Anexos. En este apartado se incluye material complementario como evidencias, fotografías, guías didácticas, bitácoras, sistematización de datos, matiz para el análisis de la información, entre otros, que le brindarán al lector información complementaria sobre el proceso de investigación.

Capítulo I: Estado del Arte

La educación a lo largo de la historia ha permitido que los sujetos desarrollen diferentes acciones que conllevan transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas, por ello este proceso más que una etapa específica es considerada como un ejercicio constante de reflexión que se desarrolla durante toda la vida. Partiendo de esta premisa, diferentes autores han generado reflexiones profundas de carácter ontológicas, epistemológicas y metodológicas sobre cómo mejorar las prácticas y los procesos educativos. Sin embargo, los avances tecnológicos han generado cambios vertiginosos en la humanidad que derivan en nuevos e innumerables retos para la educación. Es por ello que van surgiendo perspectivas que abren la posibilidad de generar procesos de aprendizaje colaborativo que permite desarrollar competencias para el poder conocer, para el poder hacer, pero, sobre todo y lo que particularmente motivó esta investigación, es poder desarrollar capacidades para el poder relacionarse armónicamente y el poder vivir con otros, lo que refleja un profundo compromiso en el proceso de aprender a ser y a trascender como sujetos en lo individual y en lo colectivo.

Pensar la construcción del ser en los estudiantes requiere la comprensión de múltiples aristas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De allí la necesidad de identificar los diferentes estudios que han abordado este tema en particular. La construcción de este estado del arte posibilita hacer una reflexión crítica de las investigaciones, de las teorías, de los alcances y los vacíos que se han presentado en las diversas áreas del conocimiento, que gravitan alrededor del tema de investigación, y que posibilitan la comprensión del fenómeno de estudio. Asimismo, indagar sobre las propuestas de otros investigadores permite reconocer la pertinencia de esta investigación en el campo educativo.

Así pues, la construcción del estado del arte, que incorpora los pasos que propone Guevara (2016) pretende generar un “diálogo reflexivo textual” (p.178) sobre las categorías conceptuales que soportan el estudio. En ese sentido, la educomunicación y la población joven son los elementos que orientan este proceso de rastreo en la investigación. Reconocer y analizar las similitudes, las diferencias, los límites y los retos, permite generar un posicionamiento crítico y reflexivo frente a ellas.

Este ejercicio se desarrolló en dos perspectivas, la primera se realizó a partir de un proceso heurístico con la revisión sistemática de diferentes textos. La clasificación y organización permitió tener un panorama de las investigaciones más recientes y reconocer el estado actual del campo de estudio. La segunda, y con el fin de trascender una visión descriptiva, se desarrolló con un análisis crítico hermenéutico que permitió identificar las tendencias latentes en el campo del conocimiento, conocer los aportes más significativos y reconocer los vacíos y limitaciones que se presentan en cada uno de los estudios. Asimismo, este ejercicio permitió abordar los conceptos desde una comprensión epistemológica y metodológica para direccionar los procesos de investigación según las necesidades latentes del campo educativo y el contexto en el que se presenta.

En el primer apartado denominado “Educomunicación desde una perspectiva dialógica”, se realiza una aproximación a las características relevantes que propone la convergencia entre

educación y comunicación, se revisan las potencialidades y se exponen los enfoques epistemológicos y metodológicos del campo emergente. Y el segundo apartado se nombra como “Una mirada del mundo desde los jóvenes”, con el propósito de reconocer cómo otros autores han abordado esta población desde los espacios escolares y sociales.

En ese sentido, más allá de construir un texto cerrado o determinista, este apartado de la tesis pretende contribuir a las discusiones que se van tejiendo en la conexión entre educomunicación y los jóvenes, de manera que, se pueda ampliar el horizonte del campo educativo a partir de un posicionamiento crítico y reflexivo. Asimismo, el texto se constituye como la posibilidad de generar aportes a este campo de conocimiento que está en constante movimiento.

1.1. La educomunicación desde una perspectiva dialógica

Como bien se mencionó, el estado del arte se construyó a través de un ejercicio heurístico y crítico hermenéutico con el propósito de generar un rastreo sistemático y analítico del concepto de educomunicación. Se realizó un acercamiento a diferentes textos que permitieron comprender la génesis, los fundamentos y el estado actual de este concepto. Inicialmente se encontraron 248 textos alojados en bases de datos o sistemas de información tales como: La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Redalyc de aquí en adelante, EBSCO y SCOPUS. Además, en repositorios digitales como el de la Universidad Internacional de La Rioja, UNIR de aquí en adelante, El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO de aquí en adelante y el curso de “Educomunicación” de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

De esos 248 artículos se priorizaron 40 documentos que tenían un vínculo directo con los jóvenes y los procesos educativos mediados por estrategias educomunicativas, pues de las diversas investigaciones que se encontraron, una cantidad significativa de los trabajos se centró en los espacios sociales o comunitarios y la educomunicación que si bien son valiosos para reconocer las diversas experiencias que se dan a través del uso y apropiación de las estrategias educomunicativas. Para este caso era relevante los procesos escolares, por ello el análisis se direccionó a los textos que presentaba explícitamente la educomunicación y los espacios escolares, pues permitieron reconocer las características en estos espacios en particular y la articulación con las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Así pues, los 40 documentos se convirtieron en la base esencial para construir este apartado y tomar un posicionamiento con respecto a la forma en que se entiende y aborda las estrategias educomunicativas.

Para sistematizar este material, se establecieron criterios concretos como la temporalidad, publicaciones arbitradas y dos categorías específicas desde donde se ha retomado el concepto, la primera está relacionada con la visión Latinoamericana e Iberoamericana que la ha nombrado *comunicación educativa, educación para la comunicación o educomunicación* y la segunda, hace referencia a las posturas eurocéntricas y anglosajonas que la han denominado *Media Literacy o alfabetización mediática*. Además, el rastreo se hizo en inglés y español para ampliar el espectro.

Es necesario aclarar que, si bien el lazo entre educación y comunicación es casi tan antiguo como la humanidad, este campo apenas ha tomado relevancia en las investigaciones a partir de inicios del siglo XX con el surgimiento de medios de comunicación y su integración a los espacios de formación, lo que implica estar al frente de una categoría que está en proceso de configuración, que si bien ha tomado fuerza en procesos comunitarios desde la perspectiva dialógica, en los espacios escolares, especialmente en la educación básica y media, su incorporación ha sido lenta y se ha concentrado en la integración del medio a la escuela o la alfabetización de los medios de comunicación (Barranquero, 2009, Moreno, 2017; y Moreno, 2018) limitando el lazo que se presenta, pues la comunicación es un proceso mucho más complejo que no se puede reducir a un instrumento o artefacto (Muñoz, 2016), ni condicionarlo a un lugar determinado por consiguiente hablar de educomunicación implica comprender y reconfigurar el concepto a partir de la pertinencia en el contexto y la relación con el sujeto.

Para el segundo momento de análisis crítico hermenéutico se estableció como punto de partida la aproximación a los principales enfoques que se circunscriben al concepto, el reconocimiento de las conexiones establecidas entre educación y comunicación, la comprensión de los múltiples abordajes teórico-prácticos y las tensiones latentes entre las diferentes perspectivas. Así pues, la estructura de este apartado pretende develar los elementos que posicionan este concepto desde una perspectiva dialógica, comprender la expansión que ha tenido en las últimas décadas y exponer la necesidad de posicionar la educomunicación desde una discusión epistemológica y metodológica. Además, reflexionar sobre las convergencias, las diferencias, las oportunidades y limitantes que se presentan alrededor de esta categoría de estudio que se presenta a continuación.

1.1.1. La conjugación entre comunicación y educación

La convergencia entre educación y comunicación ha suscitado múltiples discusiones para su comprensión, por ello este núcleo temático pretende realizar un acercamiento sobre las principales ideas que se han planteado en torno a esta confluencia, pues tal como lo afirman Aparici y Torrent (2009) no solo implica comprender que la educomunicación no es solo entrecruce de dos campos del conocimiento, sino que es un entramado de relaciones que se tejen entre la comunicación, educación y las prácticas culturales de cada contexto de manera “interdisciplinar y transdisciplinar” (p.3). En ese sentido, se trasciende la visión instrumental y se comprende como campo de negociación y diálogo entre múltiples saberes.

A lo largo de la historia se ha develado la proximidad que hay entre la comunicación y la educación, por ello hablar de un momento preciso resulta complejo, en especial porque este entrecruce se ha generado primero desde la práctica y luego ha sido llevado a lo conceptual. No obstante, esta integración toma relevancia en el siglo XX con diferentes pedagogos que incluyeron los medios de comunicación en la escuela como elemento dinamizador del proceso de aprendizaje. Aparici y Torrent (2009), Barranquero (2009), Barbas (2012) y Moreno (2018) expresan cómo a principios de los años 20 educadores en Francia como Freinet, Vallet o Porcher incorporan medios como la prensa y la radio para promover los procesos de enseñanza. En Inglaterra, durante los años 60, los docentes publicaban en diferentes revistas, textos sobre apreciación y crítica cinematográfica para fomentar la enseñanza del cine, asimismo, para los

años 80 tomó relevancia en Europa y en Estados Unidos con las teorías propuestas por Masterman y ejercicios de alfabetización audiovisual o visual literacy. Estas experiencias han ido esbozando una forma particular de comprender la conexión entre educación y comunicación, que centra sus esfuerzos en la incorporación de los medios de comunicación en la escuela. A esta corriente se le conoce en la actualidad como “media literacy” o “Media and information literacy” y que ha predominado en la perspectiva europea y anglosajona.

Por otra parte, se encuentra la experiencia de América Latina que toma fuerza en la década de los años 60 con el surgimiento de propuestas emancipadoras como la de Paulo Freire con el texto “pedagogía del oprimido” (1973) y que suscita ejercicios de articulación entre la comunicación y la educación desde una perspectiva dialógica, en donde lo primordial no es el medio, sino el proceso. A partir de estos postulados toman relevancia las propuestas realizadas por algunos autores entre la década de los años 70 y 90 como Gutiérrez, Kaplún, Iturralde, Prieto y Barbero (Aparici y Torrent, 2009; Barbas, 2012) que centran el foco en la participación, la creación, la transformación de los sujetos y sus territorios a través de la consolidación de medios comunitarios que reflejan los contextos cercanos. Además, se gestaron procesos de enseñanza contrahegemónicos sobre las prácticas comunicativas en escuelas formales e informales (Barbas, 2012). Asimismo, se establecieron reflexiones sobre la comprensión de la comunicación no solo desde el componente mediático, sino como elemento fundamental en las relaciones humanas y la generación de sentido colectivo. A esta corriente latinoamericana, que se inspiró inicialmente en los movimientos sociales, la crítica a las teorías de la dependencia, la exacerbada incidencia de los medios de comunicación y las resistencias de los sujetos a la recepción de ciertos mensajes se denominó “educación comunicativa” o “comunicación educativa” (Aparici y Torrent, 2009; Barbas, 2012; y Moreno, 2018).

Ahora bien, son múltiples los autores que han planteado diversas perspectivas para comprender esta categoría, Oliveira (2009) desarrolla tres vertientes desde donde se retoma el concepto. Primero, propone una mirada tradicional, que está ligada a un orden ontológico, religioso o moral, el docente es quién decide qué y cómo se enseñan los medios, y propone las habilidades que el estudiante debe desarrollar. En segundo lugar, está la mirada de los medios como elementos fundamentales en la cultura, y de ahí la necesidad de estudiarlos, pues intervienen constantemente en la construcción de las subjetividades y los valores compartidos. Por último, propone una visión dialéctica, pues se entiende que el sujeto construye un vínculo con el medio y la producción del mensaje desde una dimensión social, política, económica y cultural, en este sentido, la praxis, la reflexión y la evaluación son elementos circundantes que rompen con la visión funcionalista, para enmarcarse en una visión crítica y analítica en la amalgama entre educación y comunicación.

Por su parte, Aparici y Torrent (2009) refuerzan la idea de dos perspectivas dominantes que marcan pautas epistemológicas y metodológicas en la conexión entre educación y comunicación. Por una parte, se encuentra la visión anglosajona y europea, que se ha denominado “Media Literacy” y que propone alfabetizar a los estudiantes con respecto a los medios de comunicación, pues al reconocer la forma de producción y divulgación de los medios es posible desarrollar un sentido crítico en el consumo. Por otro lado, se encuentra la mirada

Latinoamericana e Iberoamericana que se ha designado “educomunicación” que propone la necesidad de reconocer los procesos comunicativos, más allá del artefacto, pues “implica una dimensión dialógica” (Aparici y Torrent, 2009, p.4) en donde los sujetos asignan un sentido colectivo y construyen narrativas comunes a partir del reconocimiento de los otros y del contexto en que se encuentran.

En esa misma línea, Barbas (2012) afirma que además de presentarse las dos corrientes que mencionan Aparici y Torrent (2009) hay múltiples formas de nombrar este concepto, esto depende del contexto y los objetivos que se han definido, así pues, la comunicación educativa, didáctica de los medios, educación para la comunicación, alfabetización mediática pedagogía de la comunicación, educomunicación, media literacy, media education, media and information literacy o media learning, son diversas formas de acuñar esta categoría, que develan una heterogeneidad en las formas de su comprensión, producción y circulación. Se entiende entonces que esta convergencia no es estática y más allá de querer limitar la educación y la comunicación a un concepto específico, lo que se propone es una evolución en concordancia con la transformación de la realidad, los retos de la sociedad del conocimiento y la incidencia de los medios en la constitución del sujeto.

Bajo esa lógica, las propuestas que realizan los autores antes mencionados se evidencia la multiplicidad de elementos de análisis que se han derivado del entrecruce entre la comunicación y la educación, especialmente desde lo gnoseológico y la praxis. Para este ejercicio académico es relevante poder acercarse a las dos corrientes que se han establecido “Media Literacy” visión anglosajona y europea y “Educomunicación” desde la perspectiva Latinoamericana. Esta aproximación permite generar una reflexión sobre la forma de comprender el concepto, para posteriormente tomar una posición crítica frente al abordaje, pues sin lugar a duda, esto tiene implicaciones y limitaciones desde lo epistemológico, metodológico, ético y político.

Media Literacy

La incorporación rápida de los medios de comunicación masiva en la cotidianidad de los sujetos, el auge de las Tecnologías de la Comunicación y la Información, TIC de aquí en adelante y la expansión de la internet ha suscitado múltiples reflexiones sobre el impacto que esto tiene en las personas, las relaciones que se generan entre medio-sujeto y la dinámica que se va marcando en la esfera social. “El acaecimiento de los medios de comunicación y de los denominados nuevos medios ha generado intereses de diversos órdenes en el mundo tales como políticos, económicos, sociales, etc.” (Moreno, 2017, p.73). Estos elementos derivan diferentes escenarios para la investigación, en este caso los estudios de Media Literacy se han enfocado en estudiar la relación entre la educación y la comunicación a partir de los procesos de apropiación y producción de diferentes medios como la radio, el periódico, el cine, la televisión y los dispositivos tecnológicos como la computadora, la tableta o los celulares.

De tal suerte que estos estudios se han ido posicionando en el campo de la educación y la comunicación en la medida en que se reconoce la incidencia de los medios en las esferas de la sociedad y las implicaciones que tiene ello en las interacciones humanas. Ahora, estos

interrogantes que comienzan a surgir de estas relaciones implican comprender cómo se configuran los medios desde su interior, la forma en que se construyen los mensajes, qué canales se utilizan y las implicaciones que estos tienen en el individuo. Es en esa perspectiva que el sujeto logra desarrollar, comprender el medio y su función en la sociedad. Aguaded, Marín, y Díaz señalan que:

La competencia mediática, como capacidad para interpretar mensajes audiovisuales de forma crítica y reflexiva, no surge de forma espontánea con el simple consumo de medios; más bien, es una consecuencia de acciones educativas planificadas que se deben de implementar en el currículum escolar y en el seno de los hogares. (2015, p.292)

De manera que, para desarrollar estas competencias mediáticas se deben generar procesos de alfabetización planeados e intencionados. Aparici (2005) reconoce, la importancia de la enseñanza de los medios en las instituciones educativas, no como un componente adicional, sino como un eje primordial, pues los sujetos van construyendo sus realidades a partir de los lazos que establecen y de las capacidades que tienen para comprender los mensajes que reciben por diferentes canales. “El objetivo de estar alfabetizado conlleva la idea de comprender y transformar el mundo que le rodea. Y, precisamente, el mundo en el que participa la mayoría de la gente es una construcción realizada por los medios de comunicación” (p.88). En tal sentido, el sujeto va creando y recreando las realidades a partir del contexto en el que se mueve, los procesos de formación (escolarizados o no escolarizados), la exposición y recepción de mensajes que se emiten continuamente por diversas plataformas tradicionales o digitales.

En ese orden de ideas, Rascón, Cabello y Alvarado (2019) reconocen la potencialidad de los medios de comunicación en los procesos de formación, pues a partir del uso y la apropiación de los medios, se puede plasmar un fragmento de la realidad en diferentes formatos comunicativos, en tal sentido el estudiante reconoce la forma en que se crea un mensaje y la forma en que se distribuye en diferentes plataformas, asimismo, puede descubrir las implicaciones y alcances que pueden tener estos contenidos en el proceso de divulgación. Es decir, el estudiante alcanza a comprender el proceso de producción, realización y difusión de los medios de comunicación y cómo estos construyen un fragmento de la realidad.

Castro y Salar (2019) reconocen el medio como un producto cultural que dentro de la escuela logra potencializar los procesos de aprendizaje, pues parten de la idea de que “la sociedad no se encuentra en la transición de un ecosistema “Online” sino “Onlife” y esto afecta necesariamente la forma en que se comunica” (p.214) en tal sentido, el sujeto en conexión con los medios y la internet construye otras formas de entender, estar y comunicar el mundo. De tal manera, se entiende este proceso de comunicación como un intercambio de información entre varios sujetos, que se va complejizando en la medida en que intervienen diferentes artefactos tecnológicos (Chiappe y Arias, 2016).

En la misma línea medios-escuela, Santos (2016) entiende que el entrecruce entre educación-comunicación y la inclusión de diferentes medios, tradicionales o emergentes, en los diferentes niveles del proceso de formación está en función de promover la visión crítica del estudiante con respecto a los mensajes que recibe en la cotidianidad. No obstante, más allá de integrar los campos del conocimiento, lo que hace es retomar elementos de cada uno para

potencializar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Se entiende entonces que la perspectiva Media Literacy, lo que proporciona, es una incorporación de un artefacto en la escuela, principalmente, fomentando la apropiación, el uso y la producción para su comprensión.

Esta necesidad de alfabetización mediática se da por el auge y acceso, que tiene una parte de la población, a los medios masivos, al internet y a los dispositivos electrónicos portátiles, pues por estos medios que acceden a gran cantidad de información sin tener las habilidades específicas para poderla procesar. A pesar de ello, esta circulación de datos va incidiendo en las percepciones de los sujetos, tal como lo refiere Roberto Aparici “Los medios de comunicación y las tecnologías digitales de información ofrecen no solo información y entretenimiento, sino también formas y contenidos que afectan al sistema de percepción de valores y actitudes” (2005, p.86), es en ese sentido en donde toma relevancia este enfoque, ya que le permite al sujeto desarrollar criterios para un consumo responsable e informado de los medios. Además, le permite reconstruir la realidad a partir de un panorama consciente, amplio, claro y comprensible. Media Literacy se entiende como “la habilidad para acceder, entender y crear comunicaciones en una variedad de contextos” (Moreno, 2017, p.74).

De acuerdo con lo anterior, los autores reflejan la necesidad de abordar la enseñanza de los medios desde la perspectiva de Media Literacy o alfabetización mediática, como un ejercicio consciente, planeado y evaluado. Pues esto implica desarrollar habilidades en el nivel metacognitivo para reconocer las implicaciones que los medios tienen en la esfera social y la generación de nuevos lenguajes que circulan por diversas plataformas. Y en el nivel cognitivo desarrolla capacidades para la construcción de mensajes, producción y realización de nuevos formatos mediáticos. De suerte que, la escuela a través de sus métodos de enseñanza propicie la formación de sujetos conscientes de lo que reciben cotidianamente en los medios de comunicación y reconozca cómo estos mensajes intervienen en la construcción de significados de su realidad.

Estos elementos mencionados presentan las principales características que dinamizan la alfabetización mediática o Media Literacy, especialmente en la escuela. Ahora bien, se puede evidenciar que el abordaje de esta categoría centra su foco en el medio como instrumentos, es decir, concentra los esfuerzos en el desarrollo de habilidades en el estudiante para la comprensión, la producción y uso de los medios en la esfera individual y social, de tal forma que pone el énfasis en el medio de comunicación como un producto final. No obstante, esta perspectiva se queda corta en el proceso de interacción entre los sujetos y la construcción de un sentido colectivo, por lo que, es importante reconocer la corriente latinoamericana y su abordaje conceptual para así tomar un posicionamiento.

Educomunicación

Es claro que para los estudios sobre la integración de la educación y la comunicación los medios de comunicación se convierten en un elemento fundamental, no obstante, desde la visión Latinoamericana denominada educomunicación proponen acentuar el hacer énfasis en el proceso “dialéctico, dialógico y democratizador” (Rascón, y Cabello, 2019, p.79) alejándose de la mirada instrumental de los medios. Vale la pena aclarar que no desconoce su importancia, solo que gira el lente para ponerlo sobre el proceso que se da en la interacción de los sujetos.

A pesar de ello, su papel se ha visto relegado por las investigaciones dominantes que centran su mirada únicamente en la relación medio-escuela, tal como lo señala Gutiérrez (2019) al referirse que la categoría que predomina en las bases de datos está centrada en el ejercicio instruccional y refuerza la idea de instrumentalización que ha gravitado alrededor del concepto.

Por ello retomar la categoría educomunicación es fundamental, pues permite que los sujetos comprendan el lugar en el que se encuentran, entablen conversaciones dialógicas reales con otros a partir del respeto, el sincretismo de las ideas, y construyan colectivamente a partir de acuerdos y puntos comunes. Es claro que esta perspectiva implica un reto en los procesos de formación, pues se aleja de las visiones reduccionistas y competitivas que se ha establecido en algunos modelos educativos, e invita a reconocer a las personas como seres sentipensantes, que comprenden la diferencia y que a partir de ello construye con los otros, así pues, la educomunicación lleva a explorar el campo de las emociones, los sentimientos, los pensamientos y la construcción de relatos a partir del ejercicio colectivo a partir de situaciones reales y cotidianas.

De manera que, abordar este concepto desde la mirada Latinoamericana e Iberoamericana implica comprender la convergencia entre educación-comunicación como un proceso de construcción de sentido colectivo a partir de la co-creación, la pluralidad, el análisis, la reflexión y la resignificación de la realidad. De tal manera, el sujeto asume un rol protagónico, establece relaciones con otros, comparte ideas, apreciaciones, emociones, pone en escena sus percepciones y opiniones. En tal sentido, la educomunicación desde la perspectiva de Barbas:

Tendría como finalidad la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados. Esto supone considerar, en primer lugar, la naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación; en segundo lugar, sus posibilidades creativas y transformadoras y, en tercer lugar, los medios y códigos a través de los que se establece el proceso educucomunicativo. (2012, p.165)

Canavilhas, Merino, y Kroth (2016), reafirman esta propuesta, entendiendo la educomunicación como un campo de mediación que posibilita el diálogo, la creatividad y la participación entre los actores que están inmersos en el proceso, utilizando diversos recursos comunicativos desde los tradicionales como las carteleras, los cómics, el texto escrito, la radio, hasta los medios más novedosos como los juegos de roles, los videojuegos, las páginas web, redes sociales, entre otros, esto dependiendo de las capacidades y recursos que tengan los sujetos. De tal manera, los procesos educucomunicativos se convierte en un espacio de interacción y reflexión (Barranquero, 2009, Aparici, 2010) que sin lugar a duda requiere de un cambio en la forma de comprender y estar en el mundo, en donde se pone en juego la intersubjetividad en la escuela y la comunidad.

Se entiende entonces que la educomunicación permite la construcción de redes colaborativas, comunidades de aprendizaje, entornos de trabajo cooperativo, procesos de co-creación (Villalonga y Marta-Lazo, 2015) en donde los estudiantes involucran sus sentimientos, emociones y saberes para la creación a partir de un modelo horizontal. En tal sentido, lo que toma relevancia es el proceso que se da en el intercambio de sentidos y en la

construcción de conocimiento, pues presenta un abanico de posibilidades para promover ejercicios colaborativos y experiencias para el aprendizaje significativo (Canavilhas, Merino, y Kroth, 2016). En definitiva, se requiere entender la educomunicación como ejercicios planeados que se generan a partir de la creación colectiva y que se presentan en un contexto educativo determinado, en palabras de Oliveira (2009).

Se privilegia el “proceso” frente al “producto”; se garantiza el acceso, la participación y la apropiación del caminar por parte de los actores implicados; se contempla la pertinencia cultural de las acciones que se plantean; se valoriza el saber local, comunitario y la representatividad de todos los miembros del grupo; se impulsa la organización de redes; las tecnologías son asumidas como medios y no como fines en sí mismas; y se trabaja con objetivos a medio y largo plazo, para dar garantía tanto al dominio de los procesos por parte de la comunidad, cuanto a los cambios prolongados y sostenible. (p.201)

De acuerdo con las ideas de los autores, es necesario reconocer la educomunicación como un espacio de convergencia triádica entre la educación, la comunicación y la cultura, en donde “conocer es comunicar y es dialogar” (Barbas, 2012, p.165) y solo se construye el conocimiento si se tiene la capacidad de interactuar, construir sentido y significaciones colectivas. De manera que “este tipo de estudio no es solo de carácter teórico, sino también de carácter práctico y experiencial, donde se ponen en juego, sobre todo, diferentes dinámicas de comunicación y producción” (Aparici, 2005, p.89) del conocimiento.

Así pues, se propone un enfoque que privilegia la construcción colectiva a partir de las emociones, las sensibilidades, la abstracción, los ritos, el misticismo, es decir, se explora múltiples posibilidades en la interacción entre los sujetos que hacen parte del proceso para promover otros modos de ser, saber, estar y hacer a partir de la estimulación de los sentidos, los afectos y las actitudes (Barbero, 2011).

En concordancia, estos procesos educomunicativos integran las experiencias, las memorias, los relatos de los estudiantes y los docentes con el fin de problematizar y comprender la realidad e imaginar diversas posibilidades para transformarla. En palabras de Barbero, la educomunicación se da en la confluencia y la participación de los actores que se refleja en ejercicios performativos y en la exploración de “nuevos modos de ver y oír, de leer y narrar” (2011, p. 38). En síntesis, los sujetos son los protagonistas que se gestan en los procesos educomunicativos, pues asumen un rol activo y ponen en juego las subjetividades para construir colectivamente a partir de “la diversidad de cosmologías, comprensiones de futuro, diseños de horizontes de cambio o resistencia” (Gutiérrez, 2019, p.371).

Ahora bien, se han explicado las posibilidades que se presentan desde esta perspectiva para la construcción colectiva del conocimiento, sin embargo, los procesos educomunicativos no se limitan a un ejercicio específico en el aula de clase. Si no que se puede promover en diferentes escenarios, ya que lo que se busca es promover el desarrollo de un pensamiento crítico y la formación de un sujeto político que contribuya a su vez en la transformación de la realidad en la que se encuentra.

Es así, que integrar medios como la radio, el cine, la fotografía, los cómics, entre otros, en los espacios escolares, permite que el estudiante no solo se apropie de ellos, sino que desarrolle capacidades para la imaginación y la creación, pues la apropiación de dispositivos y artefactos posibilita la comprensión del mundo desde otras perspectivas, la exploración de otros lenguajes y la capacidad de construir narrativas desde su cotidianidad. De esta manera, se trasciende la visión instrumental, de manera que, las estrategias educacionales más que concentrarse en contenidos específicos, centran sus esfuerzos en desarrollar habilidades para el ser, para el sentir y para el pensar. Así pues, la educación tiene un propósito ético político (Moreno, 2017; Gutiérrez, 2019) que busca potenciar las capacidades desde un enfoque analítico, deliberativo y reflexivo, que conlleve a configuración de ciudadanos profundamente democráticos (Gozálvez y Contreras, 2014).

Se entiende entonces, que la educación implica nuevas formas de comprender el mundo, que están direccionadas a un sentido de lo colectivo, porque solo se constituye una verdadera ciudadanía en la interacción con los otros, el reconocimiento de su existencia y el valor que tiene en la construcción de un proyecto social. Así pues, este enfoque “debe entenderse como una formación para la ciudadanía y para la democracia” (Aparici, 2005, p.93) que trasciende la formación específica en el aula y que se proyecta como un ejercicio de educación para la vida.

De acuerdo con lo planteado, este proyecto entiende el entrecruce entre educación y comunicación, desde la perspectiva Latinoamericana, pues sobrepasa la mirada instrumental en la apropiación de un medio en particular y permite reconfigurar la comprensión de la educación como espacio de creación, significación, interacción y representación entre diversos actores que se encuentran para generar un sentido colectivo de lo que implica ser un sujeto político en la sociedad. De modo que, la educación, más que alfabetizar en medios, lo que pretende es formar ciudadanos conscientes de sus realidades y dispuestos a participar en su contexto social.

1.1.2. Educación: Características y posibilidades

Partiendo de las ideas propuestas anteriormente, esta propuesta de investigación entiende la educación como un espacio para la construcción de sentido colectivo a partir del ejercicio dialógico y relacional, que permite establecer vínculos con otros para inscribirse en una perspectiva de mundo. Así que, para generar un proceso congruente y pertinente para los sujetos y sus contextos, se requiere reconocer los elementos que caracterizan la relación entre educación y comunicación desde la perspectiva educativa.

Lo primero que se debe señalar es que la educación se enmarca en la pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2013), pues se entiende que los sujetos están inmersos en una cotidianidad que requiere ser interpelada, problematizada y analizada para su transformación. En tal sentido, el propósito fundamental es promover espacios de participación y deliberación en donde se pueda cuestionar y reflexionar teniendo como eje fundamental el respeto por las ideas del otro y un sentido de solidaridad (Villalonga y Martha-

Lazo, 2015). Así pues, la pregunta como elemento mediador en los procesos de enseñanza aprendizaje, posibilita:

[...] abrir el diálogo y, con él, situarnos en un tiempo y en un lugar, en y con los otros en relación y mediación con ellos, en situaciones y contextos que, de esta manera, conllevan una dimensión política de la memoria y también de la educación que implica, necesariamente, pensar y activar el presente en acto y en potencia. (Freire y Faundez, 2013, p.13)

En ese sentido, la educomunicación se convierte en un espacio de creación y expresión que se da a partir de un conocimiento situado, experiencial y compartido. De manera que posibilita generar procesos de reflexión y transformación desde lo individual y en lo colectivo. Ahora bien, para desarrollar este tipo de propuestas se han planteado algunos elementos para su planeación y ejecución (Barranquero, 2009; Villalonga y Martha-Lazo, 2015).

Tabla 1

Elementos claves para la planeación y ejecución de una estrategia educomunicativa

| | |
|--|--|
| Características de las estrategias educomunicativas | Acciones intencionadas |
| | Lecturas del contexto |
| | Reconocimiento de las necesidades y capacidades de los sujetos |
| | Metodologías participativas: Que den voz a todos los sujetos |
| | Propósitos y tiempos concretos, alcanzables y reales |
| | Generación de lazos de confianza con colegas |
| | Redes colaborativas e intercambio de saberes |

Nota: Elaboración propia.

Inicialmente se señala que todos los procesos que están mediados por la perspectiva educomunicativa apuntan a un ejercicio de cambio y movimiento de los espacios que habita el sujeto (escuela, familia, barrio, comunidad), estos se dan a través de acciones intencionadas que están mediadas por la diversidad y el respeto.

Para llevar a cabo estas estrategias se requiere realizar lecturas del contexto y de las necesidades cognitivas y materiales de los sujetos. Por ello el ejercicio requiere desde su inicio una mirada horizontal que permita que conjuntamente estudiantes y docentes reconozcan a través de los saberes y las realidades particulares los elementos que se requieren transformar. En ese orden de ideas, las estrategias educomunicativas se enmarcan bajo una lógica colaborativa que implica que los sujetos asuman un rol protagónico en el proceso, tengan voz en cada una de las etapas (diseño, planeación, ejecución y evaluación) y se comprometan con el ejercicio propuesto. De manera que, las acciones que se desarrollen estén en concordancia con las condiciones materiales, los territorios y las posibilidades de los sujetos.

Así pues, un aspecto fundamental de la educomunicación es la participación y la colaboración de todos los actores que hacen parte del proceso, por lo cual Villalonga y Martha-Lazo (2015) proponen el tránsito a un rol activo del educando y un rol mediador del educador que permita la consolidación de redes de conocimiento a través del trabajo horizontal, dialógico

y colectivo. Asimismo, este cambio de roles y enfoques implica definir otras metodologías que estén en sintonía con las capacidades de los sujetos que se encuentran en formación, por lo tanto, se plantea fomentar el pensamiento creativo, la co-creación, la experimentación, el uso de herramientas análogas y tecnológicas, y la creación de otros lenguajes, estéticas y narrativas en otras palabras, estas metodologías propenden que los saberes de cada sujeto se convierten en aspectos esenciales para el ejercicio que se propone, reconociendo sus particularidades y priorizando sus voces.

Por otra parte, los investigadores han propuesto elemento que definan el propósito y los tiempos establecidos en las estrategias educacionales, pues esto permitirá que el estudiante expanda su imaginación y desarrolle habilidades para afrontar diferentes retos, especialmente los que plantea el siglo XXI. Barranquero (2009) plantea que es esencial establecer metas a corto, mediano y largo plazo, pues estas posibilitan identificar los cambios que se van generando en el sujeto y en el colectivo. Es necesario resaltar, que como toda transformación requiere de unos tiempos y pausas, por ello los resultados son graduales, pues más allá de una variación superficial lo que se pretende con las estrategias educacionales es “conseguir una apropiación de los procesos por parte de la comunidad y un cambio prolongado y sostenible” (p.118). En tal sentido, son ejercicios progresivos, que se van escalonando según las metas que se plantean y que se evidencian con el paso del tiempo.

Finalmente, los autores antes mencionados plantean la necesidad de construir redes colaborativas y de intercambio de saberes con dos objetivos fundamentales. El primero, ampliar la visión del mundo y evitar centralismos en las acciones o decisiones que se puedan generar en la estrategia, por ellos, es fundamental “vincular cada proyecto con otras experiencias similares a nivel local, regional o global” (Barranquero, 2009, p.118). Lo segundo, es entablar lazos con pares y colegas, para expandir los aprendizajes que se dan al interior de cada experiencia, de tal manera, que se genere una pluralidad de saberes que pueden ser compartidos. Así pues, más allá de un ejercicio particular, se van entretejiendo unos conocimientos a través de diversos actores que constituyen un rizoma de saberes y haceres.

En síntesis, estos elementos propuestos en diferentes investigaciones no son un absolutismo que pretendan encasillar las formas de abordar los procesos educacionales, por el contrario, y como se estableció al inicio, son algunas características que se debe tener en cuenta para el diseño, desarrollo y valoración de una estrategia educacional. Cabe destacar que estos aspectos mencionados son útiles en la medida en que se tenga en cuenta las cualidades, posibilidades y necesidades de cada grupo o espacio de formación. De ahí que, cada propuesta podrá construir una ruta pertinente según el contexto y las particularidades que presentan, y por supuesto, que contribuya a que los sujetos inmersos en el proceso comprendan el mundo en el que se encuentran, reflexionen sobre él y construyan propuestas que favorezcan su transformación.

1.1.3. La Educomunicación y sus potencialidades en el siglo XXI

Es evidente que la sociedad y las personas van cambiando de acuerdo con el paso del tiempo, por supuesto la educacional ha tenido sus contracciones, ajustes o mutaciones, lo que ha

llevado a pensar la pertinencia de esta en la sociedad actual. El auge de la internet, las innovaciones tecnológicas y los cambios del último decenio del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI han incidido fuertemente en las dinámicas del mundo, determinando la manera en que se relacionan los sujetos en la esfera social, familiar o laboral, creando nuevos hábitos de consumo, estableciendo otras formas de comunicar, y por supuesto transformando los procesos educativos. Es decir, se han generado unas pautas, incluso condicionamientos, para que el sujeto comprenda y habite el mundo actual. De ahí, la necesidad de reconocer los retos y potencialidades que se plantean en la sociedad del conocimiento con el fin de que el sujeto desarrolle nuevas habilidades congruentes a la época en la que se encuentra.

Los medios tradicionales y las TIC se han ido configurando, en paralelo con la escuela, narrativas, discursos y valores (Aparici 2005, Muñoz, 2016) que se instalan en la vida de los sujetos y hacen parte de los marcos de referencia para la construcción del mundo. Por ello se requiere que los espacios de formación y los actores involucrados en el proceso de enseñanza —aprendizaje reconozcan las tensiones que esto genera. Pues solo al identificar esa situación, se podrán establecer acuerdos entre las diferentes visiones del mundo.

Sin lugar a duda, esto se convierte en un reto para los sistemas educativos, pues entablar lazos con el contexto implica transitar a modelos abiertos y flexibles que posibiliten espacios de deliberación con los diferentes actores de la sociedad, que hasta ahora se han limitado por los cánones de la educación tradicional que fragmenta los conocimientos y por consiguiente la realidad en la que se encuentra el sujeto.

Es en este escenario que la educomunicación toma un rol protagónico, pues permite inicialmente que los sujetos indaguen por las raíces y las intencionalidades de los discursos, códigos y lenguajes que consumen, examinen con detalle los elementos que lo conforman y tomen distancia de lo que allí se plantea, con el fin de esclarecer los múltiples enfoques de la realidad que se presenta en la esfera mediática, escolar y social (Aparici y Torrent, 2009). Asimismo, se convierte en un puente para promover escenarios de diálogo y articulación entre la cotidianidad del sujeto y la escuela, pues propicia la generación de espacios plurales y democráticos.

Ahora bien, para ello es necesario reconocer tres dimensiones que constituyen la educomunicación. El primero está relacionado con una perspectiva ético – política, que propende por el reconocimiento del otro, de sus condiciones y necesidades, y de la responsabilidad que cada persona tiene en la sociedad, es decir, asumir el rol como ciudadano, que permita generar una conciencia en colectivo y un sentido de lo común.

Lo segundo, está relacionado con un nivel epistémico porque la convergencia entre educación y comunicación detona ciertas tensiones teóricas. Por ello, es esencial que se dé un tránsito a otras formas de producción del conocimiento, que permita explorar e integrar de manera interdisciplinar los pensamientos, las relaciones y las acciones (Muñoz, 2016). Por consiguiente, la educomunicación implica construir el conocimiento a partir de una perspectiva crítica, reflexiva, integradora y dialógica entre los diferentes campos del saber y sus múltiples formas de producción.

Por último, se establece una dimensión metodológica y práctica, pues este enfoque debe ser pensado desde una perspectiva horizontal, que promueva la participación y apropiación por parte de los sujetos en el ejercicio que se propone. Aquí, más allá del medio (analógico o digital) lo que se prioriza es el proceso que se adelanta, así pues, la construcción de significaciones comunes, la constitución de un discurso consciente y el engranaje de los múltiples elementos que conllevan a que la educomunicación se entienda como un espacio de producción y creación colectiva.

Pensar procesos desde la educomunicación especialmente en el siglo XXI requiere de un andamiaje de los diferentes niveles: ético, político, teórico y práctico. Esto le permite al sujeto ampliar el panorama, comprender su realidad, integrar los saberes adquiridos en diferentes escenarios, consolidar un sentido de lo común y utilizar los recursos comunicativos que tiene para difundir las formas en que comprenden el mundo y sobre todo las propuestas que emergen desde ellos para transformarlo. En palabras de Muñoz (2016) estas relaciones conllevan el reconocimiento “[...] de un territorio de múltiples escalas y dimensiones en el que conviven e interactúan conflictivamente saberes, prácticas y formas de construir socialidad, juegos de sentido colectivo, proyectos e intencionalidades que buscan generar modelos de vida humana buena y digna” (p.13).

A manera de cierre: La educomunicación y su aporte en el proceso de investigación

A lo largo del texto se ha expuesto enfoques teóricos y metodológicos derivados de procesos de investigación y reflexión relacionados con la confluencia entre la educación y la comunicación, se han reconocido los alcances y limitantes de cada corriente, especialmente las que se evidencian en la última década, y se establece la necesidad de comprender esta convergencia a partir de los cambios estructurales que se han presentado con la llegada del siglo XXI. Se entiende entonces la educomunicación como un escenario donde confluyen lo educativo, lo comunicativo y lo contextual, posibilitando el análisis y la reflexión de las transformaciones vertiginosas que se están presentando en la sociedad del conocimiento.

Ahora bien, los procesos educocomunicativos más allá de generar disputas teóricas, lo que pretende es integrar conocimientos desde un ejercicio interdisciplinar y transdisciplinar que se alimenta de diferentes saberes y que posibilita ampliar el panorama para la comprensión de los fenómenos. En tal sentido, se producen unas “rupturas epistemológicas” (Muñoz, 2016, p.108) que permite transitar a una comprensión del mundo desde nuevos marcos referenciales que se van tejiendo a partir de la convergencia de múltiples conocimientos. Estas conexiones permiten que emerjan preguntas desde lo epistemológico, lo metodológico, lo ético y lo político de fenómenos que han ido mutando con la transformación de la sociedad, los cambios tecnológicos y las nuevas formas de relacionamiento entre los sujetos.

En este orden de ideas, los procesos educocomunicativos sobrepasan en todos los aspectos la visión instrumental de la educación y la comunicación y se convierte en un espacio para la formación de ciudadanos activos, conscientes, informados y con espíritu crítico. Por lo tanto, la educomunicación se convierte en un lugar de enunciación que promueve el diálogo plural a

través del uso de diferentes dispositivos y plataformas, análogas o digitales, que permite la interacción y participación desde una perspectiva horizontal, amplia y plural.

Ahora bien, desarrollar procesos educomunicativos desde la perspectiva de la educación humanista no solo implica abordar temas específicos que contribuyan a la conformación del sujeto, sino que requiere desarrollar procesos que estén enfocados a la formación del sujeto desde el ser y el convivir, que propenda por configurarse como un ciudadano activo, con capacidad reflexiva y un profundo espíritu de lo ético, de suerte que, reconfigure el rol en el mundo, ejerza su derecho a ser actor social y coadyuven a la construcción de una sociedad justa, diversa y comunicada.

Así pues, el diseño de una estrategia educomunicativa con perspectiva de la educación humanista debe promover capacidades para que los sujetos desarrollen ejercicios analíticos del contexto en el que se encuentran lo que posteriormente coadyuve a la construcción de narrativas y discursos que reflejen su propia realidad. Asimismo, permita desarrollar una consciencia de los mensajes que recibe a través de diferentes fuentes, en ese punto es necesario clarificar que no solo se hace referencia a los artefactos tecnológicos, sino que se entiende que las personas también cumplen con la función de ser canales de información. Es por ello que desarrollar estos ejercicios de autonomía posibilita que el sujeto genere otro tipo de relaciones, pues va generando elementos que le permiten comprender la intencionalidad en el intercambio de mensajes y responder de forma acertada y respetuosa.

Finalmente, la educomunicación se convierte en un espacio de creación y resistencia en contra de los patrones establecidos, especialmente en los modelos de educación tradicional y verticalizados, pues le permite al sujeto explorar otras formas de aprender a través de diversos recursos que conoce y con los que se relaciona constantemente, además, tiene la posibilidad de desarrollar otras estéticas y otras narrativas que son construidas desde y para el estudiante. Ahora, estas no solo se convierten en saberes colectivos, sino que se constituyen en construcciones simbólicas, incluso ideológicas, del mundo que habitan, que crean y que recrean.

En síntesis, para los propósitos de esta investigación se tomó el concepto de educomunicación con perspectiva humanista como un ejercicio reflexivo con un compromiso ético y político, que promueve en el sujeto la toma de decisiones conscientes e informadas, desarrolla capacidades críticas para construir y transmitir las ideas a través del diálogo, utilizando múltiples recursos y diferentes artefactos, análogos o digitales, que posibilite la construcción de una sociedad plural y con un sentido fundamental de la dignidad humana.

1.2. Una mirada del mundo desde los jóvenes

Son diversos los textos que han abordado la población joven, lo que implica rastrear, reconocer y analizar las diversas concepciones que se han planteado sobre esta categoría para tomar un posicionamiento crítico. Un primer acercamiento permitió determinar que se han establecido tres corrientes fundamentales para caracterizar y abordar la categoría joven. La primera está relacionada con documentos normativos de cada país que regulan esta población y determinan

los marcos institucionales para orientar las políticas públicas y programas estatales. Los siguientes tipos de textos son los que han desarrollado organizaciones internacionales como Unicef y La Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, de aquí en adelante, que tratan de caracterizar esta población bajo unos parámetros comunes como la edad y aspectos biológicos, y describen elementos de riesgo de cada región para el desarrollo pleno de esta etapa. Y el tercer tipo de texto es de corte académico que describen esta población en dos vías, inicialmente presentan al joven como una categoría socialmente construida que no se puede limitar en elementos etarios, pues cada sujeto transita por esta etapa de acuerdo con las condiciones históricas, sociales, económicas, culturales y de género. En ese sentido, para hablar del joven es necesario reconocer las variables que favorecen o condicionan el transcurso de este momento de la vida. Por otro lado, se identificaron documentos que visibilizan a la población joven como sujetos de agentes de cambio que propician transformaciones a través de expresiones estéticas y artísticas, y con capacidades de construir conocimiento situado a partir de la lectura de sus realidades inmediatas.

Este proceso de investigación se ha alejado a las formas de entender el joven institucionalistas e institucionalizantes y ha propendido por situarse bajo la idea de entender al joven como un sujeto activo y propositivo en la acción colectiva. En otras palabras, se entiende que es un sujeto que está en un proceso formativo, pero que esto no se convierte en un elemento determina determinate para que los y las jóvenes desarrollen capacidades de agentes de cambios en sus entornos más cercanos.

Por ello este capítulo, más que indagar por las diferentes formas de comprender a esta población, especialmente desde lo normativo, proteccionista o para la intervención, busca acercarse a investigaciones recientes que conciben al joven como sujetos cognoscentes y participativos en la esfera escolar y social.

Para ello se comenzó con un ejercicio heurístico a partir de la aproximación a tesis doctorales que han abordado este tema y que se encuentran alojadas en repositorios digitales institucionales como el de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Antioquia y en la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano —CINDE—. Asimismo, se rastrearon artículos en EBSCO, Scientific Electronic Library Online —SciELO— y Redalyc. Este ejercicio dio como resultado 20 textos en español e inglés que estuvieron directamente relacionados con jóvenes participativos, especialmente en el escenario escolar. Para este rastreo, se utilizaron criterios como publicaciones de la última década, publicaciones arbitradas o derivadas de procesos de investigación y dos categorías específicas, condición de juventud y participación de jóvenes en la escuela.

Reconocer este tipo de publicaciones y comprender los niveles que se proponen de esta categoría, permite seleccionar los textos acordes al proceso de investigación, en concordancia, se realizó el análisis crítico hermenéutico a partir de dos perspectivas: la primera está relacionada con lo que significa ser joven en la sociedad contemporánea, y posteriormente, se profundizó en la necesidad de reconocer esta población como sujetos activos y portadores de conocimiento dentro del proceso educativo.

Así pues, este capítulo se acerca a la comprensión de la población joven desde una perspectiva crítica y analítica, entendiendo que se encuentra en un proceso de formación desde lo cognitivo, emocional y biológico, pero que esto no lo condiciona para ser un sujeto propositivo en su entorno más cercano. De manera que, esta aproximación posibilita reconocer y comprender las condiciones, motivaciones y percepciones de los jóvenes, al mismo tiempo, las formas en que estos habitan y se relacionan en el mundo. Pues esta comprensión del mundo joven permitirá desarrollar un proceso de investigación bajo una perspectiva horizontal y dialógica “en una relación sujeto-sujeto para pensar y actuar a partir de diálogos solidarios en los que logren converger marcos interpretativos que, aunque cercanos, se expresaran en sus matices, fugas, encuentros y desencuentros” (Aguilar y Muñoz, 2015, p.1027).

1.2.1. Aproximación a la comprensión de los jóvenes

Acercarse a esta población implica reconocer las múltiples dimensiones que se han establecido para caracterizar al joven, pues más allá de un aspecto etario o biológico, la juventud ha sido una categoría construida socialmente, tal como lo evidencia Margulis y Urresti (2008) en su texto “La juventud más que una palabra. Ensayo sobre Cultura y juventud” esta categoría en el devenir del tiempo se ha ido modificando, especialmente para establecer regulaciones desde factores sociales, escolares y legales. No obstante, comprender al joven desborda estas normas adultocéntricas, pues para abordar esta categoría se requiere entender las múltiples dimensiones históricas, simbólicas, materiales y políticas (Margulis y Urresti, 2008) lo que conlleva un entramado complejo de variables que gravitan alrededor de esta población y que se deben considerar para identificar los condicionamientos y las posibilidades que tienen los jóvenes en la sociedad actual.

Ahora bien, referirse al joven en especial en un contexto como el latinoamericano, requiere reconocer las características que allí se presentan, ya estas han sido descritas por autores como Reguillo (2010) en su texto “La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares”, Garcés (2011) en su texto “Juventud y comunicación. Reflexiones sobre prácticas comunicativas de resistencia en la cultura hip hop de Medellín” y Aguilar y Muñoz (2015) en su trabajo titulado “La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva” los autores coinciden en que estas características pueden agruparse en tres conceptos “precariedad, incertidumbre y desencanto” (p.1022). Pues la pobreza, las violencias estructurales y la desigualdad son factores que se comparten en América Latina y que condicionan las formas de ser y estar en el mundo de la población en general y se refleja fuertemente en los jóvenes.

En ese sentido, antes de desarrollar algún tipo de proceso con estos sujetos es necesario reconocer las múltiples variables que los condicionan tales como aspectos económicos, sociales, culturales, educativos y si se quiere políticos, pues estas inciden directamente en la manera en que el joven comprende y habita el mundo (Margulis y Urresti, 1998; Reguillo, 2010; Garcés, 2011; Aparicio, 2013; y Aguilar y Muñoz, 2015) Por consiguiente, no hay una sola perspectiva para describir o caracterizar esta población, por el contrario, hay una multiplicidad de formas de ser joven en la sociedad actual y para su comprensión deben ser analizadas desde factores generacionales, materiales y simbólicos (Margulis, y Urresti, 1998).

Mientras los sujetos en condición juvenil provenientes de los sectores medios y altos tienen mayor libertad de autorrealización y de incorporación a los circuitos, instituciones y sistemas de seguridad (educación, trabajo, salud, etc.), las oportunidades vitales de los grupos juveniles provenientes de los sectores populares, que sobreviven con los mínimos y desafiados o afiliados parcialmente a los sistemas que otorgan seguridad, siguen estando determinadas por las bases materiales de la vida social, distantes de reales opciones de elección. (Aguilar y Muñoz, 2015, p.1024)

Así pues, se entiende que las condiciones de precariedad y desigualdad inciden en unas formas específicas en que se configuran los sujetos, pues los marcos de referencia para la construcción de la subjetividad están delimitados por situaciones favorables o desfavorables según sea el caso. En esa misma línea, estos factores limitan las capacidades y habilidades que pueden desarrollar los jóvenes para estar y relacionarse en el mundo, lo que sin lugar a duda condiciona la capacidad de agenciamiento y participación en los contextos más cercanos, pues los jóvenes que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad presentan menos posibilidades de desarrollar estas habilidades y por el contrario ingresan prontamente a un mundo adulto y en la gran mayoría de los casos con características de la precariedad.

Además de las condiciones materiales, autores como Reguillo (2010), Aguilar y Muñoz (2015) y García (2018) en su texto “El Papel De La Escuela en El Fortalecimiento De Los Proyectos De Vida Alternativos: Su Aporte en Procesos De Posconflicto y Al Desarrollo Comunitario en Colombia” hacen referencia a las violencias estructurales que marcan fuertemente las formas en que los jóvenes se relacionan en los espacios y dinamizan las relaciones con otros, pues estas se van instaurando en la memoria colectiva de los sujetos y naturalizando “como es el caso de la violencia simbólica, la violencia de género, o la violencia económica y sociopolítica” (Aguilar y Muñoz, 2015, p.1023). En tal sentido, los elementos asociados a estas manifestaciones afectan a esta población dejando marcas emocionales, simbólicas o físicas que son difíciles de superar y los acompaña gran parte de la vida.

Ahora bien, estos elementos no inciden en los jóvenes de la misma manera, además de las diferencias socioeconómicas, se encuentra el aspecto del género que condiciona al joven hombre y a la joven mujer en su configuración para comprender y habitar el mundo. Margulis y Urresti (1998; 2008) afirman que para las mujeres ser joven tiene unas condiciones particulares desde el aspecto biológico y la carga cultural y simbólica de la maternidad, porque implica una moratoria social y vital diferente, en tal sentido, la mujer vive esta etapa de la vida de manera vertiginosa y con posibilidades limitadas por lo que representa esta condición en la sociedad actual. Estos elementos se agudizan o alivianan de acuerdo con las capacidades económicas y educativas, las mujeres que se encuentran en niveles socioeconómicos medio o alto tienen la posibilidad de postergar el ingreso al mundo adulto, por el contrario, las que se encuentran en niveles bajos, con limitaciones en el acceso a la educación básica y universitaria, o ingresan tempranamente a la maternidad realizan un tránsito al mundo adulto y al reconocimiento en su entorno sociocultural.

Para las mujeres de clase popular, opera un imaginario por el cual la maternidad aparece casi como un mandato natural, el único modo de realización: en la medida que tiene hijos evoluciona positivamente el status de la mujer dentro de la familia y la comunidad barrial, gana en posición y en respeto; en cambio, la mujer de otros sectores sociales, con mayores posibilidades en lo

económico, educativo y cultural, debe conciliar sus impulsos hacia la maternidad con sus deseos y posibilidades de realización personal en otras esferas de la vida social, lo cual la obliga a enfrentar opciones y elecciones respecto del empleo de su tiempo y energía [...] podría afirmarse que entre las clases medias y altas, para ser madre hay que ser mujer mientras que en las clases populares, para ser mujer hay que ser madre. (Margulis, y Urresti, 2008, p.13)

En ese sentido, las exigencias y experiencias de ser joven varían entre hombres y mujeres, sectores socioeconómicos y construcciones culturales. Como lo han propuesto los autores, no es suficiente un rango de edad o características biológicas para comprender a los jóvenes, ya que es un asunto más complejo que está relacionado con aspectos sociales, culturales, económicos, de género y periodos históricos. De manera que la construcción de esta categoría no es unívoca, sino que, depende del engranaje de múltiples factores y dimensiones (Reguillo, 2010).

Por otra parte, los textos referencian las motivaciones, las proyecciones, las estéticas y los lenguajes como elementos necesarios para comprender los modos en que los jóvenes conciben, configuran y recrean el mundo. “De esta manera, ser joven es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la edad, la memoria incorporada, las instituciones” (Margulis, y Urresti, 2008, p.10). Por lo tanto, reconocer al joven requiere una mirada amplia que permite trascender la visión paternalista y reconocer esta población como sujetos sentipensantes que contribuyen en la construcción de la sociedad.

En ese marco de ideas, los escenarios en donde se configura esta población desde una perspectiva espiritual, simbólica y material requieren entablar un diálogo permanente que permite comprender las necesidades y motivaciones de los jóvenes, pues si bien hasta ahora esta población ha sido el centro de atención en las instituciones para su regulación y protección, de los conglomerados económicos como objeto de consumo, y de ejercicios de académicos para su comprensión, es poco lo que se refleja la voz de estos sujetos en los diferentes procesos ya que han estado relegados a ser fuentes de información para propósitos e interés de externos.

Finalmente, las investigaciones de Margulis y Urresti (1998; 2008), Reguillo (2010), Garcés (2011), Aparicio (2013) y Aguilar y Muñoz (2015) comprenden al joven como portador de saberes y promotor de transformaciones. Los autores coinciden que estas actividades de investigación deben partir de espacios concertados en donde se ponga en juego los objetivos del proyecto y los intereses y necesidades de los jóvenes, pues esto podrá garantizar que los procesos que se realicen sean sostenibles con impacto real en la vida de los estudiantes y en el contexto en el que se encuentran. Asimismo, resaltan la urgencia de escucharlos, no solo en el momento de aplicación de los instrumentos, sino durante todo el ejercicio investigativo, pues incluir sus ideas y reflexiones, permite reconocerlos como sujetos activos y propositivos. Por último, insisten en aprovechar la potencia creativa que tienen los jóvenes, de ahí que la exploración, el ingenio y experimentación con diferentes artefactos y formatos sea un factor fundamental para que los estudiantes reflexionen sobre la visión de mundo y propongan otros escenarios posibles.

1.2.2. La escuela como espacio de negociación para los jóvenes

Los documentos que se han revisado hasta este momento reconocen al joven desde tres perspectivas fundamentales. La primera está relacionada con la visión de sujetos que requiere de instituciones protectoras que contribuyan a salvaguardar la integridad de esta población. La segunda, reconoce a unos actores que además de estar en riesgo por el contexto en el que se encuentran, son promotores y agentes de cambio, en ese sentido constituyen diferentes formas organizativas que buscan impulsar escenarios de bienestar, encuentro y pertenencia. Por último, algunos textos ponen el énfasis en los imaginarios que se han constituido del joven, especialmente como sujetos que se adhieren a los círculos de violencia y pocas posibilidades de futuro, que, si bien en países como los de América Latina son realidades que no se pueden negar, existe el riesgo de un reduccionismo conceptual, pues como ya se ha explicado, comprender al joven y las dinámicas en las que se ve inmerso es más complejo y requiere de múltiples variables.

En ese orden de ideas, la sociedad a través de diferentes instituciones que acogen esta población como la familia, escuela, grupos religiosos, centros de salud, organizaciones juveniles, partidos políticos, entre otras, van constituyendo modos particulares de comprender al joven, nombrarlo y reconocerlo en el sistema societal. En esta lógica es que se consolidan unos imaginarios y unas narrativas que conlleva la configuración desde el mundo adulto de esta población en particular.

Estas construcciones simbólicas y discursivas se han visto interpeladas por los jóvenes y ellos han ido consolidando unas cosmovisiones, unas estéticas y unas posturas éticas y políticas que se contraponen a las visiones hegemónicas, burocrático y excluyente del mundo en el que se encuentran (Margulis, y Urresti, 2008). Lo que entraña la configuración de otros relatos creados por los jóvenes que están cargados de nuevas significaciones de acuerdo con el contexto, las prácticas culturales y la época en la que se encuentran (Zebadúa-Carbonell, López-Moya y Ascencio-Cedillo, 2017). Así pues, esas construcciones simbólicas, narrativas y estéticas que emergen a partir de intereses, trayectorias, ideas, y anhelos que desembocan en una pluralidad y heterogeneidad de la población joven.

Ahora bien, estas formas específicas de habitar y comprender el mundo de los jóvenes se contraponen a la visión adulta e institucional, de ahí surge la necesidad de establecer negociaciones entre sectores y generaciones que posibiliten la construcción y comprensión del mundo desde un enfoque equilibrado. Es en esta perspectiva, es donde adquiere sentido la educación humanista, pues permite que la escuela puede ser entendida como un espacio de encuentro para la creación, convivencia y reconocimiento, convirtiéndose en un escenario vital para generar lazos de diálogo y acción colectiva en donde se involucran diferentes actores y sectores que posibilitan la pluralidad de voces para la construcción de relatos comunes, integradores y equilibrados frente a las visiones de mundo.

Cabe señalar que para entablar esos espacios de diálogo se requieren unos cambios estructurales en los procesos educativos desde lo epistemológico y metodológico, pues implica reconocer otras formas de producción del conocimiento, para este caso, los jóvenes involucran

sensibilidades, estéticas y discursos que rompen con las estructuras clásicas. Usan recursos como la música, el teatro, los textos, grafitis, el baile o las interacciones mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación para generar otros códigos y símbolos que constituyen a expresar sentimientos y emociones que alberga esta población (Muñoz, 2016). Es en ese sentido la inserción de estrategias educomunicativas que dinamicen otras narrativas y el uso de artefactos tecnológicos en los espacios de negociación, como la escuela, posibilitan una mixtura de métodos que se vinculan con las trayectorias de los sujetos y el contexto para la generación de un conocimiento situado y pertinente.

Se plantea entonces estrategias educomunicativas con enfoque participativo que involucre a todos los actores del proceso y les permita tener voz en espacios que antes estaban enfocados a la recepción de información. Genere escenarios compartidos, creativos, pertinentes y contextualizados, pues en el proceso de conversación se identifican elementos comunes y particularidades que posibilita construir colectivamente el conocimiento. Es en esa lógica de integrar otras estrategias desde la perspectiva humanista que García (2018) conciben los espacios escolares como:

[...] una propuesta de formación integral que articula el desarrollo de saberes con habilidades y capacidades que favorecen el éxito académico y la convivencia en comunidad. Ambos aspectos hacen parte de una propuesta educativa que fomenta el ejercicio activo de la ciudadanía por parte estudiante al promover la incidencia en las realidades sociales a través de acciones socialmente responsables. En contextos vulnerables, este proceso incentiva un impacto significativo en los Proyectos de Vida Alternativos. Pues en efecto, se posibilita el fortalecimiento de potencialidades que lo capacitan para actuar comprometidamente ante las realidades de su entorno. (p.49)

En ese sentido, la escuela más que un escenario para la acumulación de información y formación de sujetos con conocimientos específicos se convierte en un espacio para el diálogo, para las interacciones y para el encuentro con otros, que permite desarrollar alternativas a los cánones tradicionales, de manera que, allí no se pretende homogeneizar a los sujetos, sino reconocer la diferencia, encontrar puntos de articulación y construir a partir de la diversidad (García, 2018).

Por consiguiente, el propósito fundamental de la escuela y la educación concebida desde el humanismo es convertirse en un espacio de negociación en donde confluyen múltiples maneras de ver el mundo, se fortalezca el ser y el convivir y se desarrollan conocimientos contextualizados que le permiten al sujeto incidir y transformar los espacios que habita, así pues, los jóvenes se forman como ciudadanos que a partir de sus visiones, creaciones y narraciones colectivas que contribuyen a la construcción de una sociedad más justa y equilibrada, ejerciendo así una ciudadanía desde y para el ser humano (García, 2018).

A manera de cierre en las formas de comprender al joven

Desarrollar ejercicios con esta población implica reconocer las diferentes variables que condicionan el ser joven, esto no solo para identificar los riesgos en los que se encuentran, sino para visibilizar las potencialidades y las capacidades de crear e incidir en los procesos de transformación de la sociedad. En ese sentido, se trasciende la visión paternalista de ver a esta

población únicamente como sujetos que necesitan asistencia, pues si bien se reconoce que están en etapa de formación, también se conciben como agentes de cambio, pues la visión y enfoque del mundo que tienen se aleja de las concepciones tradicionales y esto posibilita la configuración de propuestas disruptivas e innovadoras en una sociedad que lo demanda.

Sin embargo, esto no significa que se deba descargar toda la responsabilidad en esta población por el contrario de lo que se trata es que cada sujeto que hace parte de la sociedad asuma un rol activo, sea escuchado y con sus habilidades contribuya a la construcción del tejido social. Es en ese sentido donde la educación humanista propende porque ello se dé y cada sujeto potencialice sus habilidades y capacidades para la transformación conjunta de la sociedad.

Ahora bien, es necesario reconocer el contexto en el que se encuentran los jóvenes, pues tal como se dijo anteriormente, estos elementos sin lugar a duda condicionan al sujeto en su proceso de constitución, por ello identificar las necesidades que presentan, comprender las motivaciones y los aspectos que los movilizan y les permite congregarse resulta ser de vital importancia. Pues a partir de este reconocimiento se podrán gestar estrategias, para este caso desde la educomunicación, que integren las expectativas y visiones de los jóvenes y participen en los espacios escolares y sociales.

Es importante señalar que estas transformaciones conllevan a integrar una mixtura de métodos que le permite a esta población expresar sus emociones, percepciones, sentimiento, pues en un mundo globalizado los artefactos tecnológicos se convierten en un vehículo para manifestar las formas de producción material y simbólica, por consiguiente, la configuración de nuevos lenguajes, sensibilidades y ritmos de vida inciden en las formas en que los jóvenes concibe los espacios, los modos en que se relacionan y construyen el mundo (Muñoz, 2016).

Finalmente, las estrategias educomunicativas con perspectiva humanista posibilitan entablar canales de diálogo con esta población y acercarse a esas otras formas de comprender el mundo, entendiendo que los sujetos independientemente de su género, edad o condición tienen la capacidad de aportar conocimientos valiosos para la transformación de los territorios. Así pues, construir propuestas educomunicativas desde la perspectiva de la educación humanista permite que los jóvenes reconozcan la pluralidad, puedan construir a partir de las diferencias y comprendan que hay formas diferentes de pensar y sentir, lo que posibilita entablar negociaciones que contribuyen a consolidar un mundo más justo y diverso.

Capítulo II: Contexto

Reconocer los determinantes sociales, culturales, políticos y económicos que predominan en una sociedad y la forma en que estos inciden en los procesos y prácticas educativas en los territorios es un aspecto fundamental, tal como se señaló con énfasis en el capítulo anterior, pues permite comprender los recursos y las carencias con que cuentan las personas para formarse de manera integral. Por ello, esta investigación parte de comprender el contexto en sus múltiples dimensiones y elementos que subyacen en la configuración de los sujetos.

En ese sentido, este texto se divide en tres momentos: el primero busca reconocer algunos elementos de la educación desde una perspectiva humanista en la dimensión internacional, acercarse a las propuestas que emergen desde diversas organizaciones internacionales e identificar las tensiones que se presentan desde lo social, económico y político para garantizar una educación pertinente y de calidad para todos los niños, las niñas y jóvenes. Asimismo, desde esta dimensión se indaga por los planteamientos que han realizado los jóvenes sobre los modelos educativos vigentes que se expanden por el mundo, pues resulta de vital importancia conocer estos posicionamientos para plantear estrategias acordes a los deseos y motivaciones de esta población.

En el segundo momento, se presenta una mirada a nivel nacional, lo que permite comprender cómo se han constituido los modelos educativos en Colombia, sobre todo, cómo estos inciden en la configuración de sujeto y el contexto en el que se encuentra. Así pues, esta perspectiva nacional requiere una mirada en doble vía, inicialmente se requiere develar las características del contexto colombiano a partir de dos variables: la estructura socioeconómica y las dimensiones del conflicto armado. Estos aspectos se presentan de manera general y exponen un panorama sobre el que se ha ido constituyendo la sociedad colombiana. Los indicadores de desarrollo de los territorios, las formas en que se relaciona la población, y la constitución de los procesos sociales y educativos. Después de reconocer esos aspectos se realiza una aproximación al panorama actual de la educación Colombia, pues esto permite evidenciar los retos y las acciones que se adelantan desde el Estado para garantizar la educación en el país. Asimismo, permite comprender si éstos contribuyen a la configuración del sujeto desde una perspectiva humanistas, sensible, creativa y propositiva para la transformación de la realidad que habita.

Finalmente, en el último momento se presenta una mirada a nivel departamental y municipal. Se presenta una generalidad de los procesos educativos en el departamento de Antioquia, y posteriormente se presenta el contexto del municipio de Apartadó, de suerte que, se tenga un panorama amplio de la situación actual de la educación, pues la pertinencia de una estrategia educocomunicativa desde la perspectiva de la educación humanista requiere reconocer el estado de la educación en los territorios y cómo estos negocian, adaptan o reconfiguran los lineamientos propuestos por los niveles nacionales e internacionales.

En definitiva, el panorama que se presenta en este capítulo de contexto busca hacer una reflexión con respecto a los lineamientos que se han planteado en el orden internacional y nacional y las tensiones que se presentan con las realidades de lo local. Asimismo, se pretende

evidenciar la necesidad de reconfigurar los enfoques educativos y transitar a modelos con una perspectiva humanizante, participativa y crítica.

2.1. La educación humanista desde la mirada internacional

Al revisar diferentes textos de organizaciones internacionales de diferente índole sobre la educación, se evidencia que la sociedad actual ha llegado a consensos sobre la necesidad de garantizar el derecho a la educación pertinente y de calidad para todos los sujetos que habitan el planeta, especialmente los niños, las niñas y los jóvenes. Ahora bien, las diferencias sustanciales de este consenso recaen en los propósitos de los procesos educativos y las formas en que estos se desarrollan. Es claro que el modelo capitalista ha establecido un orden económico, político y social en el que se encuentra inmerso los lineamientos actuales de los modelos educativos, esto supone directrices de organizaciones como: la Organización Mundial del Comercio —OMC—, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos —OCDE— los Tratados de Libre Comercio —TLC- con Estados Unidos y la Unión Europea o la Organización Internacional del Trabajo —OIT— para promover, organizar y vigilar el capitalismo y la democracia, en otras palabras, mantener el orden establecido para operar y comprender el mundo. Otros estamentos internacionales como la Unesco o CEPAL matizan estas intenciones y sus recomendaciones, enfocándose en plantear la necesidad de garantizar el derecho a la educación de todos los sujetos desde esfuerzos multilaterales. Finalmente, se encuentran organizaciones en América Latina como CLACSO y en La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO-de aquí en adelante, que reflexionan sobre las tensiones existentes entre los modelos económicos y las propuestas educativas que plantean los procesos educativos como ejes para el desarrollo de transformaciones reales. Estos lineamientos que predominan en las organizaciones internacionales se convierten en la hoja de ruta para que los gobiernos de diferentes países acentúen sus políticas públicas en el ámbito educativo y direccionen las acciones desde parámetros sociales, económicas y políticos.

Se ha planteado entonces en los diferentes textos, unos con mayor énfasis que otros, la educación como un elemento fundamental para transformar las realidades con perspectiva incluyente, diversa y sostenible. Sin embargo, para transitar hacia esta mirada se requiere comprender y transformar las condiciones estructurales actuales de la sociedad, pues, sino se presenta un cambio desde los contextos en los que se encuentra los niños, las niñas o los jóvenes, los demás esfuerzos desde la esfera política o económica serán insuficientes para generar procesos educativos pertinentes y de calidad.

Actualmente, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas ha direccionado las acciones de los gobiernos para darle cumplimiento a los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS- entre los que se incluye el cuarto que plantea una educación a lo largo de toda la vida que sea inclusiva, equitativa y de calidad. Sin embargo, en el último informe de seguimiento de la educación en el mundo realizada por la Unesco (2020) ha evidenciado que los recursos económicos, humanos y técnicos, y las posibilidades de acceso y permanencia en los sistemas educativos son desiguales. Se estima que 258 millones de niños, niñas y jóvenes no asisten a la escuela, además, con la pandemia producida por el coronavirus SARS-CoV-2, se han agudizado disparidades con el cierre de las escuelas, en especial en países donde la población tiene altos

índices de pobreza y precariedad. Además, han surgido nuevos desafíos relacionados con el uso y apropiación de la tecnología y la conectividad, acrecentando las brechas e impidiendo el cumplimiento de las metas acogidas por los países.

Por otro lado, se encuentra el informe regional de FLACSO sobre el estado de la educación secundaria en América Latina y el Caribe (2020) allí refleja problemas y tensiones que se han desplegado en la región e impiden garantizar una educación pertinente y de calidad para los niños, niñas y jóvenes. Inicialmente, plantean la deserción escolar como un reto fundamental, pues se evidencia una dificultad sustancial para que los estudiantes completen el ciclo escolar: básica, secundaria y media. Seguidamente, señalan la desigualdad como otro punto neurálgico, especialmente con las brechas que se presentan entre acceso, permanencia y calidad.

Asimismo, mencionan entre los desafíos la inversión y financiación en la educación, si bien este ha ido acrecentando, no se ha dado en las mismas proporciones en los diferentes países y aún resulta insuficiente para las demandas y necesidades del sector educativo. Finalmente, señalan las competencias de los docentes que se requieren especialmente en la sociedad del siglo XXI, pues el ingreso de las tecnologías de la información y la comunicación, no implican solo el tránsito a otras herramientas, sino que se requiere nuevas formas de enseñar. En tal sentido, más allá de generar un derrotero de desafíos latentes, lo que pretende el informe es evidenciar retos regionales que permita pensar en el cumplimiento del derecho fundamental a una educación pertinente y de calidad.

Así pues, se bosqueja ciertos aspectos que deben enfrentar los países, especialmente se integra la necesidad de reconocer las particularidades de cada territorio, pues si bien se deben presentar unas metas regionales, incluso mundiales, que acojan a toda la población, también deben generarse unas estrategias específicas de acuerdo con las condiciones y necesidades del contexto. como lo menciona la Unesco (2020) los territorios en donde los conflictos y la pobreza son latentes, los niños, las niñas y los jóvenes son más propensos a abandonar las escuelas para desarrollar labores del mundo adulto. De manera que tramitar estos retos y dar cumplimiento a las metas propuestas implica compromiso, asociación, participación y altruismo por parte de todos los países, agentes sociales e instituciones, independientemente del nivel socioeconómico o las condiciones estructurales, pues lo que está en juego son las posibilidades y oportunidades que tienen los niños, las niñas y los jóvenes en la sociedad.

Ahora bien, además de las voluntades y las articulaciones entre gobiernos, sectores y organizaciones, se requiere que los diferentes estamentos que hacen parte intervienen en los procesos educativos reconozcan los retos y desarrollen estrategias desde las políticas públicas, los proyectos educativos institucionales —PEI- y las mallas curriculares. De tal manera que las propuestas que emergen para garantizar el derecho a la educación, con miras a la formación de sujetos críticos y con espíritu transformador, se vean reflejados en lo macro, con los cambios estructurales, y en lo micro, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estas implementaciones y adaptaciones representan un desafío a nivel institucional, pues requiere cambios no solo en la praxis sino también desde la comprensión misma de la educación. Lo que conlleva pensar una transformación en un nivel superior con los

lineamientos gubernamentales en materia educativa que garantice la calidad en la educación, en un nivel medio con la comprensión del propósito educativo que no solo dote al sujeto de conocimientos específicos para el hacer o el saber, sino que le permita desarrollar capacidades para el ser y para el vivir, y en un nivel fundamental que se refleja en las relaciones pedagógicas estudiante-profesor. De tal manera, estos cambios reflejan una educación concebida como un proceso holístico y consciente, que conjuga aspectos éticos, cognitivos y emocionales, y propende por el fortalecimiento de la ciudadanía, la participación y la construcción de la paz.

En tal sentido, esta propuesta de investigación acoge las ideas de los estamentos internacionales que entiende la educación desde una visión humanizada y humanizante, es decir, se plantea una perspectiva más amplia, que no se limita a las aulas de clase, ni contenidos específicos, sino que se relaciona con otros aspectos como la diversidad y equidad, el consumo responsable de los recursos, el cuidado del medioambiente, la inclusión y participación ciudadana, entre otros elementos que son indispensables para una vida digna. Asimismo, estos cambios implican pasar de una concepción de la educación antropocéntrica a una comprensión sociocéntrica que posibilita pensar en colectivo como seres humanos sin importar la raza, género, credo, lengua o condición económica, y una comprensión ecocéntrica que permite una visión armónica con las demás especies que habitan el planeta.

Se puede señalar entonces que diversas organizaciones concuerdan en sus textos (Unesco, 2020, CLACSO, 2020, y FLACSO, 2020) que la educación debe ser entendida desde la promoción de la inclusión, la diferencia, la convivencia pacífica, la democracia, la justicia y la equidad. Asimismo, propende por la generación de procesos y prácticas que reconocen la importancia de cada sujeto, potencien sus habilidades y capacidades, respetan la diversidad y promuevan el diálogo para crear relatos comunes y plurales. Coinciden además en la idea que la diversidad cultural es la mayor fuente de creatividad y riqueza de la humanidad, pues entraña maneras distintas de ver el mundo, ofrece enfoques diferentes para la solución de problemas y valora aspectos fundamentales de la vida y la existencia.

La educación desde la perspectiva de los jóvenes

En el marco del III Foro de Países de América Latina y el Caribe, realizado en Santiago de Chile en 2019, para monitorear, evaluar y compartir buenas prácticas para el cumplimiento de los ODS. Se realizó el Foro de Juventudes de América Latina y el Caribe, en este encuentro los jóvenes de diferentes países conversaron sobre las experiencias, implementación y retos relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en cada país y el compromiso que adquiere la juventud para su cumplimiento. De allí surgió una declaración donde se expresan los desafíos actuales, se realizan recomendaciones desde la perspectiva juvenil y se adquieren compromisos para el cumplimiento de La Agenda 2030 (CEPAL, 2019).

Este documento en donde se refleja la mira de los jóvenes, y distan en cierta medida de los planteamientos institucionales, se develan las preocupaciones, necesidades y deseos que podrían ser abordadas desde la perspectiva de la educación humanista, pues no solo permite comprender los fenómenos que detonan estas situaciones, sino que permite partir de las herramientas que tiene esta población para proponer soluciones a través de ejercicios creativos.

El primer elemento que se debe señalar de la *Declaración de Juventudes de América Latina y el Caribe 2030, Construyendo un presente distinto*, (CEPAL, 2019). Es que los jóvenes expresan que no son objetos de discursos, ni cifras para el cumplimiento de indicadores, por el contrario, son sujetos de derechos, resilientes, inconformes, creativos, diversos, multiculturales, activistas, es decir, son actores fundamentales para los procesos de transformación de la sociedad, de manera que, están en búsqueda de equidad, justicia y paz para sus territorios. En tal sentido, expresan que su rol en la sociedad cambia, pues reconocen que requieren unas condiciones para el desarrollo pleno de la juventud, pero también manifiestan que son sujetos portadores de conocimiento y actores claves en la construcción de la sociedad.

En esta declaración, los jóvenes que allí participan toman como punto de partida los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el relacionado con el ámbito educativo, ODS 4, para generar propuestas que contribuyan a cumplir los propósitos planteados allí. Entienden que se requieren voluntades políticas por parte de los gobiernos de turno, además, son necesarias acciones concretas, por ello las ideas que señalan emergen fundamentalmente de la reflexión desde sus perspectivas y el acercamiento con cotidianidad.

Algunos desafíos que han identificado están relacionados con contextos excluyentes para alcanzar una educación de calidad, los programas, las políticas y la infraestructura pueden marginar en cierta medida la población joven, pues estos distan del contexto en el que se encuentran. Asimismo, manifiestan que algunos espacios son inseguros para docentes y estudiantes, especialmente en territorios donde predominan los conflictos armados y políticos. También referencian la necesidad de integrar saberes territoriales y ancestrales, pues estos permiten la pluralidad de conocimiento y soslaya la imposición de ideologías y credos. Por otra parte, señalan la urgencia de que la educación debe acoplarse a la época actual, pues los avances tecnológicos requieren de competencias diferentes. Para finalizar, señalan que es fundamental promover valores como la solidaridad, la empatía, el altruismo, el respeto por la diversidad, los grupos humanos y las especies no humanas, además, fomentar la cultura de la paz y salvaguardar los derechos humanos.

Ahora bien, esta población ha comprendido que no es suficiente con señalar los retos que enfrenta la sociedad y los sistemas educativos, sino que es necesario generar propuestas que coadyuven a solucionar estas situaciones. En el texto señalan algunas acciones que deben realizar los países y otros son compromisos que los jóvenes deben asumir desde la forma en que habitan y comprenden el mundo.

Plantean entonces que los gobiernos deben proponer políticas públicas y planes educativos contextualizados y con enfoque inclusivo que respondan a las necesidades de los grupos poblacionales que habitan los territorios. Igualmente, consideran importante que los contenidos educativos tengan como elementos centrales los derechos humanos, la diversidad, la equidad de género, educación sexual y la educación ambiental. Asimismo, resaltan la necesidad de revisar los aspectos éticos para reflexionar sobre las consecuencias de las acciones humanas en los ecosistemas.

Sugieren que los gobiernos locales, regionales y nacionales, realicen consultas con los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo para definir los modelos y estrategias educativas, especialmente con los que están más alejados de las grandes urbes o que la población que presenta necesidades diferentes para el aprendizaje. Se refieren, además, sobre la necesidad de promover políticas escolares con enfoque de género que permitan reconocer la pluralidad y diversidad del mundo, asimismo se requiere capacitar a los docentes y personal administrativo para su implementación, de manera que se dejen de reproducir los actos sexistas, de acoso o discriminatorios, especialmente con la población LGTBI convirtiendo la escuela en espacios seguros donde prime el respeto por la diferencia.

Por otro lado, plantean la promoción de la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso de nuevas estrategias pedagógicas que se adapten al joven del siglo XXI e incorpore el arte, el deporte, la cultura y las tecnologías, según las posibilidades de cada contexto. Del mismo modo, se proponen que se impulsen modelos educativos que se centren en el cooperativismo, la colaboración y la creación colectiva. Como aspecto final, recomiendan a los gobiernos que promuevan espacios con condiciones suficientes para el desarrollo de una educación de calidad, incluyente y contextualizada, para ello se requiere salarios dignos para los docentes, dotación de materiales e infraestructura adecuada para la accesibilidad y movilidad.

Por otra parte, los jóvenes asumen ciertos compromisos como aporte para la solución de los desafíos actuales. Plantean la promoción de espacios de diálogo con el propósito de interactuar entre ellos, asimismo, generar redes colaborativas que vinculen a otros jóvenes para expandir sus conocimientos con las comunidades cercanas (familia, amigos, vecinos). También proponen impulsar la educación ambiental desde las prácticas y visibilizar estas acciones con otros actores. Crear proyectos que vinculen el territorio y las comunidades locales. Y participar en espacios de deliberación sobre los modelos y planes educativos con el objetivo de incidir sobre ellos con miras a una educación para el siglo XXI.

Los jóvenes además expresan aspectos que se integran a una forma de comprender la educación ampliada, pues no solo se limitan a aspectos puntuales, sino que expanden su perspectiva a otros aspectos que develan intereses, necesidades, preocupaciones y motivaciones. Esta población se cuestiona por el futuro y por las posibilidades laborales, incluso desde corta edad los jóvenes ingresan a esta dinámica desde el empleo informal, convirtiéndose en una de las causas principales para el abandono de los diferentes niveles de formación, básico, medio o universitario. El informe de la CEPAL de 2019 indica que entre 2008 y 2016 se redujo la población en situación de trabajo infantil en 3,7 millones de niños, niñas y adolescentes, no obstante, se estima que para el 2016 aún 10,5 millones de niños, niñas y jóvenes en América Latina y el Caribe, entre los 5 y los 17 años, seguían en el trabajo informal.

Otro aspecto que moviliza a los jóvenes está relacionado con las desigualdades en el mundo y en la región, temas como las violencias, la corrupción, las injusticias o la pobreza, están latentes en los territorios que esta población habita, por ello se han preguntado por las causas y las posibles soluciones para reducir las brechas de desigualdad. Asimismo, han planteado

crear redes colaborativas para proponer soluciones creativas a partir del arte, la cultura y el deporte.

El cambio climático es otro punto que les preocupa, se cuestionan sobre las formas para combatir y prevenir este fenómeno, además de las acciones necesarias que se deben implementar para conservar y restaurar el planeta. Reconociendo que el ejercicio inicia desde el entorno más cercano, familia, escuela, comunidad, así que proponen crear espacios de concientización sobre el consumo responsable, reconocer los territorios y generar proyectos locales para desarrollar acciones por el clima y los ecosistemas.

Por último, manifiestan en la declaración de juventudes “Construyendo un presente distinto” (2019) su anhelo por la paz y la justicia social, señalan su preocupación por las vejaciones y violencias sistemáticas en contra de los jóvenes y reclaman espacios para la participación efectiva de esta población en diferentes escenarios. De tal suerte que, a partir de la creatividad, la conectividad, los talentos y la libertad de expresión, puedan contribuir a la construcción de un planeta más justo y en paz.

En definitiva, estos aspectos que manifiestan los jóvenes revelan algunas inquietudes y deseos que tienen y apelan a procesos de aprendizaje centrados en el ser y el convivir. Por ello, reconocerlos, escucharlos y generar procesos colectivos de diálogo y acción, permite ejercicio de formación contextualizados no solo de las realidades inmediatas, sino de las motivaciones y necesidades que tienen la población.

En síntesis, las preocupaciones planteadas por los jóvenes, la necesidad de repensar los modelos educativos hacia un proceso centrado en el aprendizaje y los cambios vertiginosos del siglo XXI, se convierten en la línea base para el desarrollo de acciones concretas y contundentes en la actualidad. Ahora, estos elementos ya los han planteado organizaciones como Unesco, 2020, CLACSO, 2020, y FLACSO, 2020, el reto actual para los gobiernos, las instituciones y la sociedad en general, se traduce en las articulaciones concretas que conduzcan a compromisos y acciones reales desde lo educativo, social y económico que favorezcan la formación de los niños, niñas y jóvenes y que además contribuya a las transformaciones estructurales que se requieren para una sociedad justa, en paz y que dignifique a todos los seres humanos.

Reflexión sobre las lecturas internacionales del contexto latinoamericano

Las propuestas que se plantean en la actualidad en la esfera internacional para comprender la educación reflejan unos propósitos específicos que se relacionan, por un lado, con la permanencia de un orden establecido por el modelo capitalista, por otra parte, con la necesidad de formar sujetos conscientes de sus realidades para transformarlas. Por la naturaleza del proyecto, este se sitúa en el propósito que busca la emancipación del sujeto y la construcción de una sociedad justa, diversa y equilibrada. Asimismo, reconoce los deseos, motivaciones y preocupaciones de los jóvenes pues se conciben como sujetos propositivos, que tienen iniciativas creativas e innovadoras para transformar su contexto más cercano. Ahora bien, durante el texto se menciona reiteradamente la necesidad de reconocer las particularidades del

contexto pues sin lugar a duda condicionan a los sujetos y las instituciones, lo que a su vez posibilita o impide la consecución de una educación pertinente y de calidad.

Bajo ese orden de ideas, resulta esencial aproximarse a la forma en que Colombia concibe los procesos educativos, cómo ha generado las condiciones necesarias desde el ámbito económico, político y social para garantizar el derecho a la educación, especialmente a los niños, niñas y jóvenes, y finalmente, cuáles son los retos que se presentan en la esfera nacional y local para promover la educación desde una perspectiva humanista.

2.2. Colombia: el lento camino para garantizar el derecho a una educación contextualizada, pertinente y de calidad

Para hablar de la educación en Colombia es necesario primero reconocer cómo se ha ido configurando social, económica y políticamente el país, pues estos elementos han incidido de manera directa en la forma en que los sujetos y las instituciones se configuran para garantizar los derechos fundamentales, para este caso la educación. Asimismo, estos aspectos permiten entender cómo las políticas públicas se han correspondido con la articulación de Colombia en el capitalismo global, bajo condiciones de subdesarrollo y debilidad institucional del Estado, lo que ha conducido a incorporar las recomendaciones de organismos internacionales, con escasas capacidades autónomas de gestión, innovación, adaptación y cambio frente a las demandas locales. El resultado, como veremos, son malas condiciones de vida de la mayor parte de población, como contexto de un insuficiente sistema educativo.

Colombia se ha ido configurando desde la Colonia a partir de conflictos agrarios, raciales, políticos, ambientales, étnicos, entre otros, que han sido predominantemente violentos debido a la incapacidad de la sociedad por establecer acuerdos colectivos para tramitarlos. Este devenir ha sido una herencia colonial a partir de una estructura jerarquizada que imposibilita el diálogo colectivo e impone los intereses particulares.

De tal manera que esta situación ha determinado la forma en que los sujetos van construyendo las relaciones sociales, culturales y simbólicas, la forma de participación en los territorios, y los principios educativos que constituyen la sociedad colombiana. A estas conflictividades, que marcan algunas pautas de comportamiento en los sujetos, se adhiere el proceso inacabado de formación del Estado moderno, pues este ha tratado de asimilarse institucionalmente a las potencias occidentales, sin resolver primero las crisis estructurales de la sociedad, tal como lo afirma García (2008).

En Colombia todavía existen problemas propios del siglo XVI, cuando la sociedad no había sido pacificada por el Estado; problemas propios del siglo XVII, cuando el Estado no había logrado controlar sus fronteras; problemas de democratización del Estado, propios del siglo XVIII, y, desde luego, problemas de igualdad social, propios del siglo XX. (pp. 49-50)

En esa línea, el autor expresa en su texto como esta configuración del Estado-nación, requiere de unos procesos específicos que están relacionados, por un lado, con aspectos de la estructura, como la ausencia de una reforma agraria para la distribución de la tierra, modernización de la industria, descentralización de las instrucciones, entre otros. Por otro lado,

con la formación de una ciudadanía crítica y participativa que constituyan ejercicios de democratización que por supuesto se logra con la garantía de derechos fundamentales como la educación.

A esto se suma que, Colombia no logró consolidar las relaciones capital-trabajo plenamente, de tal manera que se permitiera un desarrollo industrial suficiente para la generación de trabajo digno y productivo en toda su historia. Ni siquiera en el periodo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (décadas de 1960 y 1980), se transitó hacia la producción nacional basada en conocimiento, sino que se profundizó el modelo extractivista basado en la exportación de café, imperante desde la década de 1910. Posteriormente, con hallazgos importantes de petróleo y carbón en 1980 (Cusiana, Cupiagua, Cerrejón y Cerromatoso), las élites económicas trasladaron su interés a un modelo de desarrollo basado en la exportación de minerales y energéticos (Roldán 2023).

Ahora bien, esta crisis estructural de la sociedad colombiana, que ha permanecido en el tiempo y en diferentes niveles de intensidad, no impidió que Colombia avanzara en procesos de garantía de derechos en los Estados democráticos, tal como lo promulga la Constitución Nacional de 1991. Este hito histórico, que marcó un paradigma ético-político en el país, permitió delinear rutas de democratización más concretas como la diversificación de las ciudadanías como las indígenas, afros, LGTBI, también permitió la pluralidad religiosa y la constitución de un Estado laico, posibilitando otra perspectiva de la sociedad. Además, estableció la educación como un derecho fundamental de todos los colombianos y un ordenamiento jurídico nominalmente democrático, que parcialmente ha garantizado los derechos fundamentales.

Sin embargo, el análisis político de la Constitución de 1991 debe realizarse conjuntamente con decisiones de política económica, trascendentales para el curso que tomó el modelo social del país. Como Colombia no tenía una base industrial sólida comenzando la década de 1990, y bajo la presión que generaban las demandas sociales de garantía de derechos como la educación, salud y servicios públicos de cobertura universal, la solución fue ensanchar sustancialmente la participación del Estado en la economía, mediante el traslado de excedentes de los recursos del sector minero-energético y financiero, que se captaban mediante impuestos y regalías.

Las políticas sociales, bajo esta perspectiva, han estado financiadas con renta minero-energética y excedentes financieros, sin contar con un respaldo material de parte de una oferta industrial fuerte consolidada. El fomento industrial cayó sustancialmente, al unísono de la privatización de empresas estratégicas de sectores como telecomunicaciones, servicios públicos y minería, que tenían serios problemas de productividad en manos del Estado. Al mismo tiempo, la apertura económica promovida en los gobiernos nacionales estuvo acompañada de una intensa inversión extranjera que sustituyó el trabajo nacional, especialmente en el sector agropecuario e industrial, que fue reemplazado por productos más baratos provenientes de potencias industriales.

A esto se le suma que las instituciones en Colombia siguen presentando fragilidad, especialmente en los lugares alejados de las grandes urbes. Además, en algunos casos éstas han sido cooptadas por intereses legales e ilegales que determinan las relaciones económicas y sociales. A esos elementos se suma la ausencia de una ciudadanía masivamente participativa, limitando las posibilidades para la consolidación de una sociedad democratizada, lo que conlleva seguir reproduciendo los mismos ciclos de control, precariedad y violencia.

En ese sentido, y partiendo de estas premisas se propone revisar las características que constituyen la sociedad colombiana a partir de dos variables fundamentales que son: la estructura socioeconómica y el conflicto armado. Estas configuran elementos que vulneran los derechos fundamentales, inciden directamente en los alcances, limitantes y posibilidades de los procesos educativos de los niños, niñas y jóvenes, y en la configuración particular de cada sujeto, especialmente en la forma en que se relaciona con otros y habita el territorio. Así pues, reconocer estas características permite pensar en la configuración de unos modelos educativos y sociales que fomenten la vida digna, los derechos humanos, el diálogo, la justicia y equidad.

2.2.1. Configuración de la estructura socioeconómica en Colombia en el siglo XX y XXI

El siglo XX presentó cambios sociales, políticos y económicos que han marcado los lineamientos para el desarrollo de la sociedad contemporánea. Colombia no se alejó de estos movimientos y durante todo este siglo presentó cambios estructurales que marcaron las pautas para la constitución de la sociedad actual, estos hechos entre los cuales se encuentran la integración de una parte minoritaria de la capacidad productiva nacional al capitalismo, mediante la apuesta de la élite local por el modelo agroexportador, así como intentos por desarrollar la industria y la modernidad del país primordialmente en el eje Andino, el reconocimiento de derechos fundamentales para las minorías, la migración de la población rural a las grandes urbes, la consolidación de los partidos políticos tradicionales, los ciclos de las violencias, la expansión del narcotráfico, la urbanización y crecimiento exponencial de las ciudades, y en la última década del siglo XX la implementación del Estado Neoliberal son situaciones, entre otros hitos importantes, que marcaron y siguen subordinando las relaciones, en diferentes niveles, de la sociedad colombiana.

Para comprender un poco la configuración de la estructura socioeconómica, sus condicionamientos y la incidencia en la concepción de la educación, lo primero que hay que decir es que Colombia a principios del siglo XX era un país desconectado desde lo territorial lo que imposibilitaba el dinamismo en la esfera social, económica, política, educativa y cultural. Palacios y Safford afirman las deficiencias que presentaba este país con relación a sus vecinos latinoamericanos

Al ingresar Colombia al siglo XX era palpable el escaso desarrollo del capital humano, físico y financiero. [...] el país ocupaba uno de los últimos sitios, de acuerdo con los índices de alfabetización, dotación de ferrocarriles, caminos, puentes, puertos; de urbanización, bancos y red de sucursales bancarias. (2002, p. 364)

Esta situación se debía, por una parte, a las condiciones geográficas del territorio que imposibilitaba la conexión entre los centros poblados. Por otro lado, a la apatía de las clases políticas y los empresarios de la época por conectarse con el territorio, ya que la dinámica incipiente que se presentaba en las ciudades no requería de una conexión eficiente entre el territorio y las poblaciones más alejadas. Es solo hasta la década de 1920 que Colombia comienza a construir infraestructura para conectar las ciudades principales del eje Andino como Medellín, Bogotá, Barranquilla, Cali, entre otras, lo que permitió cierta dinámica en el comercio, la industria naciente y las relaciones entre lo nacional y lo regional.

Evidentemente, las condiciones sociales y educativas no se alejaban de ese panorama de aislamiento, los que suponía bajos niveles de alfabetización, calidad de vida y una incipiente comprensión del mundo. Ahora, la conectividad que se fue constituyendo las primeras décadas del siglo XX permitió mejorar las condiciones de vida de los habitantes, especialmente los de las grandes ciudades y sus alrededores, además la presencia de algunos servicios a comunidades más alejadas, como el caso de la salud o educación que era brindada por las comunidades religiosas que hacían presencia en esos territorios y que se financiaban por las dádivas de los terratenientes, empresarios o hacendados de la época. Esta presencia por parte de la iglesia también cumplía con el propósito de mantener el control político e ideológico conservador, tradicionalista y colonial, por encima de las ideas liberales que podían transmitir por ejemplo el Partido Liberal o los movimientos obreros, de tal manera que la relación entre iglesia y Estado coartaron las libertades de la población de la época y moldeaban los procesos educativos de acuerdo con esta doctrina religiosa y conservadora.

A medida en que se va generando este proceso, lento y disperso, de conectividad en el territorio, de la creciente industrialización de las ciudades capitales y la migración del campo a la ciudad, en Colombia se presentó un fenómeno de crecimiento demográfico exponencial, tal como lo afirma Kalmanovitz (2010) pues para inicios del siglo XX la población colombiana era de 4.7 millones de personas y para inicios del siglo XXI era de 42.9 millones de personas, es decir que la población demográfica en el país creció aceleradamente durante el transcurso del siglo. A esta “Explosión demográfica” como lo nombra Kalmanovitz en su texto, se debió a especialmente a dos aspectos, el primero estaba relacionado con la intervención en la salud pública y el control de enfermedades endémicas, lo segundo con el control de la natalidad en el país, pues la educación sexual y reproductiva durante casi todo el siglo XX estuvo regulada por la iglesia católica, solo con la constitución de 1991 el Estado se hace responsable de la educación sexual y la promoción de instrumentos para el control de la natalidad (Kalmanovitz, 2010).

Este crecimiento demográfico que se dio en Colombia, en especial entre la década de los años 50 y los años 80 del siglo XX, sumado a la migración de la ruralidad a las ciudades capitales donde se concentró el capital y las oportunidades laborales para la población. Suscitó diversos problemas socioeconómicos ya que las estructuras económicas no alcanzaron a incorporar a la población que estaba en la época productiva, provocando mayor desempleo e informalidad, asimismo el acceso a los servicios básicos como la educación y la salud se vieron limitados dejando por fuera a gran parte de la población.

Todo ello condujo a “una secularización acelerada de la sociedad” y una “laicización” del país en tiempo récord, sin mayores conflictos. Tales transformaciones, rápidas y profundas, suponían serios desafíos, tanto para la administración pública de las ciudades, que veían sobrepasadas su capacidad de ofrecer servicios adecuados a la creciente población, y para los sectores productivos, incapaces de absorber la creciente mano de obra poco calificada. (González, 2014, p.461)

En ese sentido, González (2014) afirma que este fenómeno social y demográfico, sumado a la violencia, produjo unos cambios sustanciales en la sociedad colombiana pues las ciudades se poblaron con rapidez, hubo procesos migratorios intensos de las zonas rurales hacia las ciudades, por cuenta del despojo ocurrido ante la inexistencia de garantías de derechos ciudadanos en la ruralidad. La causa más importante de esto fue la dificultad para acordar una reforma agraria entre la élite cafetera/ganadera y los colonos que exigían tierras, lo que conllevó una urbanización, un incremento en los servicios básicos y una modificación en los roles sociales y familiares.

Ahora bien, solo los que habitaban las grandes ciudades podían aprovechar los beneficios de la industrialización, especialmente los hombres, las mujeres aún seguían encargadas del hogar lo que limitaba el tiempo para asistir a la escuela. Por su parte, en la ruralidad solo las personas con gran poder adquisitivo tenían la posibilidad de formarse, los campesinos en su mayoría seguían analfabetos.

El crecimiento, las migraciones, la violencia, la estructura económica del país y la concentración de capital sirvió para que se fuera propagando la pobreza en la primera mitad del siglo XX. Kalmanovitz (2010) explica que la pobreza ha sido constante en la historia de Colombia y que, si bien tiene múltiples variables, son tres las que permiten comprender mejor este fenómeno complejo de explicar. El primer elemento está relacionado con el crecimiento económico del país, que no fue proporcional al crecimiento demográfico, lo que impidió que el mercado absorbiera a la población trabajadora generando desempleo e informalidad. El segundo aspecto se debió a la poca planeación ya que no hubo políticas eficientes que ayudaran a controlar esta expansión, ni que permitieran educar a la población que para la época era en su gran mayoría analfabeta. Por último, el gasto público fue insuficiente lo que llevó a que no se pudiera garantizar los servicios elementales como salud y educación.

Estos aspectos que se presentaron en la primera mitad del siglo XX han ido determinando la configuración de la sociedad contemporánea, pues si bien Colombia ha trabajado para mitigar ciertos aspectos, variables como la pobreza, la informalidad o la desigualdad, por nombrar algunas, siguen persistiendo en diferentes escalas.

Ahora bien, en esta época se generaron estrategias socioeconómicas para aliviar los elementos antes mencionados, por ello el Estado trató de potenciar los cultivos del banano y el café para las exportaciones, la minería con el ingreso del capital extranjero y el robustecimiento de las fábricas de textiles y de alimentos, elementos que dinamizaron en cierta medida la economía, especialmente con la segunda ola de la bonanza cafetera. No obstante, para muchas de estas labores no había mano de obra calificada pues la mayoría de la población era rural y con altos niveles de analfabetismo, pues eran limitadas las posibilidades de que las personas terminaran la escuela o ingresaran a los programas de formación universitaria, lo que ponía en

ventaja económica y social a la clase media y alta de la sociedad. De esta manera, la primera mitad de siglo se vio marcada por bajos procesos de productividad, aumento de la población, limitado acceso a los servicios básicos, concentración de las tierras y del capital (Kalmanovitz, 2010).

En la década de los años 40 se fue incrementando la tensión entre los partidos políticos, ya que los conservadores defendían el centralismo, la propiedad privada y las relaciones entre Estado e Iglesia, mientras que los liberales intervenían en la economía para favorecer las estructuras sociales, impulsaban reformas o buscaban leyes para proteger los derechos del trabajador. Estas disputas por el poder se reflejaron en un sectarismo entre la población, lo que fue aumentando paulatinamente hasta desembocar en el periodo de la violencia, que profundizó los problemas sociales y económicos de la época. No obstante, y debido a la recuperación económica que se presentaba en el mundo después de la Segunda Guerra Mundial, en la mitad del siglo XX, Colombia también presentó mejoras en la economía, esto debido al crecimiento de las fábricas, la exportación de materias primas y la dinámica comercial interna. En el campo se mantuvo la industria del café, el banano y las flores, se extendió el proteccionismo en el campo lo que benefició la agricultura y la ganadería (Kalmanovitz, 2010).

Todos estos aspectos permitieron que se produjera excedentes en el capital, sin embargo, este dinero no se vio reflejado en inversiones para tecnificar la industria o su diversificación, mucho menos en la formación del capital humano, lo que generó una dependencia a los mercados internacionales, que si bien en algunos momentos posibilitaba la bonanza financiera como en el caso del petróleo, el café o el oro, en otros momentos propició una incertidumbre e inestabilidad en el mercado lo que incidía directamente en la explotación y comercialización de los bienes primarios. A esto se sumó el incremento del contrabando de textiles, cigarrillos, zapatos, entre otros, lo que aumentó la informalidad en el mercado y en el empleo.

La lentitud en el crecimiento económico del país, la fragilidad de la industria y el crecimiento poblacional del siglo XX llevó a que se generará una economía informal y se fomentará el subempleo. Estas formas de trabajo iban en detrimento de las garantías laborales o no estaban presentes en el caso de la informalidad, lo que ponía a esta población en condiciones de vulnerabilidad pues eran pocos o nulos los derechos a los que podían acceder.

En la década de los años 70 del siglo XX la informalidad crece exponencialmente en Colombia, el empleo formal no alcanzó a absorber la población que se encontraba en el periodo de vida productiva, lo que generó una atmósfera de incertidumbre. A este fenómeno se sumó el conflicto armado que se presentó a partir del surgimiento de grupos insurgentes y el apogeo del narcotráfico, espacios en donde la población comenzó a encontrar fuentes de ingresos económicos, de manera que estos negocios ilícitos absorbieron una parte significativa de la población.

Bajo estas condiciones complejas se entró a las últimas décadas del siglo XX donde se agudizaron los problemas socioeconómicos del país, a pesar de que los colombianos comenzaron a tener mayor acceso a la educación media y universitaria. En esta época la economía colombiana entró en un estancamiento y decreció, se disminuye la inversión pública,

se favorece el capital extranjero con reducción de aranceles, lo que debilita la producción de la manufactura interna poniéndolos en desventaja con el mercado internacional.

Por otro lado, especialmente entre las décadas de los 70 y 80 se consolidó el negocio del narcotráfico, lo que dinamizó la economía en diferentes niveles. El desempleo, la informalidad y la pobreza estaban latentes en la sociedad rural y urbana, lo que convirtió al narcotráfico en una opción para muchas personas, por ejemplo, a menor escala estaban los campesinos que sembraban la coca y amapola o los comerciantes que vendían algún tipo de insumo, y a mayor escala estaban negocios como la construcción o industria que servía como escenarios para legalizar el dinero. En esa medida este negocio ilícito fue permeando los diferentes sectores del mercado lo que propició una economía paralela difícil de controlar “aunque esta es una hipótesis difícil de comprobar, ciertamente el narcotráfico cambió el ambiente social y económico del país e hizo menos atractiva, al menos para muchos agentes, la opción de establecer industrias lícitas” (Kalmanovitz, 2010, p. 213).

Esta situación, además de ser un problema legal que condicionó a Colombia a nivel internacional por la lucha contra las drogas, fue un problema interno no solo por el cultivo, venta, distribución o exportación, sino porque con el dinero de este negocio se financió gran parte del conflicto armado en Colombia. De tal manera, las guerrillas y los paramilitares recibían dinero de este negocio para perpetuar la guerra, se aumentó la inseguridad en las ciudades, captó las élites locales, regionales y nacionales con negocios ilícitos, pero también con negocios lícitos para lavar el dinero que dejaba las drogas (Kalmanovitz, 2010).

Palacios y Safford (2002) afirman que, aunque no se puede calcular con exactitud la incidencia del negocio del narcotráfico en la economía colombiana, sin lugar a duda este fenómeno ha dejado y sigue dejando secuelas profundas a nivel social, modificando los comportamientos en las relaciones de las personas, los valores sociales y reforzando otros que perpetúan las injusticias y violencias.

El auge de este negocio ilícito en diferentes lugares del territorio nacional detonó cambios en la dinámica económica y empresarial, en las relaciones clientelistas entre políticos de turno y en especial en las prácticas culturales de la población “los jóvenes pobres encontraron nuevas oportunidades empleándose como sicarios en un contexto de banalización de la muerte” (Palacios y Safford, 2002, p.514). En ese sentido, la precariedad, la informalidad, la inseguridad y el dinero fácil fueron el terreno fértil para la propagación del narcotráfico que solo incrementó los niveles de pobreza en algunos sectores de la población, especialmente los que estaban en el campo, si no que avivó la violencia a finales del siglo XX. Es así como en los años 90 e inicios del siglo XXI se intensificó el conflicto armado, el secuestro, la extorsión, los asesinatos y los desplazamientos masivos, generaron una bruma en la sociedad y economía colombiana de la que hasta ahora se está recuperando.

2.2.2. Dimensiones de las violencias en la sociedad colombiana

Como se ha mencionado a inicios de este apartado, Colombia ha estado inmerso en diversos conflictos que han desencadenado hechos violentos debido a la incapacidad de entablar

diálogos entre los diversos actores. Narrarlos todos y con detalle desbordaría este capítulo, además no es la intención de este texto. Lo importante en reconocer los principales hechos que desencadenaron las violencias en el país es comprender las implicaciones de estos en la estructura de la sociedad, los cambios en los códigos de valores y los patrones en el comportamiento de las personas. conocer los contextos que detonan la violencia y reflexionar sobre ellos permitirá transitar a unos métodos diferentes de resolución de los conflictos que pueden ser promovidos desde la escuela.

En el último siglo, Colombia ha tenido dos oleadas de violencia que han marcado la historia desde lo social, económico, político y cultural. La primera está relacionada con la violencia bipartidista que estalló a finales de los años 40 por las disputas entre las élites colombianas que se encarnaban en los partidos políticos (Liberal y Conservador) y un sectarismo regional, a esta época se le denominó el periodo de “La Violencia” y duraría aproximadamente 10 años. La segunda ola se gesta en los años 60 debido a conflictos por la tenencia de la tierra y la concentración del capital, posteriormente toma otros matices asociados al negocio del narcotráfico y el control territorial, este momento se denominó “Conflicto Armado” y que en teoría duró un poco más de 50 años. Estos dos momentos de la historia contemporánea han dejado secuelas profundas en la sociedad colombiana, modificando sustancialmente los valores, las costumbres y formas de comportamiento de los habitantes.

Violencia bipartidista

Los sucesos que desencadenaron la Violencia se refieren realmente a la sumatoria de múltiples violencias sociales, económica y religiosas (Caballero, 2018) que se presentaron a lo largo de dos décadas y que fueron motivadas por diferentes actores, entre ellos los gobernantes de turno y los líderes de los partidos Políticos.

Este periodo se divide en dos momentos específicos. La primera fase comenzó en los años 30, en esta época el país atravesaba por un cambio en el poder político, el Partido Liberal asumió la presidencia, después de 40 años de gobierno del Partido Conservador. Los liberales pretendían instaurar un proyecto modernizador que irrumpía con las tradiciones establecidas hasta ese momento, estas ideas del gobierno entrante propiciarían una polarización y sectarismo profundo en la sociedad de la época (González, 2014), pues entraban en disputa el centralismo, el proteccionismo y las tradiciones con el ingreso ideas reformistas y apertura del mercado.

Esta primera fase de la Violencia se manifestó de manera diferencial, se reflejó inicialmente en el centro del país por el control político y administración de la tierra. Los poderes locales de ambos bandos se enfrentaban para defender sus ideas y modelos propuestos para el desarrollo, situación que llevó a armar organizaciones campesinas para la defensa de estos intereses particulares.

El resultado lógico de la apelación a la violencia privada, sea ella individual o grupal, fue la deslegitimación de las instituciones locales y regionales para la solución de los conflictos, pues ambos bandos trataban de instrumentalizarlas para la defensa de sus intereses grupales. (González, 2014, p.364)

Esta situación causó grietas en las débiles instituciones que existían en los territorios y puso en duda las capacidades del Estado, lo que generó una dinámica paralela para ejercer el control territorial y resolver los conflictos de la época. Aquí cabe aclarar que si bien este fenómeno se presentó hace casi un siglo, en Colombia aún persisten formas paralelas para la resolución de los conflictos, especialmente en zonas alejadas de los centros urbanos, aspecto que reproduce los ciclos de violencia en el país.

Esta fase inicial de la Violencia se fue expandiendo a otros lugares de país a partir del desplazamiento de familias liberales o conservadoras, lo que fue propagando el sectarismo ideológico, no obstante, las persecuciones de carácter político no eran el único motivo para que la gente se desplazara a otras regiones (González, 2014), también estaba latente el problema por la propiedad y tenencia de la tierra, lo que impulsó a muchos campesinos a invadir terrenos baldíos para cultivar y generar un proyecto económico para ellos y sus familias.

Estas identidades partidistas basadas en la venganza de sangre y en las solidaridades comunitarias y vecinales son una muestra de cómo se combinan las escisiones maestras del orden nacional con motivaciones del orden local y regional. [...] Además, hacen visibles la configuración de identidades locales y regionales, basados en “odios heredados” de generación en generación, que permiten algunos entender aspectos de la Violencia de mediados del siglo XX. Sin embargo, los conflictos no se reducían a los enfrentamientos identitarios y políticos de veredas y regiones, sino que también se relacionaban más con los problemas del campo colombiano y aquellos emanados de la colonización campesina de regiones de la frontera. (González, 2014, p. 372)

Este desplazamiento de campesinos por las tierras y la violencia política, también se reflejó con la llegada de esta población a las ciudades que representaban cierto grado de seguridad, lo que implicó un crecimiento informal en los centros urbanos. En tal sentido, las migraciones de la población, las disputas por la tierra y las tensiones políticas que se agudizaron durante los años 40 se convirtieron en el terreno propicio para desatar la segunda fase de la época de la Violencia. La pérdida del poder del Partido Liberal en las elecciones de 1946, las denuncias por fraude electoral, la falta de garantías políticas y el asesinato del líder del liberalismo en Colombia el 9 de abril de 1948 desencadenó una ola de violencia generalizada por todo el país, exacerbando las disputas partidistas y los sectarismos de la época, lo que dejaría secuelas en la sociedad colombiana. Caballero (2018) expresa que la lucha en el campo llegó a niveles de barbarie pues lo que se buscaba era eliminar al enemigo desde todos los aspectos, por ello el asesinato de familias enteras era común “bajo la consigna «no dejar ni pa’ semilla» del adversario político” (p. 260) lo que evidencia no solo un aniquilamiento físico sino simbólico.

Asimismo, estas disputas políticas también agudizaron los conflictos sociales que se presentaban en lo local, estos terminaban revolviéndose violentamente aludiendo a la militancia partidista o a la clase social (González, 2014) propagando así una guerra entre vecinos, entre veredas, entre pueblos, entre regiones, convirtiendo estos lugares en comarcas que se regían según el color del Partido Político que predominaba.

La escalada de estas violencias por todo el territorio y la barbarie de la guerra llevó a que el gobierno conservador de Laureano Gómez declarara estado de sitio para tener control total del

poder y defender el Estado de las ideas liberales, incluso comunistas y socialistas que surgían en esa época. Así pues, se postergó “la «guerra civil no declarada», como se llamó desde entonces a la creciente Violencia” (Caballero, 2018, p.258) en Colombia.

Esta situación llevó a que en 1953 se declarara un golpe militar para restablecer el orden político y social en el país. El general Rojas Pinilla, buscó establecer un gobierno bipartidista que ayudó a reducir los conflictos en las regiones, asimismo, declaró algunas amnistías y nombró en los municipios más violentos juntas militares para el control territorial. No obstante, los conflictos no cesaban en las regiones, aumentando los desplazamientos y las muertes violentas.

Finalizando la década de los años 50 se generó un acuerdo entre las élites de los partidos políticos denominado “Frente Nacional” este pacto buscó restaurar la democracia a través de una transición política con el regreso de los Liberales y los Conservadores al poder, alternando el periodo presidencial durante 16 años. Asimismo, trató de dirimir los conflictos políticos para reducir la violencia de las regiones e impulsar una reforma agraria para distribuir porciones de tierra entre los campesinos.

Si bien, durante el periodo del Frente Nacional se presentó una disminución en la violencia y atenuó los conflictos en las regiones, lo que permitió hablar de un periodo de paz, los problemas estructurales seguían latentes en la sociedad colombiana, sistemas de salud ineficientes, informalidad y altos niveles de analfabetismo. Además, en este periodo de tiempo se incrementó la segregación contra los movimientos políticos y sociales que defendían ideas progresistas y se limitó la participación de estos en los procesos electorales y democráticos. Esta situación llevó a la radicalización de algunos sectores que posteriormente conformaron movimientos guerrilleros como el ELN, las FARC, el M-19 y el EPL. Hecho que desembocó en el segundo periodo de violencia en Colombia conocido en la literatura como el “Conflicto armado”. Que sin lugar a duda ha sido una época sombría para el país por la beligerancia, barbarie y secuelas que dejó en la sociedad colombiana.

Conflicto armado

Este período particular de la historia de Colombia se alimentó de los diversos conflictos políticos, sociales y económicas, algunos que se heredaron de la época de la Violencia, otros que fueron mutando durante el periodo del Frente Nacional y el surgimiento de nuevas problemáticas asociadas a los cultivos ilícitos y apogeo del narcotráfico.

El control político por parte del Frente Nacional, la exclusión de los movimientos populares, el problema histórico por la tenencia de la tierra y el surgimiento de la insurgencia generó una atmósfera tensa en las últimas décadas del siglo XX, convirtiéndose en factores determinantes para detonar el conflicto armado en el país. González (2014) afirma que esta paranoia y pensamiento complotista derivado del ámbito internacional con el surgimiento de la Guerra Fría y la victoria de la Revolución cubana paradójicamente fortalecería los movimientos radicales de izquierda que se enfrentarían al Estado, inicialmente por reclamos de justicia y equidad social, posteriormente por mantener el negocio del narcotráfico y el control territorial.

Bajo este panorama de 1960 surgen las guerrillas en Colombia, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), inspiradas en el comunismo, se constituyen a partir de la organización de campesinos, algunos rezagados de la época de la Violencia, que entraban en pugnas por el control político tradicional, los modelos de desarrollo establecidos por el gobierno y los problemas históricos por la tenencia de la tierra. Surge también, el Ejército de Liberación Nacional (ELN), impulsado por la idea revolucionaria, y el socialismo, trabajadores, estudiantes y sacerdotes conforman este grupo armado con la bandera de la lucha de clases y la defensa del proletariado. En esa misma década se conformó el Ejército Popular de Liberación Nacional (EPL) bajo la influencia de la doctrina maoísta y del marxismo-leninismo, se situaron en el Urabá Antioqueño y Córdoba, haciendo contrapeso a las multinacionales que se establecieron en el territorio, este grupo se desmovilizó con el acuerdo de paz de 1990. Estas guerrillas se constituyeron durante esta década y se convertirían en el “enemigo interno” del país que encarnaba el comunismo y debían ser enfrentados bajo la Doctrina de Seguridad Nacional impulsada por los Estados Unidos (Caballero, 2018).

En esta década, mientras el gobierno enfrentaba las guerrillas emergentes y el naciente negocio de las drogas con el apogeo de la marihuana, el país enfrentó un fraude electoral en 1970 gestado desde el gobierno saliente y la coalición de los partidos políticos tradicionales, situación que detonó una frustración democrática y el surgimiento de otra guerrilla denominada Movimiento 19 de abril (M-19), este se diferenciaba de los otros grupos insurgentes por su carácter urbano, por la propuesta política de unidad. Además, porque algunos de sus miembros ya habían militado en otro grupo subversivo, así que tenían experiencia militar. Este grupo que militó durante dos décadas terminó desmovilizándose con el proceso de paz de 1990.

Es necesario resaltar que entre las décadas de los 70 y 80, época en la que se posicionan los movimientos guerrilleros en el país, se presentaba un fenómeno alterno denominado “Paramilitarismo” estos grupos armados se crearon con el propósito de defender los intereses de hacendados y empresarios de las regiones que se veían hostigados por las extorsiones generadas principalmente por las guerrillas de la época.

Estos grupos insurgentes y contrainsurgentes fueron llevando a cabo en la década de 1980 acciones cada vez más beligerantes, no solo entre actores armados legales e ilegales, sino que en su accionar involucraron a la población civil, de allí que en el país aumentaron vertiginosamente las extorsiones, las masacres y los asesinatos (Gutiérrez, 2020). Fenómeno que se agudizó con el apogeo del narcotráfico, ya que estos grupos al margen de la ley aprovecharon este negocio ilícito para financiar la guerra. Asimismo, se incorporó a este escenario los carteles de la droga que tenían intereses económicos, pero que incidieron en el conflicto armado directamente, haciendo alianzas con las guerrillas y los paramilitares para el control territorial y generando acciones violentas en el país, especialmente en las ciudades donde estos hacían presencia.

A finales del siglo XX e inicios del siglo XXI escaló el conflicto armado en Colombia, los enfrentamientos entre guerrillas, paramilitares y fuerza pública, se presentaron en todo el territorio, causando desplazamientos forzados, masacres, secuestros, desapariciones forzadas y despojos de tierra. “La huida forzada de miles de familias y comunidades constituye la principal

crisis humanitaria en Colombia, que evidencia la degradación de las violencias, la intolerancia y la incapacidad de resolver los conflictos por vías pacíficas” (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015, p.56).

Sin duda el conflicto armado incidió en la posibilidad de que gran parte de los colombianos pudieran culminar sus estudios, pues en la mayoría de las ocasiones las familias tenían que trasladarse de un lugar a otro por cuenta de los enfrentamientos entre los bandos y pocas veces establecerse en un punto fijo. Asimismo, limitó la capacidad de los más pequeños para acentuar arraigos territoriales o establecer relaciones duraderas con otras personas, pues el constante movimiento dificultaba la construcción de lazos de confianza entre los sujetos y las comunidades.

Los cambios políticos y económicos de la década de 1990 se reflejaron en la reconfiguración de la sociedad colombiana, el país apostó por un país urbano, disminuyó la inversión en el campo y favoreció los capitales extranjeros, lo que puso en desventaja al sector agrícola que no estaba preparado para la competencia internacional. Esta situación derivó en la precarización del campo abriendo la posibilidad a la expansión ganadera y los cultivos ilícitos (Grupo de Memoria Histórica-GMH—, 2013).

Estos cambios también incidieron en la reorganización de los grupos al margen de la ley, específicamente la guerrilla de las FARC y los paramilitares, estos buscaban captar los poderes locales y regionales para la incidencia política y un mayor control territorial lo que les permitió ampliar el negocio del narcotráfico. Bajo este panorama, Colombia pasó a ser el país de América Latina en controlar el negocio de las drogas con la siembra de amapola, marihuana y coca, y el mayor exportador, principalmente a Estados Unidos. La expansión del narcotráfico permeó sectores sociales, económicos y políticos, incluso financiando campañas presidenciales, este fenómeno que estremecía al país generó tensiones, a nivel internacional, con países que adelantaba la lucha antidrogas, y en la esfera nacional creó inestabilidad en el país lo que desencadenaría una siguiente fase del conflicto armado (GMH, 2013).

El Centro Nacional de Memoria Histórica, en su informe “Basta ya”, afirma que “entre 1996 y 2005, la guerra alcanzó su máxima expresión, extensión y niveles de victimización. El conflicto armado se transformó en una disputa a sangre y fuego por las tierras, el territorio y el poder local” (2013, p.156). Si a finales de los años 80 y principios de los 90 las ciudades sufrían el terror de la guerra con carros bomba, secuestros y asesinatos de líderes políticos. Para inicios del siglo XXI las bombas en cilindros o carros eran comunes, los asesinatos dirigentes políticos, empresarios y población civil se registraban en los medios con frecuencia semanal, las extorsiones se propagaban por la pequeña, mediana y gran empresa, y los secuestros se daban con frecuencia entre civiles y fuerza pública en redadas que se denominaron “pescas milagrosas” se estima que entre 1970 y 2010 en Colombia hubo 27.023 secuestrados (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2012).

Estos hechos bélicos perpetuados por las guerrillas y los paramilitares generaron diferentes situaciones de inestabilidad en el país, pues buscaban presionar el gobierno nacional, regional y local, para mantener un control paralelo en los territorios, además, los secuestros

fragmentaban las familias y la comunidad lo que ocasionó un pánico colectivo en la población e incrementó los desplazamientos pues las familias temían ser víctimas de este flagelo. Y como si fuera poco, el comportamiento de los grupos armados al margen de la ley incitaba a resolver los problemas vecinales a través de la violencia, lo que ocasionó una erosión en la sociedad en general.

A partir de la década del 2000, con los cambios de gobierno se generó una negociación con el grupo denominado Autodefensas Unidas de Colombia —AUC- también conocidos como paramilitares. Este proceso se gestó en el marco de la política de Seguridad democrática que posibilitó configurar la desmovilización y desarme gradual de este actor armado. Ahora bien, este proceso de negociación fue importante para Colombia porque permitió desescalar en cierta medida el conflicto armado en el territorio nacional. La Comisión de la Verdad en el apartado “No matarás, la desmovilización de las AUC” señala que en este periodo se lograron disolver 36 estructuras armadas que representaron 30.944 hombres y mujeres en todo el país.

Estas estrategias permitieron disminuir la oleada de violencia de los últimos 30 años. Sin embargo, por las dinámicas del conflicto y el negocio del narcotráfico en Colombia, el rearme se produjo rápidamente, generando nuevos grupos armados al margen de la ley que conservaron las estructuras de las AUC. Estas acciones, además, representaron un costo muy alto para las finanzas públicas del país, la democracia y un sector de la sociedad, pues con la premura de evidenciar resultados militares y políticos en contra de la ofensiva contra guerrillas se presentaron persecuciones ilegales a diferentes personajes de la sociedad y ejecuciones extrajudiciales que recibieron el nombre de “falsos positivos” en el comunicado 019 de 2021 la Justicia Especial para la Paz —JEP- informó que en las indagaciones encontraron que entre 2002 y 2008 se presentaron como muertes ilegítimas en combate 6.402 colombianos (Justicia Especial para la Paz, 2021).

Con la desmovilización de los paramilitares en el año 2006, el debilitamiento de las guerrillas a partir de la política de seguridad democrática, y posteriormente la firma del acuerdo de paz entre las FARC y el gobierno colombiano en el año 2016, la figura de “Bandas criminales” comenzó a tomar fuerza en el país, estos grupos al margen de la ley, conformados principalmente por disidentes de las guerrillas y los paramilitares, se dedicaron al negocio del narcotráfico, abandonando cualquier tipo de pretensión política. Se apropiaron de las rutas del narcotráfico, el control territorial y de los espacios sociales y económicos liberados por las desmovilizaciones.

En definitiva, se puede observar que el conflicto armado y la violencia en Colombia ha tenido diferentes matices, intensidades y pretensión, ha transitado entre la toma del poder por medio de las armas, el uso de la violencia para ejercer presión política hasta el dominio del territorio para controlar el negocio del narcotráfico. Asimismo, ha tenido períodos específicos y actores que han personificado la guerra. Estos hechos han traído consecuencias de manera diferencial en los territorios y sus impactos han sido de diversa índole, clase y dimensión en la esfera social, política, económica, cultural y educativa (GMH, 2013).

A manera de cierre: Dimensiones de los conflictos en la sociedad colombiana

Los ciclos de violencia y la sevicia de la guerra han dejado secuelas, tangibles e intangibles, en diferentes niveles en la sociedad colombiana. Estos sucesos han condicionado las relaciones entre los sujetos en el ámbito social e individual, pues los conflictos han supeditado los proyectos de familias enteras, han limitado las posibilidades cognitivas, afectivas, emocionales de los sujetos, y el ejercicio ciudadano y democrático (GMH, 2013). Lo que lleva a que la población colombiana, en el último siglo, se haya configurado a partir de una amalgama de situaciones que derivan en tensiones constantes en la esfera social, económica y política, aspectos que complejizan la posibilidad de constituir una sociedad democratizada, sensible, empática y que contribuya al desarrollo social y económico del país.

Las lógicas de la guerra impusieron la desconfianza, el silencio y el aislamiento, y deterioraron valores sociales fundamentales como la solidaridad, la participación y la reciprocidad. Estos valores garantizan la seguridad, el desarrollo personal y resultan fundamentales para la convivencia y la cohesión social. (GMH, 2013, p.274)

Ahora bien, estas consecuencias han sido diferenciales y han dependido de factores como el contexto, el género, la edad, el territorio, la condición social o la temporalidad de los hechos, de esta manera la ambigüedad de los sucesos y sus impactos en la sociedad colombiana complejizó la posibilidad de comprender en su totalidad los efectos de la guerra. No obstante, es claro que estos acontecimientos han modificaron los hábitos de las personas, las costumbres, los valores, las relaciones territoriales y comunitarias.

La guerra ha cambiado los sentimientos, los pensamientos y los comportamientos de las personas. Ha dañado lazos sociales y redes de soporte, ha dejado a sus víctimas desprovistas de sus fuentes de sustento materiales, espirituales y simbólicas, y ha cambiado sus destinos obligándolas a asumir una vida no deseada en situaciones de miseria y penuria. (GMH, 2013, p.274)

Los niños, niñas y jóvenes ha sido una población altamente afectada por los flagelos de la guerra, pasado por hechos desgarradores como el desplazamiento forzado, abusos sexuales, minas antipersonales, entre otros, que como consecuencia han dejado marcas profundas en los cuerpos, las emociones y los comportamientos, asimismo estos actos han modificado la forma en que afrontan la vida y las situaciones que de ella se derivan, la capacidad de establecer relaciones con otros y con los territorios, y se han alterado las formas en que conciben y habitan el mundo.

Esta población también ha sido sometida por los grupos armados al reclutamiento, en ocasiones seduciendo, especialmente a los jóvenes, con promesas de un mejor futuro o el lucro que en otras condiciones no podrán tener. Aquí es necesario mencionar que los conflictos a lo largo de la historia han transfigurado los imaginarios colectivos, por ello para algunas personas los guerrilleros, paramilitares o narcotraficantes representan en su contexto poder, dinero o estatus social. Por otra parte, están los niños, las niñas y los jóvenes que ingresan a las filas de estas organizaciones ilegales de manera forzada, el miedo y las amenazas contra ellos o sus familias son el factor principal, ya que la no vinculación implica la muerte o el destierro.

Los conflictos que afectan a la población van transformando los referentes colectivos, valores compartidos socialmente y las expectativas de vida de los sujetos, pues el desarraigo y la incertidumbre rompen con las construcciones simbólicas que se teje como sociedad. En los niños, niñas y jóvenes tienen dimensiones más complejas ya que inciden directamente en “la estructuración tanto de la identidad y de la vida cotidiana de una sociedad, como de los procesos de aprendizaje social o de repetición de contextos de muerte y guerra” (GMH, 2013, p.321).

Esta amalgama de conflictos sociales, económicos y políticos que se presentan desde inicios del siglo XX se han ido incrustando en la constitución de la sociedad colombiana, lo que implica un reajuste en las vidas de los sujetos para poder enfrentar estas situaciones, incluso en algunas ocasiones se van naturalizando los hechos violentos como estrategia de sobrevivencia. Esto arroja como resultado la reproducción de los ciclos de violencia y de pobreza en la sociedad.

Por ello surge la necesidad de realizar procesos que contribuyan al tránsito de una sociedad justa, sostenible, equitativa, solidaria y con un profundo sentido de respeto por los derechos humanos. Es allí en donde la educación con perspectiva humanista, crítica y consciente toma un papel relevante, pues permite indagar sobre la génesis de los problemas, generar reflexiones sobre estos hechos y desarrollar propuestas alternativas para la resolución de los conflictos sin el uso de la violencia.

2.3. Perspectiva de la educación en Colombia

Reconocer los conflictos económicos, sociales y políticos en Colombia que han condicionado históricamente la configuración de la sociedad permite a su vez evidenciar la necesidad de desarrollar procesos educativos con perspectiva humanista, es decir, que centren sus esfuerzos en la configuración de sujetos críticos, propositivos y con deseo de transformar la realidad en la que se encuentra. Colombia, al igual que muchos países en el mundo, se ha integrado a los acuerdos establecidos para la construcción de acciones que permitan el bienestar universal de los seres humanos, el cuidado del medioambiente y todas las especies no humanas que habitan el planeta. Por ello, su último esfuerzo fue construir una hoja de ruta que direcciona las políticas educativas en el país. A este esfuerzo se le denominó la “Misión de Sabios Colombia 2019” que básicamente lo que posibilitó fue el encuentro de expertos en diversos temas para generar reflexiones sobre la generación del conocimiento sobre la base de un desarrollo humano, sostenible y con equidad (Minciencias, 2020). Estos lineamientos toman además las recomendaciones realizadas por las diferentes organizaciones internacionales, mencionadas en el apartado anterior, que propenden por responder a los desafíos que plantea el siglo XXI.

Ahora bien, es fundamental reconocer los esfuerzos que el país ha generado en materia de políticas educativas que posibiliten una educación pertinente y de calidad. Así pues, Colombia en los últimos años ha realizado esfuerzos significativos para mejorar los procesos educativos en todo el país, especialmente con la declaración de la Constitución Política de 1991, que estableció la educación como un derecho fundamental y designó al Estado como garante de este proceso. Esto permitió adelantar diferentes acciones para el cumplimiento de este deber, como la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que planteó la hoja

de ruta para la planeación, financiación y administración de los recursos en los diferentes niveles educativos. Además, propuso los objetivos del sistema educativo en el país, la gratuidad de la educación en la formación Inicial, Básica y Media en las instituciones oficiales y permitió la participación de entidades privadas, bajo la supervisión del Ministerio de Educación, para crear y ofertar programas educativos. De ahí que, la educación en Colombia se consolidó como un derecho y una necesidad fundamental para todos los que habitan el país.

Moisés Wasserman (2021) que ha estudiado por años los procesos educativos en Colombia, plantea que sin lugar a duda el logro más significativo que se dio a finales del siglo XX ha sido la democratización de la escuela y la educación como un derecho fundamental de las personas, pues durante mucho tiempo su acceso fue limitado lo que lo convertía en un espacio cerrado y privilegiado. “La educación ya no es un lujo para algunos pocos, es un derecho y una necesidad para todos. No puede uno contentarse con mejores números, sino que se debe reclamar un acceso universal y de la mejor calidad posible” (p.29). Con esta premisa y los cambios acelerados a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, la educación de todos los colombianos se convirtió en una preocupación de la sociedad en general.

Sin embargo, estos requerimientos de la sociedad solo se han visto reflejados en los gobiernos de las últimas tres décadas, pues, antes en Colombia se modificaban las políticas educativas de acuerdo con las tendencias ideológicas que gobernaban el país, por lo que cada cuatrienio cambiaba imposibilitando construir un proyecto colectivo y de largo aliento. Solo con la Constitución de 1991 y el primer Plan Decenal de Educación de 1994 se logró establecer una propuesta concreta y participativa que priorizará la educación de todos los colombianos, en consecuencia se estableció la necesidad de garantizar el acceso a la educación, mejorar la calidad en los procesos formativo y ampliar la cobertura en el territorio nacional, para que todos los niños, niñas y jóvenes reciban una educación pertinente, oportuna, de calidad y con perspectiva hacia el futuro.

En ese sentido, el país ha realizado esfuerzos significativos para aumentar los años de escolaridad, pues la población en las ciudades, en promedio, pasó de estudiar 4.11 años en 1954 a 8.3 años para el año 2000 y en el 2017 los colombianos ya estudiaban 9.7 años. En la ruralidad pasaron de estudiar 2.03 años en 1954 a 4.4 años en el 2000 y 6 años para el 2017, si bien es un esfuerzo significativo, aun estos indicadores siguen estando lejos de lo deseado pues el estándar internacional de escolaridad en la educación Inicial, Básica y Media es de 13 años según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos «OCDE» (Wasserman, 2021). A pesar de esta mora en el sistema educativo colombiano, es necesario reconocer los avances que se ha tenido en la democratización de la educación pues ha posibilitado la movilidad social, favoreciendo las oportunidades en el ámbito personal y el campo profesional, y ha dinamizado la esfera social, económica y política del país.

En ese mismo sentido Colombia ha logrado disminuir el analfabetismo, según información recopilada por Wasserman (2021) “para el año 1964 el 27.1 % de la población era analfabeta, para 1978 ya solo era el 18.8 %, en 1993 el 9.9 % y en el 2018 el 5.2 %” (p.67) lo que pone a Colombia en el camino indicado para erradicar el analfabetismo en el país. Por tanto, estos logros que ha ido alcanzando el Estado colombiano durante las últimas décadas resulta tener

un impacto positivo para la población pues permite el desarrollo de actividades esenciales en la esfera individual y potencializa trabajos básicos en la esfera social.

Estas cifras, si bien son alentadoras, no reflejan la realidad de todo el país, pueden variar de acuerdo con la ubicación y las comunidades que habitan determinados territorios, los datos distan significativamente entre las zonas urbanas y las rurales como se vio anteriormente, incluso de municipios principales a municipios alejados de las grandes ciudades, lo que implica revisar, además de los datos generales, los indicadores regionales y locales con el fin de tener una mirada territorializada de la situación de la educación en Colombia. Especialmente porque los niños, niñas y jóvenes que no asisten a la escuela, independientemente del motivo, estará en desventaja en diferentes aspectos de la vida, pues la escuela no solo se desarrollan procesos de formación, para muchos estudiantes es el lugar en donde pueden comer más de una vez al día y se convierte en un espacio seguro alejándose de las dinámicas conflictivas del territorio.

Hay regiones y grupos poblacionales con una situación de graves deficiencias. La cobertura en los diferentes niveles de estudio es desigual, y eso también señala una grave inequidad. No solo la cobertura es desigual, la permanencia en el estudio y el paso entre los diferentes niveles educativos también lo es. (Wasserman, 2021, p.79)

Estas diferencias y deficiencias en el sistema educativo y social resultan ser un aspecto problemático pues la educación se convierte en un elemento dinamizador de la esfera económica y social, en la medida en que las personas se eduquen tendrán otras posibilidades de comprender el mundo y habitarlo. De lo contrario, es probable que se sigan reproduciendo los ciclos de violencias, pobreza, marginalidad y exclusión.

La educación ha mostrado ser un factor crítico para el desarrollo humano y la transformación efectiva de las sociedades, y lo será aún más en el contexto del cambio tecnológico acelerado. Una educación transformadora demanda pedagogías nuevas. Hay que avanzar rápidamente en la universalización del acceso y la calidad de la educación, la nutrición, la salud, el afecto y demás componentes de atención integral a todas las niñas y niños en el rango de edades de 0 a 5 años y en la diversificación y universalización de la educación secundaria. (Misión de Sabios, 2020, p.34)

En concordancia con lo anterior, se entiende que Colombia enfrenta un reto con la educación secundaria y media, especialmente en las periferias de las grandes ciudades, los municipios más pequeños y la ruralidad, pues la cobertura de la educación en estos niveles se encuentra por debajo de lo deseado. El Departamento Nacional de Planeación —DNP- señala que en Colombia hay 3.400.000 niños y niñas que están entre los 11 y 14 años, de los cuales 2.400.000 están matriculados en educación secundaria, que se configura a partir de los grados sexto, séptimo, octavo y noveno. Asimismo, señala que entre 15 y 16 años hay 1.700.000 jóvenes y tan solo 733.000 están registrados en instituciones educativas para cursar el grado décimo y once, que se denomina educación media. Así pues, el 38.5 % de esta población se encuentra por fuera del sistema educativo formal. Estas cifras evidencian los desafíos que tiene el país en la cobertura escolar de la población más joven pues sin lugar a duda los niños, niñas y jóvenes que se encuentran por fuera del sistema educativo, estarán en desventaja para el desarrollo del ser, del saber, del hacer y del convivir.

Ahora bien, no es suficiente reflexionar y actuar en torno a la cobertura y el acceso escolar, es fundamental ampliar la discusión sobre la calidad, la permanencia y la pertinencia de la educación en los diferentes contextos, preguntas sobre qué tan cercanos son los conocimientos que se generan en las aulas de clase y cuál es la utilidad que los jóvenes encuentran en estos saberes son interrogantes que gravitan alrededor de estos temas. Wasserman (2021) señala que el 36.4 % entre los 15 y 16 años expresan que no asisten a las instituciones educativas porque no les gusta estudiar, para la ruralidad esta cifra se acerca al 43 %. Además, el 18.5 % de las mujeres señalan que no asisten a la escuela porque deben encargarse de tareas del cuidado y el 11.5 % se desescolarizan debido a embarazos a temprana edad.

Así pues, Colombia se enfrenta a una tarea esencial con respecto al alcance y cobertura del sistema educativo en general, y especialmente en la educación básica y media, ya que esta etapa de la vida es crucial para sujeto, pues además de encaminar al estudiante para el tránsito hacia vida profesional, también contribuye a establecer relaciones armónicas con otras personas y el medioambiente, además, propende por el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y propositivo, aspectos fundamentales para el siglo XXI.

Al reconocer estos retos y desafíos que presenta la educación actual en el país, se han identificado diferentes propuestas que conducen a otros modelos pedagógicos que ponen el énfasis en el alumno y los procesos de aprendizaje, posibilitando un equilibrio entre las relaciones pedagógicas y los roles dentro de los establecimientos escolares. Por ello, el Plan Decenal de Educación 2016-2026 y la Misión de Sabios, convocada en el 2019 por el gobierno nacional, coinciden en la necesidad de establecer un modelo flexible, incluyente, con perspectiva de futuro y congruente con la pluralidad de las regiones del país. Por lo que se requiere pensar en propuestas educativas que sean pertinentes para los colombianos, se desarrollen a lo largo de toda la vida y que contribuya a formar ciudadanos responsables con la sociedad, con el planeta y con las transformaciones que requiere el país.

Asimismo, estos documentos han establecido desafíos y propuestas para su reconversión. Así pues, se planea garantizar el derecho a la educación en todo el territorio nacional a través de la corresponsabilidad entre la familia, la sociedad y el Estado. Además, la promoción de un proyecto nacional que impulse plenamente el desarrollo humano, que cobije las necesidades sociales y acoja la pluralidad cultural de las regiones.

Otro aspecto que se presenta está relacionado con unos lineamientos curriculares, comunes, flexibles y esenciales para todos los educandos que coadyuven “a formar en el colombiano su pensamiento crítico, la creatividad, la curiosidad, los valores y las actitudes éticas, el respeto a la heterogeneidad y diversidad y estimular la activa participación de los jóvenes en la organización política y social” (Ministerio de Educación Nacional-MEN—, 2017, p.43). Para ello se requiere un cambio estructural en el modelo pedagógico que ha primado en la educación colombiana, pasando de un paradigma homogeneizador a un paradigma heterogéneo, participativo, incluyente, integral e innovador. En tal sentido, se impulsa la integración de las diversas tecnologías de la información y la comunicación en las relaciones pedagógicas, no solo como soporte en el proceso, sino como mediación en la construcción del conocimiento.

Finalmente, entre las diversas recomendaciones que se presentan para la reconfiguración del sistema educativo, se propone construir una sociedad en paz, donde prime la inclusión, el respeto, la equidad y una vida con cimientos éticos. Por ello, los centros educativos en los diferentes niveles se conciben “como territorios de paz, reconociendo los contextos sociales, económicos, culturales y ambientales de cada región, y fomentar que la comunidad educativa contribuya a la solución de las problemáticas en cada territorio” (MEN, 2017, p.55).

En definitiva, el Plan Decenal de Educación 2016-2026 y la Misión de Sabios-2019 recomiendan para la transformación de la educación en Colombia un cambio profundo en los propósitos del sistema educativo, las formas en que se comprenden los modelos y las relaciones pedagógicas que se establecen. en esta época no es suficiente la preocupación por la democratización de la educación en Colombia, las dinámicas del siglo XXI exigen la formación de sujetos críticos, propositivos, con habilidades creativas e innovadoras, con la capacidad de reconocer las necesidades de los territorios y contribuir a las soluciones. “La mejora de la productividad y la calidad de vida en Colombia exigen estar acompañadas de una profunda transformación cultural y educativa. Se debe partir del reconocimiento de la diversidad cultural y biológica como el patrimonio fundamental sobre el que se cimienta la riqueza del país” (Misión de sabios, 2020, p.53).

Sin embargo, el reto fundamental del Estado colombiano es poder materializar estas propuestas en los territorios, especialmente los que están alejados de los grandes centros poblados o las periferias. Esto implica mayor inversión en recursos humanos, técnicos, tecnológicos e infraestructura. Por consiguiente, las propuestas educativas actuales requieren un énfasis en el reconocimiento del contexto, sus potencialidades y limitantes, pues en la medida en que el sujeto comprende cuál es su lugar, este podrá contribuir en la transformación de la realidad a partir de una ciudadanía activa, informada y formada.

Ahora bien, para que efectivamente se den estos cambios, es necesario que estas recomendaciones se territorialicen pues en la medida en que se comprenden las complejidades de las regiones, los departamentos y los municipios se podrán desarrollar acciones claras, efectivas, y congruentes en los procesos educativos. Para este caso se parte del reconocimiento subnacional del departamento de Antioquia y el municipio de Apartadó, ya que resulta fundamental reconocer las dinámicas socioeconómicas, las formas en que se tejen las relaciones en el territorio y los procesos educativos que se han establecido hasta el momento de suerte que las acciones que se adelanten sean pertinentes y contextualizadas.

2.3.1. Una mirada desde lo departamental: Caso Antioquia

Antioquia es uno de los 32 departamentos de Colombia, está ubicado al noroccidente del país, limita por el norte con el mar caribe y el departamento de Córdoba, por el occidente con el departamento del Chocó, en el sur con los departamentos de Risaralda y Caldas y en el oriente con los departamentos de Santander, Boyacá y Bolívar. Se subdivide en nueve subregiones, (Bajo Cauca, Magdalena Medio, Nordeste, Occidente, Oriente, Suroeste, Valle de Aburrá y **Urabá**). A nivel nacional es la segunda entidad territorial con más peso en el producto interno bruto —PIB— del país, después de la capital, Bogotá.

Figura 2

Mapa oficial Político-Administrativo de Colombia 1999



Nota: División político-administrativa de Colombia, tomado del Instituto Geográfico Agustín Codazzi -IGAC-

Según el Plan de Desarrollo de la Gobernación de Antioquia 2021, su población es predominantemente urbana: tiene aproximadamente 6.7 millones de habitantes, de los cuales 5.3 millones habitan los centros urbanos, es decir, las cabeceras municipales, y 1.4 millones, están en las zonas rurales o centros poblados dispersos. La mayor parte de la población se considera mestiza (producto de la interacción étnica y racial en el periodo colonial), aproximadamente 38 mil habitantes se consideran indígenas y 312 mil habitantes se consideran negros, afro, raizales, palenqueros o Rom (Gobernación de Antioquia, 2021).

Su población es mayoritariamente joven, prácticamente equilibrada entre hombres y mujeres. Más del 85 % es menor de 60 años, lo que indica un importante bono poblacional que impacta en las perspectivas económicas y sociales de mediano y largo plazo (Gobernación de Antioquia, 2021). No obstante, esta situación no ha sido aprovechada por la sociedad antioqueña para mejorar las condiciones de vida de manera permanente en la población, a pesar de los avances que se han logrado con la expansión del gasto público desde que se implementó la Constitución Política de 1991.

La dinámica económica del departamento está enfocada principalmente en el desarrollo industrial que genera empleo en la capital Medellín y sus municipios aledaños; en el desarrollo agroindustrial de exportación del banano en Urabá, de flores de exportación en el Oriente, de frutales y caficultura en el Suroeste, y de la agroindustria lechera del norte. Así mismo, se observan importantes enclaves de minería de oro explotados por capitalistas extranjeros en el Occidente y Bajo Cauca. Ahora bien, esta producción económica que predomina en el departamento está emparentada con solventes y sofisticados mercados criminales de producción y comercialización de cocaína, de minerales explotados ilegalmente y de contrabando. Lo anterior, se suma a la economía ilegal ligada a la extorsión; todo esto en un contexto de gobernanzas criminales acaecidas tras cuatro décadas de preponderancia de grandes estructuras de crimen transnacional (Comisión Histórica del Conflicto y Sus víctimas, 2015; Duncan, 2018).

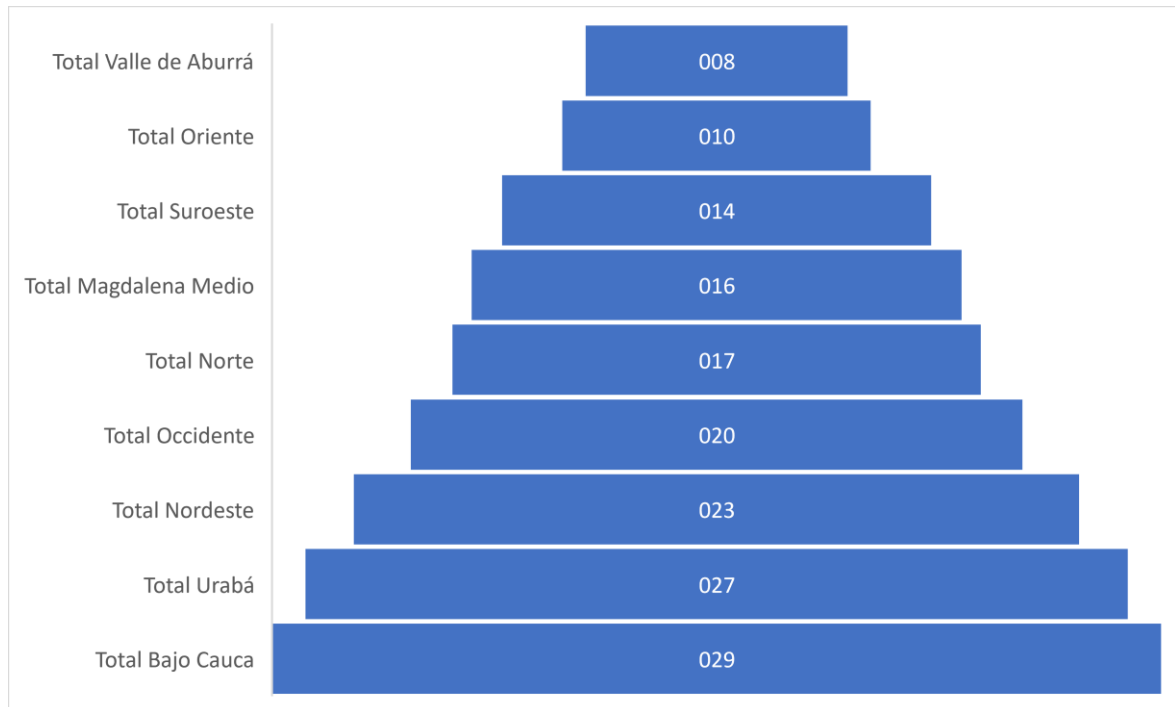
Antioquia tiene una incidencia de pobreza monetaria extrema (que indica la incapacidad de obtener alimentos), de 5.6 % de los habitantes y de pobreza monetaria (que indica la imposibilidad de garantizar otras necesidades básicas como el vestuario, la vivienda y la educación básica), del 29,3 % de los habitantes (DANE, 2022). Estas cifras, si bien están por debajo del promedio nacional de pobreza, se deben examinar de acuerdo con la participación de cada una de las 9 subregiones del departamento, para ver este fenómeno desde las brechas urbano – rurales. Ahora bien, el análisis de esto desborda este ejercicio académico, no obstante, se presentan algunos gráficos que permiten evidenciar los indicadores subregionales de pobreza e informalidad laboral en Antioquia, con el fin de develar y contrastar las condiciones materiales y económicas de los sujetos que habitan la subregión de Urabá.

La figura 3 presenta los porcentajes de pobreza monetaria de las nueve subregiones de Antioquia, evidenciando que Urabá se encuentra en el segundo lugar con mayor pobreza del departamento con el 27 % solo siendo superada por la región bajo cauca que ocupa el primer lugar con el 29 %, diferenciándose así del Valle de Aburrá, en donde se encuentra la capital del departamento, Medellín que tiene un indicador del 8 %. En otras palabras, Antioquia es un

departamento fundamentalmente desigual y las subregiones periféricas como Urabá presentan mayor pobreza monetaria, lo que lo ubica a esta zona en condiciones de mayor vulnerabilidad para sus habitantes.

Figura 3

Porcentaje de pobreza monetaria en subregiones de Antioquia (2019)

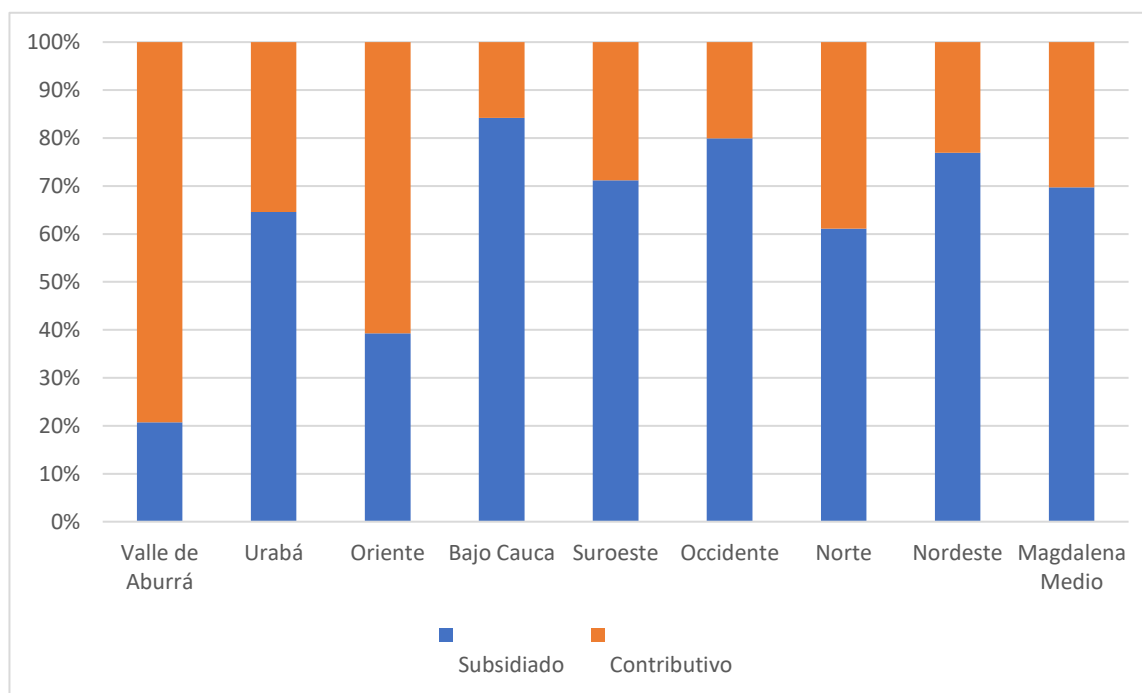


Nota: Tomado del Anuario estadístico de Antioquia, Datos Antioquia, 2019.

Así pues, la brecha de pobreza monetaria es enorme en Antioquia, situación que está ligada fuertemente a las condiciones laborales de los habitantes de las subregiones, pues la desigualdad en ingresos monetarios es enorme en un departamento con amplia disposición de recursos. Mientras en el Valle de Aburrá y Medellín, aproximadamente, 9 de cada 100 personas son pobres, es decir, no cuentan con los ingresos monetarios mínimos para acceder a una canasta básica, en el resto de las subregiones (Bajo Cauca, Magdalena Medio, Nordeste, Occidente, Oriente, Suroeste y Urabá) aproximadamente 29 de cada 100 personas son pobres. Esta brecha de pobreza se deriva de la alta informalidad laboral, entendida como aquella que no está mediado por un contrato laboral y en Colombia no hace aportes al régimen contributivo en salud. que se presenta en el departamento. A continuación, se presenta la figura 4 que evidencia los aportes al sistema general de salud social en el departamento, de acuerdo con los tipos de régimen que existen en el país, contributivo (el empleado hace aportes directos al sistema) o subsidiado (el Estado asume el aporte al régimen de salud).

Figura 4

Población afiliada al Sistema General de Seguridad Social en Salud por tipo de régimen



Nota: Tomado del Anuario estadístico de Antioquia, Datos Antioquia, 2019.

Se evidencia entonces las grandes brechas de informalidad que hay en el departamento a partir de la contribución al sistema de Seguridad Social en Colombia, pues mientras en el Valle de Aburrá y en su vecina Oriente (zona de expansión urbana alrededor del Aeropuerto Internacional José María Córdoba), apenas 2 de cada 10 ciudadanos son informales, mientras que en las demás subregiones 6 de cada 10 personas están en la informalidad. Vale anotar que la cobertura del aseguramiento en salud en Colombia ronda el 100 %, pero, como se observa en la mayor parte del territorio antioqueño, predomina la financiación estatal, cubriendo así el 100 % de los costos de la población informal.

En conclusión, Antioquia cuenta con importantes recursos que se manifiestan en su posición en el PIB de Colombia, así como con un potencial demográfico significativo para dinamizar inversiones industriales o agroindustriales y potenciar su posición geoestratégica. No obstante, su estructura productiva es insuficiente para atender las necesidades de los ciudadanos en todo el departamento, con excepción del Valle de Aburrá y una porción de la subregión de Oriente. Se evidencia entonces, que el departamento se caracteriza por tener marcadas desigualdades entre el Valle de Aburrá y las otras subregiones, alta tasa de trabajo informal, bajos ingresos para suplir con la canasta básica, entre otros aspectos, que sin lugar a duda condicionan la vida de los sujetos pues las condiciones de pobreza o de alta vulnerabilidad conducen a deteriorar el tejido social.

Una mirada a la educación en Antioquia

La educación en Antioquia no se aleja de la realidad económica del departamento, pues si bien el sistema de educación es nacional, los departamentos se encargan de gestionar y viabilizar

recursos económicos, plantear estrategias de calidad y cobertura educativa, monitorear y vigilar los programas educativos en el territorio y velar por la sostenibilidad de la educación en todos los niveles académico. Así que, entre más cerca se esté de la capital, Medellín, mejores serán los indicadores en cuanto a cobertura y calidad.

Revisando los datos sobre la cobertura educativa que presenta el Anuario Estadístico de Antioquia (Datos Antioquia, 2019) se puede evidenciar los siguientes aspectos. El departamento en términos generales ha logrado tener una buena cobertura educativa con el 78 %, quienes presentan mejores indicadores son la educación preescolar, es decir, transición con el 72 %, la educación primaria, entre los grados primero y quinto con el 90 % y en la educación secundaria, entre los grados sexto y noveno con el 81 %, no obstante, para la educación media, los grados décimo y once, los indicadores caen fuertemente en todo el departamento y solo el 45 % de los jóvenes están integrados en el sistema escolar.

Tabla 2

Tasa de cobertura neta en la educación formal en el departamento de Antioquia

| Tasa de cobertura neta | % Transición | % Primaria | % Secundaria | % Media | % básica (1 a 9) | % TOTAL |
|-------------------------------|---------------------|-------------------|---------------------|----------------|-------------------------|----------------|
| Total, Departamento | 72,67 | 90,36 | 81,59 | 45,45 | 86,37 | 78,04 |
| Total, Valle de Aburrá | 73,17 | 91,35 | 83,39 | 46,79 | 87,67 | 78,96 |
| Total, Bajo Cauca | 78,86 | 91,38 | 77,31 | 35,5 | 85,26 | 76,92 |
| Total, Magdalena Medio | 75,24 | 87,95 | 74,67 | 39,37 | 82,14 | 74,67 |
| Total, Nordeste | 70,89 | 86,06 | 72,43 | 37,6 | 79,94 | 72,1 |
| Total, Norte | 76,71 | 86,17 | 79,26 | 45,3 | 83,02 | 76,03 |
| Total, Occidente | 71,16 | 82,39 | 70,72 | 38,2 | 77,24 | 70,34 |
| Total, Oriente | 76,84 | 86,32 | 79,28 | 46,91 | 83,14 | 76,32 |
| Total, Suroeste | 70,53 | 80,01 | 69,51 | 38,9 | 75,18 | 68,44 |
| Total, Urabá | 63,77 | 100,5 | 92,72 | 51,73 | 97,07 | 86,91 |

Nota: Tomado del Anuario estadístico de Antioquia, Datos Antioquia, 2019.

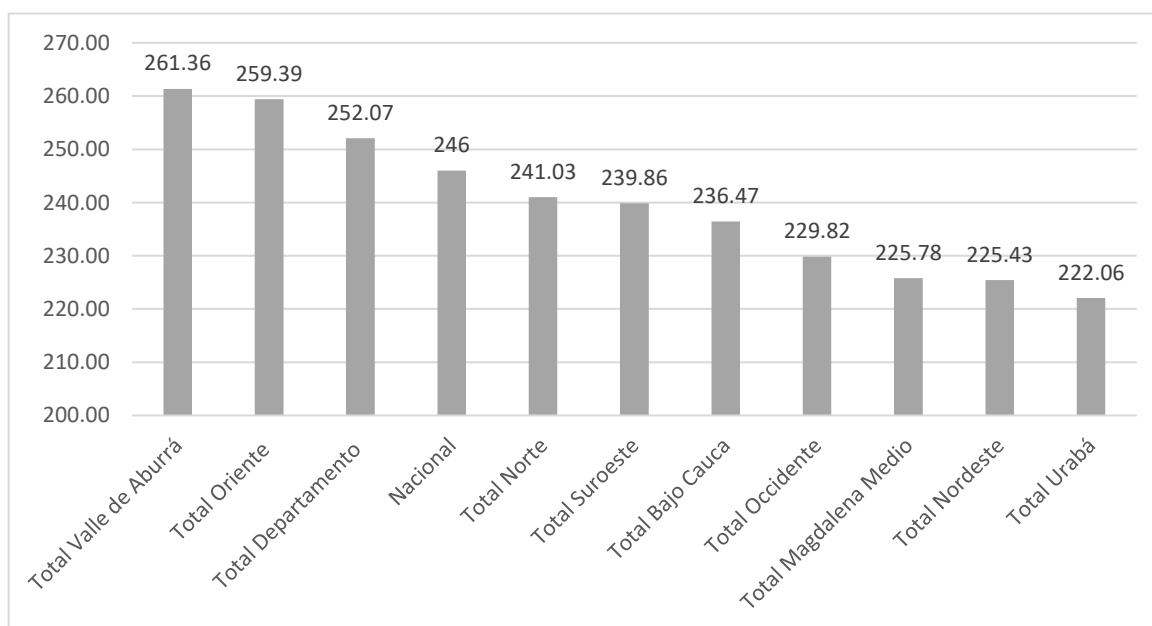
Estas cifras de cobertura neta de la educación formal en Antioquia son similares a las que se presentan en Colombia, tal como se señaló en el apartado “Perspectiva de la educación en Colombia” pasando del 40 % de cobertura escolar en la década de 1980 a más del 70 % en la actualidad, es decir, se ha ido incrementado en las últimas décadas, especialmente por la expansión del gasto público después de la instauración del derecho universal a la educación en la Constitución Política de 1991. No obstante, en las lógicas del siglo XXI y las habilidades

que se requiere para enfrentar los retos que se presentan, hablar de cobertura escolar no es suficiente, se requiere pensar, analizar y reflexionar en la calidad de la educación que se oferta en el departamento.

En el caso de Antioquia, la calidad educativa está por encima del promedio nacional, especialmente en Medellín y los municipios del Valle de Aburrá. Allí se encuentra la mayor cantidad de instituciones educativas bien calificadas en el departamento pues estas cuentan con mejor disposición de recurso humano, técnico, administrativo y financiero. Sin embargo, al volcar la mirada a las otras subregiones el panorama cambia, pues los contextos subregionales determinados por la limitación de recursos han impedido la consolidación de la educación como proyecto de vida para toda población. Estas brechas pueden observarse a través de los resultados del examen Saber-Pro que evidencia de cierta manera los conocimientos adquiridos durante el proceso educativo. Si bien es claro que este no es el único aspecto que puede reflejar los conocimientos del estudiante, estas pruebas resultan ser relevantes porque este se convierte en un requisito para ingresar a las universidades públicas del país. Así que, los resultados que obtiene los estudiantes condicionan la posibilidad de continuar con los estudios de educación superior de los y las jóvenes con menos recursos. En la figura 5 se puede observar el promedio en la calificación del examen Saber Pro, que prevalece significativamente en el Valle de Aburrá, marcando una diferencia sustancial con la subregión de Urabá.

Figura 5

Resultados del examen Saber Pro-2021, media Nacional, Antioquia y las subregiones.



Nota: Calificación promedio en exámenes de ingreso a la educación superior: Colombia, Antioquia y subregiones. Información tomada del Anuario estadístico de Antioquia, Datos Antioquia, 2019 y del Ministerio de Educación Nacional, 2022.

En ese orden de ideas, puede observarse como a pesar de que Urabá tiene uno de los mayores indicadores de cobertura, también tiene el peor nivel de calificación promedio en los resultados del examen Saber-Pro. La gráfica 5 evidencia un elemento común y es que mientras más cerca de Medellín se encuentran los y las estudiantes, mejor es su desempeño educativo, tanto así

que la subregión del Oriente tiene mejores promedios en calificación, y Norte y Suroeste, están alrededor de los 240 puntos, mientras que el Nordeste y el Urabá tiene un promedio inferior a 230 puntos, evidencian las brechas en la calidad de la educación.

En tal sentido, la histórica distribución de la producción industrial y la disposición de la mayor parte de la renta capitalista en las grandes ciudades, como Medellín, ha determinado la calidad de la educación en el departamento. Más allá de los asuntos relacionados con la educación, tales como la infraestructura educativa o la cualificación docente, en las brechas inter subregionales aparece la pobreza generalizada, la victimización por cuenta del conflicto armado interno, el desempleo, la informalidad y la insuficiencia institucional de en el Estado Subnacional, como elementos de una crisis multisistémica que afecta las formas de vida en torno a la educación.

Ahora bien, para entender las dinámicas del municipio de Apartadó es necesario comprender las dinámicas de la subregión de Urabá, pues este municipio se encuentra anclado a una idea de región que converge en las relaciones, sociales, culturales, políticas y económicas. De manera que, en este caso, se entiende la región como una delimitación “recorte” del espacio, como movimientos que se da entre y sobre estos recortes espaciales, y como la confluencia de vivencias por parte de un grupo social que habitan este espacio (Haesbaert, Zusman, Weir, 2010). Así pues, la región debe ser analizada y comprendida desde las acciones, vivencias y experiencias de los sujetos que producen el espacio y las interacciones simbólicas y materiales que estos establecen con la naturaleza.

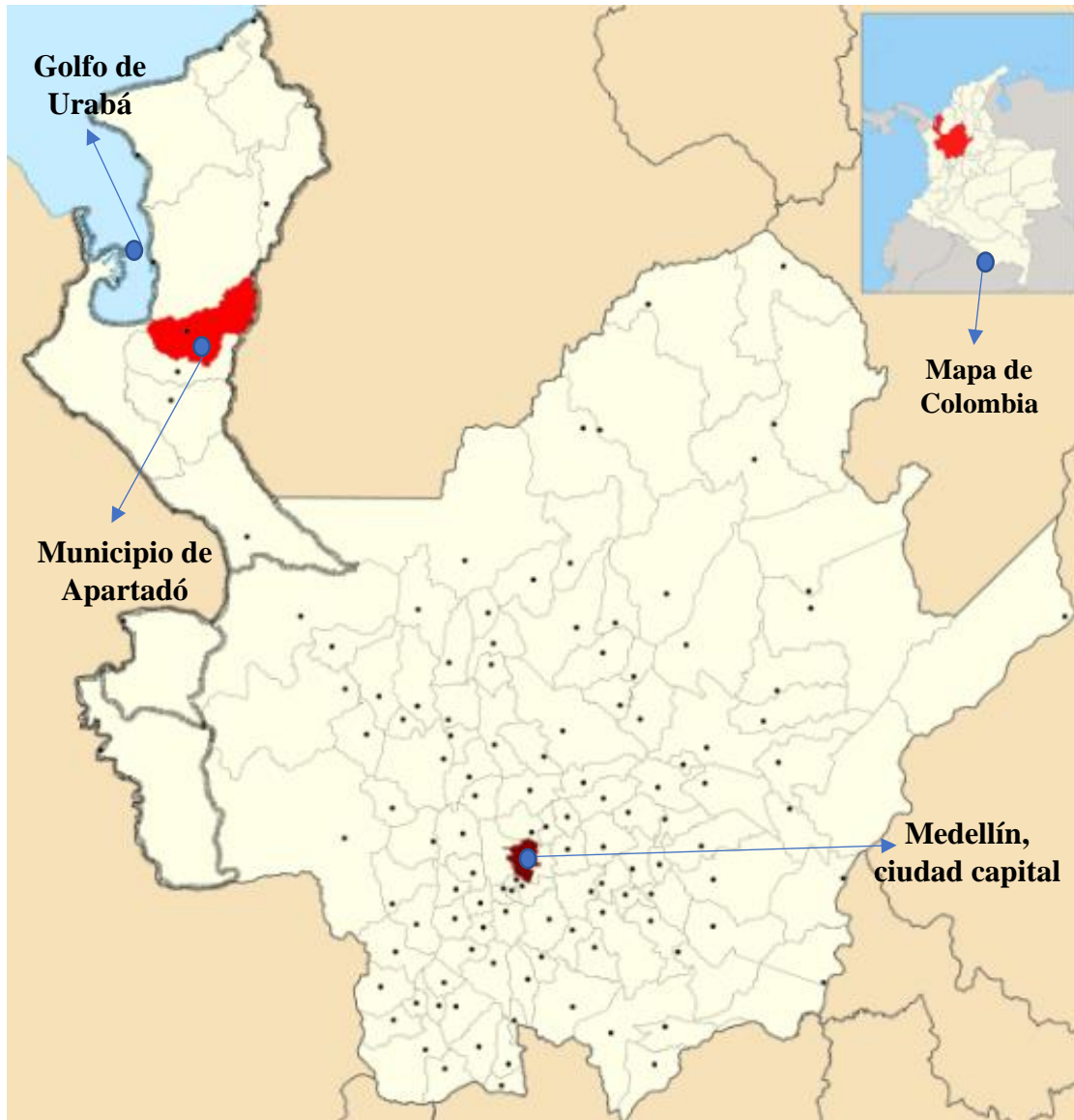
2.3.2. Una mirada desde lo local: Caso Apartadó, Antioquia

Apartadó se encuentra integrado espacialmente en la región de Urabá, ubicada al noroeste del departamento de Antioquia, esta se constituye por 11 municipios y tres zonas, Caribe, Centro y Atrato, constituidas a partir de las dinámicas económicas, las características físicas, ambientales y sociales de los territorios. Según la Cámara de Comercio para Antioquia (2019) Urabá es el segundo mercado más grande del departamento por la densidad de la población y su dinámica comercial, esto evidencia la relevancia de la región y los municipios que la constituyen.

Apartadó específicamente se encuentra situado en la zona centro de la región, hace parte del denominado eje bananero integrado por Turbo, Apartadó, Carepa y Chigorodó, por donde transita la mayoría del comercio de la subregión y confluye diverso tipo de población lo que convierte a estos municipios en lugares receptores de migraciones de diferentes zonas del país como lo son Córdoba, Chocó y el centro de Antioquia, lo que se traduce en una zona pluridiversa y multicultural. El eje bananero se encuentra en un lugar estratégico por la dinámica de la agroindustria, por el crecimiento económico, la ubicación geográfica y por la cercanía con el mar caribe, tornándose así un enclave para la región, el departamento y el país.

Figura 6

Mapa del Departamento de Antioquia y el municipio de Apartadó.



Nota: Tomado de la galería de mapas de Alcaldía Municipal de Apartadó (2022).

La ubicación estratégica de la región, especialmente el eje bananero, permite una conexión con el mercado internacional a través de la exportación de alimentos y materias primas debido a la cercanía a grandes ciudades, en los últimos años se han desarrollado importantes proyectos de infraestructura vial y un futuro desarrollo portuario lo que permite dinamizar la productividad y competitividad de la región incrementando sustancialmente su capacidad de atracción de inversión para la exportación. Actualmente, Urabá es la tercera economía del departamento con una participación del 5.92 % en el Producto Interno Bruto (PIB) lo que evidencia su relevancia económica y ubicación geográfica (Cámara de Comercio para Antioquia, 2019). Al mismo tiempo, este enclave resulta ser importante para la economía criminal por el tráfico de personas y el narcotráfico pues sus corredores naturales que conectan

la región con el centro del departamento y la cercanía con Panamá permiten una rápida conexión entre el interior del país y el resto del mundo.

De manera que el municipio de Apartadó representa un polo de desarrollo para la región, por la producción de materia prima, por su riqueza natural, por su dinámica económica y comercial y por las generaciones nacidas en la subregión comprometidas con la transformación del territorio. No obstante, estos elementos que potencializan este territorio y que se convierten en aspectos seductores para otros pobladores, también ha representado un flagelo histórico por los diversos fenómenos sociales, económicos y políticos que se presentan en la subregión. El ser un corredor natural que conecta el noroccidente del departamento de Antioquia con otros departamentos lo ha convertido en un corredor estratégico para los grupos armados al margen de la ley y el narcotráfico. El monocultivo del banano ha abarcado gran parte de las tierras del municipio limitando la diversidad productiva de la zona, asimismo ha marcado una inequidad en la distribución y tenencia de la tierra, lo que acentúa un desequilibrio socioeconómico en los habitantes del municipio. El arribo constante de migrantes desborda la capacidad institucional, lo que aumenta la precariedad en la población y se refleja en las necesidades básicas insatisfechas, entre ellas la educación, que presenta un déficit en la calidad y la cobertura.

Este dinamismo regional, legal e ilegal, ha conllevado un crecimiento urbano vertiginoso, convirtiendo a Urabá en la cuarta subregión del departamento con mayor concentración urbana, y Apartadó es el municipio más poblado de la subregión, con 121.003 habitantes, de los cuales 98.454 se encuentran en el área urbana, es decir el 80.9 % de su población viven en la cabecera municipal, y 22.549 en la ruralidad (DANE, 2018).

Este crecimiento poblacional demanda mayores exigencias a la administración local, especialmente en la población más joven pues según el Plan de Desarrollo de Apartadó (2020) los habitantes entre 0 y 26 años representan el 60 % de la población general del municipio distribuido de la siguiente manera: “Primera infancia (0-5años) 29.747, Infancia (6-11 años) 27.985, Adolescentes (12-18 años) 29.455 y jóvenes (19-26 años) 32.112” (p.16). Este panorama representa un esfuerzo significativo para la institucionalidad local y la sociedad en general ya que los niños, niñas y jóvenes demandan mayor dependencia y atención. No obstante, a largo plazo esta población podrá dinamizar la esfera económica, política y social del municipio, por lo que urge desarrollar políticas, estrategias y acciones pertinentes que atiendan las necesidades de esta población.

Ahora bien, el crecimiento desbordado y la falta de planificación de las ciudades céntricas, como las del eje bananero, refleja la débil presencia institucional de orden local, departamental y nacional, lo que impacta la calidad de vida de las personas. Según el Plan de Desarrollo de la Gobernación de Antioquia (2021) Urabá ocupa el segundo lugar del departamento concerniente a la pobreza multidimensional con el 26.6 % presentando índices elevados en el empleo informal con el 62.2 % y bajos logros en materia educativa con 58.4 %. Asimismo, “es de resaltar, la dimensión de Acceso a la vivienda y servicios públicos, en la que de las cinco privaciones que se compone esta dimensión, tres se localizan por encima del 30 % [...] lo que profundiza los problemas en el hábitat de los hogares en situación de pobreza” (p.87). Este

panorama evidencia las dificultades económicas y sociales que atraviesa la región, a pesar de concentrar grandes capitales por la agroindustria, la falta de empleo formal, la posibilidad de acceso a los servicios básico y de bienestar social condicionan las posibilidades de mejorar la calidad de vida de los pobladores y limita las alternativas de movilidad social en el territorio.

Asimismo, cabe señalar que un alto porcentaje de los habitantes del municipio de Apartadó se han reconocido como víctimas del conflicto armado en Colombia, lo que implica un esfuerzo adicional por parte de las instituciones públicas para atender esta población y subsanar los vejámenes de la guerra. Según el Registro Único de Víctimas (RUV) 91.898 personas han sido reconocidas como víctimas ocurrencia, que según la Ley 1448 de 2011 son sujetos que fueron víctimas de algún hecho victimizante en el marco del conflicto en el territorio colombiano. La siguiente tabla evidencia los hechos registrados por el RUV.

Tabla 3

Víctimas por hechos victimizantes municipio de Apartadó

| Cifras totales en el municipio/ Hechos victimizantes | 91.898 víctimas Ocurrencia | 126.475 víctimas Declaración | 69.628 víctimas Ubicación | 62.577 sujetos de atención | 105.045 eventos registrados |
|---|---|---|--|---|--|
| Acto terrorista / Atentados / Combates / Enfrentamientos / Hostigamientos | 419 | 325 | 240 | 223 | 423 |
| Amenaza | 3,259 | 814 | 1,401 | 1,380 | 3,328 |
| Delitos contra la libertad y la integridad sexual en desarrollo del conflicto armado | 385 | 515 | 453 | 449 | 395 |
| Desaparición forzada | 2,434 | 877 | 1,842 | 1,672 | 2,513 |
| Desplazamiento forzado | 78,187 | 123,207 | 65,582 | 59,010 | 82,675 |
| Homicidio | 13,997 | 3,059 | 8,420 | 7,778 | 14,664 |
| Minas Antipersonal, Munición sin Explotar y Artefacto Explosivo improvisado | 57 | 38 | 29 | 29 | 58 |
| Secuestro | 193 | 72 | 118 | 89 | 194 |
| Tortura | 35 | 26 | 62 | 57 | 35 |
| Vinculación de Niños, Niñas y Adolescentes a Actividades Relacionadas con grupos armados | 64 | 50 | 56 | 52 | 66 |
| Abandono o Despojo Forzado de Tierras | 100 | 0 | 158 | 147 | 125 |

| | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| Pérdida de Bienes Muebles o Inmuebles | 230 | 190 | 169 | 158 | 231 |
| Lesiones Personales físicas | 122 | 153 | 114 | 110 | 124 |
| Lesiones Personales psicológicas | 140 | 5 | 181 | 172 | 140 |
| Confinamiento | 0 | 0 | 90 | 86 | 0 |
| Sin información | 74 | 1 | 198 | 190 | 74 |

Nota: Información tomada y adaptada del Registro Único de Víctimas (2021)

Se evidencia entonces el reto latente que tiene el Estado local por atender y restituir los derechos de la población víctima en el marco del conflicto armado, tal como lo determina la ley. Ahora bien, no solo es un trabajo desde lo material, sino que implica un ejercicio arduo para reconstruir el tejido social del municipio pues la guerra genera rupturas que condicionan las formas en que las personas se relacionan con otros, además modifica las formas en que se establecen el vínculo de los habitantes con el Estado y las formas en que se nombran y actúan frente a él.

Así pues, a pesar de que existe un potencial en la región por su riqueza natural, diversidad cultural y dinamismo comercial, el eje bananero no representa una opción para que las personas puedan mejorar las condiciones de vida, ni se evidencia una oferta institucional robusta que pueda suplir las necesidades de la población. Estos elementos que aquejan la región reflejan, además, problemas sustanciales en el sistema educativo, pues a pesar de los esfuerzos de las autoridades locales y regionales por ampliar la cobertura, estas acciones aún se encuentran lejos de lo deseado, lo que lleva a que las personas que tienen alguna posibilidad emigren de la zona debilitando la posibilidad de consolidar una sociedad basada en el conocimiento.

En conclusión, la confluencia de estos fenómenos sociales, económicos, educativos e institucionales que se presentan en la región y que se superponen, condicionan la calidad de vida de las personas, las capacidades productivas de los sujetos y la región, el mejoramiento de las condiciones sociales, las relaciones entre las personas del municipio, la percepción de la vida y el contexto y el vínculo entre los individuos y la naturaleza.

Una mirada a la educación en Apartadó

Apartadó al igual que los municipios de la región de Urabá presentan un sinnúmero de fenómenos sociales, espaciales y políticos que limitan o condicionan las posibilidades de los sujetos y los grupos sociales para mejorar su calidad de vida, según el Plan de Desarrollo del Municipio (Alcaldía de Apartadó, 2020) las situaciones recurrentes que impactan de manera negativa a la población están asociadas a la desnutrición, especialmente en la primera infancia, bajos niveles de cobertura educativa y aumento en la deserción escolar, embarazos en adolescentes, jóvenes en conflicto, reclutamiento por parte de actores al margen de la ley, escasas oportunidades en el ingreso a la educación superior y acceso al primer empleo, entre otras situaciones que se presentan en el municipio.

De acuerdo con las situaciones antes descritas, la población joven, que representa el 60 % del total de los habitantes del municipio, se ven afectados directamente por uno o varios fenómenos, lo que evidencia la vulneración de sus derechos fundamentales. Esto se debe principalmente porque la administración local y las entidades que hacen parte del Estado, en este caso subnacional, no alcanzan a suplir en su totalidad las demandas y necesidades de los niños, niñas y jóvenes, lo que aumenta el riesgo de ingresar a estructuras al margen de la ley, abandono de la escuela, ingreso a trabajos informales y deterioro del tejido social. En la siguiente tabla se pueden observar los problemas, causas y consecuencias que estableció la administración local.

Tabla 4

Análisis de Causas y Consecuencias en el municipio de Apartadó

| Problema identificado | Causas directas | Consecuencias directas | Causas indirectas | Consecuencias indirectas |
|------------------------------|---|-------------------------------|--|-----------------------------------|
| Desigualdad social | Familia con bajos ingresos económicos o nulos | Violencia intrafamiliar | Bajo nivel educativo | Maltrato físico o psicológico |
| | El conflicto armado | Víctimas del conflicto armado | Grupos al margen de la ley | Falta de oportunidades |
| | Estructura social y económica | Discriminación | Ineficiencia del estado | Irrespeto por la vida |
| | Inequidad en el poder adquisitivo | Violencias contra la mujer | Cultura machista | Explotación sexual de las mujeres |
| | Poblaciones minoritarias históricamente invisibilizadas | Vulneración de los derechos | Políticas públicas sin enfoque diferencial | Necesidades básicas insatisfechas |

Nota: Datos extraídos del Plan de Desarrollo de Apartadó, *Apartadó, ciudad líder 2020-2023*. Alcaldía de Apartadó, 2020.

En definitiva, se requiere con urgencia un cambio estructural en la perspectiva económica, política y social del municipio de suerte que se reduzca la desigualdad, aumente la participación de los sujetos en las decisiones de lo público y se subsanen las inequidades históricas, en especial con las comunidades más vulnerables. Ahora bien, son diferentes las acciones desde lo social, económico y político que se deben adelantar para que se den estas transformaciones entre las que se encuentra la oferta educativa pertinente y de calidad. Pues en la medida en que el sujeto se forma desde el ser, el convivir, el conocer y el hacer podrá contribuir a la reconfiguración del municipio con miras a un territorio más justo y en paz.

Revisando la situación actual del sistema educativo del municipio es claro que urge realizar medidas concretas, inmediatas y oportunas que conlleven cambios estructurales. Apartadó actualmente cuenta con 20 instituciones educativas oficiales que atienden la educación preescolar, básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados) y media (dos grados) con

una cobertura en los centros urbanos y rurales, asimismo, cuenta con 11 instituciones privadas que contribuyen en la atención educativa de la población más joven del municipio.

En el caso particular de la Institución Educativa la Paz acoge a 2.591 de 23.354 estudiantes, lo que la convierte en la intuición oficial con mayor número de matriculados del municipio distribuido de la siguiente manera: Preescolar 180 alumnos, Básica primaria 1.125 niños y niñas matriculados, Básica secundaria 1.053 estudiantes y Educación Media con 233 jóvenes que culminan el proceso académico. Números que evidencian un esfuerzo significativo por atender esta población, pero que alertan sobre la cantidad de estudiantes que culminan sus estudios. Ahora, este fenómeno es generalizado en el municipio pues la tendencia es a la baja en todas las instituciones oficiales, según el Plan de Desarrollo de Apartadó (Alcaldía de Apartadó, 2020) de 8.599 estudiantes que ingresan a la Educación Básica Secundaria solo 3.044 cumplen con todo el ciclo de formación y se gradúan de bachilleres.

Esta situación indica un alto grado de deserción escolar en la población que se encuentra entre los 13 y 15 años pues para el año 2019 de cada 100 estudiantes 5 interrumpieron los estudios en la educación secundaria, además “en los dos últimos años en promedio el 7 % de los estudiantes entre los grados 6° y 9° han abandonado las aulas de clases” (Alcaldía de Apartadó, 2020, p.69). Estas cifras no evidencian una situación temporal o aislada en el municipio sino un fenómeno latente y progresivo que se ha presentado por lo menos en los últimos diez años en el municipio tal como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 5

Tasa de deserción escolar en las instituciones educativas oficiales del municipio de Apartadó

| Año | Transición | Primaria | Secundaria | Media | Total |
|-------------|-------------------|-----------------|-------------------|--------------|--------------|
| 2010 | 0.00 % | 3.60 % | 4.56 % | 4.07 % | 3.65 % |
| 2011 | 2.46 % | 4.21 % | 6.03 % | 5.87 % | 4.81 % |
| 2012 | 2.59 % | 2.62 % | 5.00 % | 3.32 % | 3.43 % |
| 2013 | 2.24 % | 3.43 % | 7.83 % | 4.48 % | 4.82 % |
| 2014 | 2.47 % | 2.33 % | 4.42 % | 3.01 % | 3.07 % |
| 2015 | 4.95 % | 3.62 % | 8.03 % | 4,41 % | 5.27 % |
| 2016 | 3.25 % | 4.18 % | 8.86 % | 3.88 % | 5.69 % |
| 2017 | 3.30 % | 3.52 % | 7.65 % | 3.88 % | 4.99 % |
| 2018 | 3.68 % | 3.21 % | 7.09 % | 4.27 % | 4.78 % |
| 2019 | 4.50 % | 3.79 % | 7.01 % | 3.34 % | 5.00 % |

Nota: Datos extraídos del Plan de Desarrollo de Apartadó, *Apartadó, ciudad líder 202-2023*. Alcaldía de Apartadó, 2020.

Ahora bien, esta situación en la cobertura y calidad educativa resulta tener múltiples causas, entre ellas la falta de recursos económicos en sistema municipal, el desmonte de programas que apuntan a la calidad educativa, la contratación y formación docente, la pertinencia de los procesos académicos y administrativos, la motivación y deseo de los jóvenes por estudiar, la cercanía de los contenidos impartidos en el aula con la realidad inmediata, entre otros. Aspectos

que en muchos casos resultan ser acumulativos y se imbrican con los fenómenos de carácter social y económico presentes en el municipio.

Se identifica entonces un sistema educativo endeble y con fisuras en los procesos académicos y administrativos que impiden el desarrollo efectivo de una educación pertinente y de calidad. Así pues, estos problemas con sus causas directas e indirectas desencadenan unas consecuencias que no se pueden subsanar con el modelo actual pues como se ha mencionado anteriormente, resulta ser insuficiente para las exigencias del siglo XXI.

Además, se evidencian unas falencias estructurales del sistema municipal, incluso nacional, que impiden que los procesos educativos se desarrollen a cabalidad y cumplan con las necesidades que se manifiesta en el contexto. Para ejemplificar la situación y comprender la dimensión del problema se mencionan algunas que para la Administración actual resultan ser las más preocupantes.

El primer aspecto está relacionado con el hacinamiento en las instituciones educativas por falta de infraestructura digna para el desarrollo pleno de los procesos educativos que induce a un incremento de los problemas de convivencia escolar, aumenta los riesgos físicos y emocionales en los alumnos e incluso conlleva el traslado de estudiantes a otras instituciones educativas dentro o fuera del municipio. Este hacinamiento trae como consecuencia el incremento de la deserción escolar, aumentan los años de escolaridad e incluso altera los núcleos familiares debido a los desplazamientos que se presenta por parte de los estudiantes.

Otro elemento está relacionado con los recursos físicos y económicos de los que adolece la educación en el municipio de Apartadó, si bien cumple con los mínimos requeridos por el Ministerio de Educación en Colombia, está lejos de ser una educación pertinente y de calidad que le permita al estudiante enfrentarse a los retos que emergen en el siglo XXI. La rigidez del esquema actual en los procesos y las prácticas educativas condicionan las posibilidades de crear nuevas estrategias pedagógicas. Asimismo, los parámetros de medición y las exigencias por el cumplimiento de indicadores conllevan el detrimento de la calidad, la capacidad creativa e innovadora de los agentes educativos y la exclusión de la formación del sujeto desde el ser y desde el convivir.

Así pues, el panorama educativo del municipio de Apartadó requiere con urgencia medidas que permitan subsanar algunos déficits del sistema y modificar radicalmente otros aspectos que se enfoquen en la formación de un sujeto reflexivo, crítico y propositivo. Es claro que la realidad local, regional, nacional e internacional demanda otras formas de comprender y desarrollar los procesos educativos, una educación centrada en el sujeto, en las relaciones humanizadas, en la democracia, en la sustentabilidad, de manera que le permita transformar positivamente el contexto en el que se encuentra.

Recomposición de los procesos educativos: Una propuesta desde el sujeto

Comprender el panorama desde diferentes niveles, internacional, nacional y local permite reconocer la importancia de realizar ejercicios de comprensión y caracterización de los territorios y los contextos, pues en la medida en que se identifiquen las condiciones sociales,

económicas y culturales y sus particularidades se podrán desarrollar acciones concretas que favorezcan los procesos educativos. Así pues, se establecen lineamientos generales que propendan por el beneficio de la humanidad, pero se diseñan políticas y modelos educativos que responden a las necesidades y dinámicas de cada territorio.

Ahora bien, la educación humanista posibilita pensar este tipo de propuestas, pues más allá de centrar el foco en los contenidos o saberes específicos, lo que busca es el desarrollo pleno del sujeto, que integren en el proceso formativo los sentimientos, las emociones, la creatividad y el ingenio para resolver problemas a partir de un conocimiento situado. Para ello es claro que se requieren escenarios que propicien cambios en los modelos educativos que permita modificar la estructura y pasar de un modelo Top-Down a un ejercicio Bottom-Up que se constituye a partir de una base sólida, polifónica y contextualizada.

En concordancia, la educación humanista lo que permite es que los actores que hacen parte del círculo inicial del proceso educativo, familia, comunidad, docentes, estudiantes, reconozcan el lugar que habitan, los retos que enfrenta el territorio y las condiciones que allí se presentan para que en su desarrollo pleno propongan acciones reales y concretas que contribuyan a la transformación de los sistemas educativos, y que estos por supuesto se reflejen, en cambios sustanciales para los sujetos y los lugares que habitan. Así pues, estos esfuerzos requieren ampliar la mirada para tejer relaciones sinérgicas con actores externos del contexto educativo pues una educación pertinente y de calidad requiere indiscutiblemente reconocer externos, Estado, empresa, municipalidades, y determinar las potencialidades para generar cambios colectivos.

Finalmente, el conocer este panorama contextual, comprender los esfuerzos realizados por otros investigadores y posicionarse desde una perspectiva crítica y propositiva, permite pensar estrategias educacionales desde la perspectiva de la educación humanista que propendan por la emancipación del sujeto, la dignidad humana y el respeto por los otros, asimismo, que contribuyan a la transformación de las realidades desde una mirada rizomática y territorializada.

Capítulo III: Fundamentación teórica

Pensar en desarrollar estrategias educomunicativas para la formación de sujetos conscientes, críticos y propositivos desde la educación humanista requiere, sin lugar a duda, una aproximación analítica-interpretativa de diferentes cuerpos teóricos que posibilitan ampliar la comprensión del fenómeno de estudio, no obstante, se entiende que las teorías responden a momentos históricos, sociales y políticos, por lo que es fundamental acercarse a ellas reconociendo las potencialidades y las limitantes.

Para este caso, este proceso de investigación ha realizado un acercamiento a dos teorías específicas, fundamentos de la pedagogía socialista y de la pedagogía de la liberación, que se enmarcan en el paradigma sociocrítico y una aproximación a las perspectivas que plantea el humanismo. Esta tríada lo que posibilita es una mira complementaria de la realidad estudiada.

Así pues, este capítulo de la fundamentación teórica está conformado por cinco momentos. El primero presenta de manera sintética una revisión de las principales características de las teorías pedagógicas contemporáneas que permite evidenciar y respaldar la selección del cuerpo teórico que se configura en la tesis.

El segundo momento corresponde a la presentación de los elementos que permiten comprender la perspectiva del humanismo vivo y activo, que entiende a los sujetos como seres sentipensantes que se conforman a partir de aspectos cognoscentes, vivenciales y emocionales. En tal sentido esta aproximación permite ampliar la mirada a los procesos de aprendizaje desde el ser, el convivir, el saber y el hacer, es decir, una idea integral de las diferentes dimensiones de los sujetos y las relaciones que se gestan con el entorno.

El tercer y cuarto momento, se configura a partir de la aproximación a las teorías que están ancladas a la visión de la pedagogía crítica que exhortan por la transformación de modelos de educación tradicional a procesos horizontales, dialógicos y colectivos. Por un lado, se retoman elementos de la teoría socialista que permite dimensionar la importancia de una visión del mundo integradora de tal manera que las acciones educativas se dirijan hacia una formación plural, diversa y colectiva.

Por otra parte, se retoman elementos de la pedagogía de la liberación que desde una mirada social propende por la emancipación del sujeto, la vida digna y la justicia social, permite, además acercarse a las formas en que las personas configuran el mundo a través de la creación de códigos comunes, signos, significados y significantes, que posibilitan la interacción entre sujeto-sujeto y la relación entre sujeto-mundo. De esta manera, se configuran unidades semánticas, discursivas y narrativas que posibilitan crear procesos y prácticas comunicativas.

Finalmente, el quinto momento presenta una reflexión corta sobre la elección de las teorías y la idea de complementariedad que se configura entre ellas, de manera que, se logra entretelar elementos que permiten acercarse y comprender la realidad que se estudia. Así pues, se plantea un diálogo reflexivo entre teoría y realidad a partir del posicionamiento epistémico, ético y político.

3.1. Aproximación a las características de las teorías contemporáneas

Para abordar las principales teorías vigentes del último siglo se toma como referente el texto “Teorías pedagógicas contemporáneas” de Luis Trujillo. El autor realiza una revisión de diferentes teorías del aprendizaje, plantea las características esenciales, propone la relación pedagógica entre estudiante y docente y las implicaciones que tienen estos cuerpos teóricos en la configuración de la sociedad. Así que, el autor logra clasificarlas en tres grandes grupos de acuerdo con las características que presentan. Denomina el primer grupo como teorías del conocimiento, éstas pone el énfasis en el cómo pero poco se preguntan por el por qué y el para qué del conocimiento. El segundo grupo acoge las denominadas teorías del educando que centran sus premisas en la idea del estudiante como dinamizador del proceso de aprendizaje, esto a su vez implica que docentes y estudiantes asuman otro rol en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, el último grupo recoge las teorías sociales que ponen el acento en la idea de configurar una sociedad más justa, equitativa y en paz, lo que a su vez implica un sujeto reflexivo, consciente y participativo (Trujillo, 2017).

Cada grupo se configura a partir de otro conjunto de teorías que presentan características similares, especialmente en el propósito del proceso educativo y la forma en que se conciben las relaciones entre estudiantes y docentes, lo que devela unas formas particulares para comprender los procesos educativos y sus alcances. Así pues, para la elección del cuerpo teórico de esta tesis se ha construido una síntesis de las principales teorías contemporáneas de suerte que se genere una mejor comprensión.

Tabla 6*Principales características de las teorías contemporáneas*

| Clasificación | Teorías | Principales características | | |
|---------------------------|------------------------|---|---|---|
| | | Propósito | Rol del docente | Rol del estudiante |
| Teorías del conocimiento. | Teorías académicas. | Se centra fundamental en la transmisión del conocimiento. | Sujeto activo, ejercicio vertical en las aulas. | Sujetos pasivos. |
| | | Conocimientos generalizados y enseñanza conducida. | Se enfoca en la transmisión de la información. | Es el receptor de la información. |
| | | Se enfoca en los procesos de memorización. | Se centra en los saberes del docente. | El estudiante escucha y asimila la información. |
| | Teorías tecnológicas | Uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. | El docente requiere desarrollar algunas competencias mediáticas para la construcción del mensaje. | El estudiante desarrolla capacidades para inferir los mensajes en diferentes lenguajes. |
| | | Involucra diferentes sentidos en la construcción y recepción de los mensajes visual (fotografías, videos), auditivo (productos sonoros), tacto (interacción con los dispositivos tecnológicos). | | |
| | Teorías behavioristas. | Promueven las ideas de “condicionamiento” y “refuerzo”. | El docente fragmenta el conocimiento en unidades elementales. | Centra el proceso en la obtención de una buena nota. |
| | | Prolonga la idea de reflejos condicionados. | | |
| | | El aprendizaje se centra en los resultados. | | |

| | | | | |
|-------------------|--|--|--|---|
| | | Condujo a propuestas como aprendizajes programados o por objetivos. | | |
| | Teorías asociacionistas. | Se concentra en las asociaciones de elementos (pensamientos, palabras conductas). | El docente estimula la adquisición de información. | El estudiante memoriza la información para obtener el resultado esperado. |
| | | Promueve la idea de estímulo-respuesta. | | |
| | Teorías epistemológicas. | Se centra en la idea de mejorar la estructura y lo métodos del proceso de enseñanza. | El docente plantea el saber desde un plano histórico o epistemológico. | No se identifica claramente el rol del estudiante. |
| | | | El docente puede proponer prácticas diversas en el proceso de enseñanza. | |
| Teorías sociales. | Teorías sociales. | Se centra en la idea de una mejor sociedad, la construcción de ciudadanos planetarios y una mejor humanidad. | El docente como mediador del conocimiento, propende por la comprensión de la realidad. | Estudiante cognoscente del contexto y reflexivo. |
| | | Se pregunta por la transformación de la educación en función de la relación con la sociedad. | | |
| | Teorías sociocognitivas. | El conocimiento está mediado por factores socioculturales. | El docente desarrolla procesos cooperativos. | Los educandos interactúan y trabajan colaborativamente. |
| | Educación dinámica y variada, cada entorno ofrece diferentes aprendizajes. | | | |

| | | | | |
|-----------------------|--|---|--|---|
| | Teorías psicosociales. | Hace hincapié en la interacción de los alumnos durante el proceso de aprender. | El docente se centra en el desarrollo de procesos cognitivos como el razonamiento y el análisis. | No se identifica claramente el rol del estudiante. |
| Teorías del educando. | Teorías humanistas. | Su base es la noción de libertad y autonomía. | Es un facilitador del proceso. | El estudiante es dinamizador del proceso de aprendizaje. |
| | | Se focaliza el deseo del estudiante por aprender. | | |
| | | Formación integral a partir de procesos creativos, cognitivos y críticos. | | |
| | Teorías genéticas. | Plantea estructura cognitiva preexistente que se “desarrollan” o “maduran” a través de unas etapas. | El docente promueve los procesos de aprendizaje a partir de aprender a aprender. | El estudiante procesa la información de acuerdo con las estructuras mentales que posee. |
| Teorías cognitivas | Estas teorías enfatizan en la comprensión del conocimiento a partir de la capacidad del estudiante para aprender y pensar (actividades motrices, percepción, memorización, comprensión, razonamiento). | El docente planea y desarrolla estrategias que promuevan el aprender a aprender y a pensar. | El estudiante posee y desarrolla competencias para aprender y solucionar problemas. | |

Nota: Esta tabla presenta la clasificación de las teorías contemporáneas del aprendizaje y sus principales características. Elaborado con información del texto *Teorías pedagógicas contemporáneas*, por Trujillo, 2017.

Esta recapitulación de las características de las teorías contemporáneas permite evidenciar los elementos relevantes que gravitan al rededor del campo de estudio de la educación, los propósitos de cada teoría y de rol que asume el estudiante y el profesor. Ahora bien, para esta tesis era importante señalar cada componente porque posibilita asumir una postura frente a la elección de la o las teorías.

Por la naturaleza del fenómeno de estudio que dinamiza la tesis, relación entre el contexto, la pertinencia de los contenidos y la configuración de un sujeto comprensivo se evidenció que no es posible abordar solo una teoría o perspectiva teórica, pues estos fenómenos en si mismos son tan complejos que para tener una mirada amplia, complementaria e integrador se requiere la articulación de varias teorías. Para este caso el fenómeno de estudio se situó bajo las teorías humanistas y las teorías sociales pues entiende qué los procesos educativos no pueden alejarse de la dinámica social y lo que ello implica en la conformación del sujeto. Entiende, además, la educación como un proceso en donde intervienen diferentes actores. Permiten potenciar los procesos educativos desde una idea colectiva, reflexiva y transformadora. Se plantea la idea de un ejercicio compartido entre estudiantes y docentes y la necesidad de desarrollar conocimientos situados y contextualizados. En ese orden de ideas esta triada permite comprender el proceso educativo a través de la reflexión-consciencia-acción.

La elección de las teorías obedece fundamentalmente a una idea de complementariedad que adquieren sentido bajo las lógicas del contexto en el que emerge la investigación. Permite, problematizar nuevas-viejas preguntas como la relación entre contexto y educación, pertinencia del conocimiento en espacios de vulnerabilidad, configuración de ciudadanos y procesos de transformación, entre otros. Que no solo se presentan en el campo de la educación, sino que obedece a una lógica más amplia de las ciencias sociales.

En ese orden de ideas, el humanismo, la pedagogía social y la pedagogía de la liberación recobran sentido porque problematizan las teorías hegemónicas ligadas a la instrumentalización de la educación, proponen otra lógica en la comprensión del contexto en el que se encuentra el estudiante y propenden por desarrollar otro tipo de procesos educativos que están ligados a una idea de sujetos creativos, participativos y transformadores.

3.2. Educación Humanista como perspectiva viva y activa

La humanidad se ha ido constituyendo a partir de hechos históricos que han marcado pautas de comportamiento, estas van demarcando elementos para que la sociedad alcance los ideales que se plantea según los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales de la época. En ese sentido, no se puede hablar de una sola forma de ser humano, ya que se van generando cambios estructurales de acuerdo con los sistemas de valores, los modelos de producción y las prácticas culturales, lo que implica que los sujetos y la humanidad estén en una continua transformación “El hombre no es nunca un ser acabado, sino un proceso en camino de realización cuyo impulso nace de sí mismo [...] es un ser que actualiza constantemente propósitos, que es capaz de representarse en ideas” (Ramos, 1990, p.11). Constituyendo unas formas de ser y habitar el mundo de acuerdo con la dinámica y época en la que se encuentra.

En la constitución de la humanidad se han presentado acciones que favorecen la dignificación de la existencia de hombres y de mujeres sin importar condiciones sociales, económicas e ideológicas, pero también se ha efectuado vejámenes en contra de seres humanos y otras especies que ha llevado a cuestionar incluso la misma condición de humanidad. Comprender estas ambivalencias supone reconocer que la humanidad y los sujetos son inacabados y que por ello están en proceso de transformación, lo que permite reflexionar sobre sí mismo, sobre los otros y sobre los valores que deben constituir la sociedad.

Pensar en la Educación Humanista y el Humanismo en el siglo XXI implica reconocer que con el trasegar histórico se ha consolidado un sistema de valores propios de la modernidad occidental que propenden por la realización de las sociedades en libertad, esta concepción apela a una visión filosófica del mundo. No obstante, la instrumentalización de la modernidad y los efectos del capitalismo ha demostrado que los grupos dominantes utilizan estos valores para someter a los demás, asimismo, que predomina una visión jerárquica de la sociedad, que prevalece el interés individual sobre la acción colectiva, que se ha atomizado la realidad y que se ha coartado la capacidad de cohesión social. Así que, estos elementos van condicionando al sujeto para el ejercicio pleno de la libertad y la participación en el mundo social.

En ese sentido se requiere reflexionar con urgencia sobre la Educación Humanista, los principios que prevalecen en el Humanismo actual y reconfigurar el sistema de valores, lo que supone trascender la visión antropocéntrica, que ha prevalecido hasta ahora, y promover una perspectiva sociocéntrica y ecocéntrica que permita reflexionar sobre la existencia de ser humano y su relación con el entorno.

Pensar y hablar del humanismo actual – hay otros humanismos – nos lleva necesariamente, a mi parecer, a reflexionar sobre la vocación de ser humano. Vocación que se realiza asumiendo como principio el conocimiento de sí mismo, conocimiento que sirve de sostén para que el hombre, sabedor de su ser y de su quehacer se supere como ser humano y transforme su situación social. La vocación humana contempla tanto la dimensión individual como la social. (Esquivel, 2013, p.272)

Así pues, la Educación Humanista y la vocación del humanismo del siglo XXI entraña una conciencia sobre la forma de ser y estar en el mundo, la coexistencia armónica con las diferentes especies que habitan el planeta y la materialización de estos elementos en la esfera social, pues el humanismo actual no solo requiere la reflexión, sino que hace un llamado urgente a la acción transformadora.

Es claro que la idea del Humanismo y la Educación Humanista se ha ido configurado a partir de los cambios del contextos y las dinámicas sociales de cada época, por ello comprender que “El humanismo de ayer y el humanismo de hoy no son un saber desligado de la vida del hombre y su cotidianidad” (Esquivel, 2013, p.273) permite pensar estas categorías desde una perspectiva constituyente que interviene en la comprensión y formación del sujeto, le permite al ser humano reflexionar sobre su existencia, ser consciente de ella. Al mismo tiempo se convierten en una categoría constitutiva pues las relaciones sociales, el contexto histórico y la cotidianidad de los sujetos van reconfigurando la Educación Humanista, el sentido del Humanismo en la vida de los sujetos y la vocación misma de los seres humanos.

Ahora bien, el Humanismo como categoría constitutiva ha sido abordada históricamente desde diferentes perspectivas, elementos sociales, culturales, económicos e ideológicos que han incidido en su configuración, por ello reconocerlos permite identificar los alcances y limitantes que tiene el humanismo en la educación. Además, supone tomar un posicionamiento crítico frente a la forma en que se aborda el concepto.

Puede entenderse entonces el humanismo, por un lado, desde una noción jerárquica que agrupa a las personas de acuerdo con los recursos económicos y simbólicos que poseen, marcando pautas, sesgos y rupturas en las relaciones y dinámicas sociales (Ariño, 2007). Asimismo, se puede considerar desde una perspectiva normativa que valida o desvirtúa las prácticas de la sociedad, posiciona o extingue discursos y excluye o integra ideas a la perspectiva dominante (Ariño, 2007). Por otra parte, se propone una dimensión del humanismo integral que subvierte la perspectiva del individuo y plantea el concepto del ser como un sujeto radicalmente en sociedad (Esquivel, 2013) que pretende transformaciones para el bien común. Estas formas de acercarse al humanismo lo que evidencian es una polisemia del concepto que responde a unas dimensiones desde lo ontológico, epistemológico, ético y político que lleva a unas formas específicas de la vocación humana para ser, estar y actuar en el mundo.

Por la naturaleza de este ejercicio académico, el posicionamiento que se ha ido acentuando frente a los conceptos y la visión de mundo, se retoma el humanismo desde la comprensión de Esquivel (2013) que plantea el humanismo actual como un proceso militante, vivo y activo. Que no solo se preocupa por el sujeto, sino que plantea la necesidad de pensar en las relaciones armónicas entre los seres humanos y las otras formas de vida que habitan el planeta. Así que, se plantea una mirada del humanismo que invite a transformar la realidad en función del bien común y la vida digna, que promueva la pluralidad y diversidad de las personas, y sobre todo que entrañe la participación y la acción social, pues es solo en el ejercicio colectivo que se gestan los cambios estructurales.

En concordancia la Educación Humanista se da a partir del ejercicio dialógico, dialogal y activo, en donde se reconocen las ideas del otro, se establecen puntos en común, se respeta la diferencia, se entabla una comunicación real, y se generan acuerdos a partir del consenso y la realidad social. “La educación dialogal confiere apertura a los dialogantes para compartir sus puntos de vista y aceptar los del otro, en una persistente búsqueda de la verdad” (Esquivel, 2013, p.279). Por consiguiente, todos los sujetos que hacen parte del proceso asumen un rol participativo, entienden que los saberes se ponen en común para construir en lo colectivo, se reconoce en la otredad, se reflexiona sobre sí mismos y se respeta la heterogeneidad de pensamientos. De manera que, prevalece el respeto por el otro y se privilegia el bien común sobre las individualidades instauradas por el capitalismo y la modernidad.

Desde luego, pensar en esta perspectiva humanista militante, viva y activa requiere un viraje en la educación actual pues la Educación Humanista pone el acento en la formación del ser para que este pueda vivir y para convivir armónicamente en un mundo que comparte con otras especies. Asimismo, involucra los sentidos y las emociones, pues es claro que el sujeto no puede desligar el pensar del sentir y cuando estos se conjugan se potencializan los procesos de

aprendizaje para la vida, para el conocer y para el hacer. Es decir, la Educación Humanista fomenta la reflexión, el análisis, la creación y la transformación de los sujetos en sociedad.

Ahora, esta perspectiva educativa conlleva a que el sujeto escudriñe su intimidad, sea consciente de su existencia, reconozca la incertidumbre, cuestione la cotidianidad en la que se encuentra e interpele la realidad con otros, es decir, el sujeto aprende con el otro, reflexiona con el otro y transforma con el otro, el proceso de enseñanza-aprendizajes desde la Educación Humanista es un ejercicio siempre en colectivo.

En ese orden de ideas el sujeto entabla diálogos reales que constituyen significados comunes e incorpora los aprendizajes en la medida en que estos apelan a los intereses, al deseo, al anhelo y a los sentimientos, es decir, estos adquieren sentido en lo individual y en lo colectivo, lo que implica un ejercicio constante, la Educación Humanista “[...] indica apertura. Es un proceso inacabado y, como tal, en construcción permanente” (Esquivel, 2013, p.278).

En tal sentido la educación desde la perspectiva humanista viva y activa requiere reconocer a los sujetos en sus múltiples dimensiones, integrando aspectos emocionales, cognitivos, axiológicos, contextuales y biológicos, pues permite comprender la complejidad en la que se encuentran los seres humanos y las formas en que viven, sienten y aprenden. Así pues, esta perspectiva educativa conlleva, indiscutiblemente, a un ejercicio reflexivo, analítico y participativo, en donde todos los sujetos en el proceso enseñanza-aprendizaje están inmersos, son promotores de la propia experiencia y dinamizan los espacios de aprendizaje a través del diálogo y respeto por el otro. Asimismo, esta propuesta, requiere de tiempo, pausa y contemplación, de manera que las ideas y prácticas que surgen de allí generen cambios profundos en las estructuras individuales, colectivas y sociales.

Es claro que esta perspectiva educativa rompe con las formas tradicionales y plantea espacios de encuentro como la escuela para compartir, para arropar, para cuidar, para acompañar, para abrazar, estos adjetivos evidencian las necesidades de trascender los espacios rígidos a escenarios flexibles donde el sujeto se forme desde el ser y del convivir, y traslade a un segundo plano la exigencia instaurada del hacer y el conocer. Por consiguiente, los espacios de aprendizaje, como la escuela, se convierten en un refugio para los sujetos.

Esta propuesta teórica se aleja de los modelos educativos tradicionales e invita a repensar la escuela como un espacio de libertad, que promueve un sentido de lo humano e integra los saberes y las emociones para potencializar los aprendizajes. Esto implica que, los protagonistas del binomio enseñanza-aprendizaje estén en un continuo diálogo y ejercicio creativo, pues es a partir de la articulación entre los actores del proceso de aprendizaje que se logra desarrollar acciones conjuntas para la formación de sujetos integrales. Así pues, Rogers y Freiberg (1996) señalan que estas interacciones deben estar mediadas por el respeto, la empatía, la congruencia y la valoración positiva.

Otro aspecto fundamental que gravita en esta perspectiva está asociada a las motivaciones y necesidades de los estudiantes, pues en la medida en que los sujetos sienten cercanía y entienden la pertinencia en la generación del conocimiento se interioriza de manera consciente

y permanente. Esto requiere, sin lugar a duda, el reconocimiento de las personas y el contexto en el que se encuentran, ya que identificar los anhelos y deseos de los sujetos favorece a que ellos de alguna manera se apropien de su propio aprendizaje, es decir, asumen un rol activo en la producción del conocimiento. Asimismo, el rol del docente da un viraje en la acción educativa, pues pasa de ser un dador de información y se convierte en un facilitador del proceso de aprendizaje (Rogers y Freiberg, 1996). En consecuencia, los estudiantes y docentes entablan diálogos auténticos en donde la voz de todos los participantes es importante y requiere ser escuchada.

Ahora, estos espacios dialógicos se nutren de las experiencias de los sujetos, pues a partir de ellas se van configurando las formas en que se comprende y se habita el mundo. De tal manera que conocerlas y aceptarlas permite abordar situaciones conflictivas y generar soluciones sin recurrir a la violencia. Así pues, estos escenarios se convierten en espacio significativos para reflexionar, aprender y construir con el otro.

La educación humanista exhorta a que las relaciones entre los sujetos se cimienten en la confianza, la congruencia y la libertad, sin embargo, en una sociedad movida por el miedo y el individualismo estos fundamentos se convierten en un reto constante, lo que “implica cambiar nuestra forma de pensar, nuestro modo de ser y nuestra relación con los alumnos. Entraña un difícil compromiso con un ideal democrático” (Rogers y Freiberg, 1996, p. 386) pues se pone en juego la vocación humana, los objetivos comunes que moviliza la sociedad, incluso la misma comprensión de la humanidad. Por ello en estos espacios de aprendizaje se debe fomentar el respeto, la justicia y la armonía, elementos que conllevan a una vida digna.

Si bien no hay unos estándares para desarrollar procesos desde la educación humanista pues estaría en contravía de sus bases ontológicas, éticas y políticas. Autores como Rogers y Freiberg (1996) o Nussbaum (2005) plantean unos elementos que se deben tener para acoger esta perspectiva teórica. Lo primero que señalan es que se debe reconocer las habilidades, capacidades, motivaciones y realidades de los sujetos que hacen parte del acto educativo, pues esto permite una planeación y ejecución más pertinente del proceso.

Rogers (1992) propone el desarrollo de relaciones auténticas como primer elemento, pues en la medida en que los sujetos son honestos con sus sentimientos, actitudes y conductas se pueden establecer vínculos directos y genuinos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto corresponde a la aceptación y la comprensión, esto implica un profundo respeto por el otro, por sus ideas, por su condición de ser humano, pues estos elementos permiten que los sujetos se conciban como diferentes y valiosos y constituyan relaciones francas desde la libertad.

Asimismo, el autor refiere que el aprendizaje tiene un impacto profundo cuando se abordan temáticas cercanas, cuando se plantean situaciones que motivan al estudiante, cuando se promueve la capacidad de cuestionar y profundizar, cuando el conocimiento es significativo y en especial cuando este le permite comprender aspectos de la realidad. Ahora, esto requiere que los estudiantes y docente sean coherentes con el actuar y el sentir, esta congruencia permite que el aprendizaje se desarrolle en entornos cálidos y consistentes.

Rogers (1992) afirma que el respeto y la consideración positiva son aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que estos elementos permiten generar espacios cómodos y seguros, así pues, en la medida que el estudiante percibe un espacio positivo y sincero podrá ser auténtico, reconocer los aciertos, los desaciertos y modificar las conductas que condiciona el desarrollo pleno del ser humano.

En esa misma línea se refiere a la empatía como un componente vital, desarrollar la capacidad de comprender el mundo del otro, las situaciones por las que atraviesa el otro, y los sentimientos o emociones que emergen del otro, permite entablar relaciones honestas entre los sujetos alejados de sesgos o juicios de valor que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la coherencia, la atención positiva, la aceptación, la empatía, supone una aptitud reflexiva, una conciencia del sujeto, una capacidad dialógica y una acción colectiva que posibilita que el proceso de aprendizaje se genere de manera acertada y participativa. Llevar todos estos elementos a los espacios de formación permite pensar en la posibilidad de transitar de modelos tradicionales a la constitución de comunidades de aprendizaje que prioricen el desarrollo desde el ser y gesticione acciones para el convivir.

Ahora para que estas comunidades de aprendizaje se den requiere que la escuela reconozca el contexto como un factor esencial y estable nexos con otras entidades. Por ello incluir a los padres de familia, a la comunidad cercana, al sector empresarial, incluso los líderes comunitarios, pues permite ampliar el panorama e identificar temas que conecte la escuela con la vida en comunidad. Rogers y Freiberg (1996) señalan que los espacios de aprendizajes auténticos y consistentes necesitan del apoyo de diferentes sectores de la sociedad, por ello las redes comunitarias, sociales y de aprendizaje son un elemento fundamental.

Otro elemento para el desarrollo de estos escenarios son las relaciones basadas en el respeto y el afecto, allí se deben reconocer las necesidades de los estudiantes y los docentes, se debe ser conscientes de las capacidades y limitantes de los sujetos, y se deben establecer acuerdos que posibiliten cumplir los objetivos planteados. Estas relaciones requieren que los sujetos que hacen parte del proceso educativo sean activos y propositivos, con capacidades individuales y colectivas para reconocer situaciones problemáticas y proponer acciones conjuntas para su resolución. Así pues, este enfoque demanda sujetos reflexivos, analíticos, creativos e innovadores (Nussbaum, 2005).

Ahora para que el aprendizaje sea pertinente y ayude a resolver estas situaciones, necesita de la pluralidad de fuentes de información, no es suficiente con los datos que se generan en los espacios educativos. Un aprendizaje genuino requiere de múltiples voces, experiencias y perspectivas que se puedan interpelar y analizar según la realidad de los sujetos. Así pues, el conocimiento pertinente se genera en la medida en que los estudiantes y docentes acceden a diversas fuentes y saberes para la comprensión de un fenómeno específico.

En síntesis, la educación humanista requiere de esfuerzos colectivos, de la comprensión y respeto por el otro, y de una convicción profundamente democrática y democratizadora. Una

educación que promueva espacios auténticos de diálogo, reflexión y participación, que exhorte por la pluralidad de voces y la diversidad de métodos para la generación del conocimiento.

Ahora, esos elementos teóricos que se retoman señalan a cabalidad la relevancia de los sujetos como seres sentipensantes y la importancia de su participación en el proceso educativo, no obstante, no señala claramente una propuesta tangible para la consolidación de un proyecto común como sociedad. Si bien, la propuesta presenta un viraje en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, se presenta un vacío, por un lado, en el tránsito de una visión individual a una perspectiva en conjunta, y, por otra parte, en la consolidación de propuestas congruentes para la vida en colectividad.

Estos vacíos en las ideas que presentan los autores posibilitan la articulación con otras perspectivas teóricas que centran el foco en premisas de carácter colectivo y social, ya que la sociedad actual demanda un humanismo y una vocación humana militante, viva y activa, lo que implica una formación en la sociedad y con la sociedad por ello “no hay posibilidad de solipsismo en la educación; hemos de pensar la educación como *con-formación*. El hombre se *con-forma* en y con los otros” (Esquivel, 2013, p.275).

3.3. Aproximación a los fundamentos de la Pedagogía Socialista

Pensar en la educación actual especialmente desde la perspectiva humanista implica reflexionar sobre el propósito de la educación pues para que se den procesos reales de transformación se requiere de sujetos activos y propositivos con perspectiva del bien común. Es por ello por lo que este ejercicio académico se aproxima a la teoría de la pedagogía socialista en la educación pues pone en el centro la reflexión sobre la incidencia de la educación en la conformación de los seres humanos y las relaciones que se gestan con la esfera social, económica, política y cultural. Claramente esta propuesta se enmarca en los postulados del marxismo que entiende que el hombre y su formación está supeditada por elementos naturales, históricos y materiales, no obstante, y pese a estos condicionamientos los sujetos logran trascender sus propios límites para transformarse y superar los obstáculos que plantea la sociedad, con el propósito de crear una nueva realidad (Suchodolski, 1976). Ahora bien, esta revisión teórica no pretende analizar los postulados de Marx, ni abordar las ideas políticas en la contienda electoral. Lo que busca este ejercicio es realizar una aproximación teórica a los fundamentos de la pedagogía socialista y retomar elementos valiosos que permitan desarrollar propuestas para pensar una educación con pertinencia social en el siglo XXI.

Suchodolski autor representativo de la pedagogía socialista propone en su texto elementos medulares para comprender esta teórica, allí plantea los principios, las premisas y la finalidad de la educación bajo esta propuesta epistemológica. Reconocer estos elementos permite evidenciar las similitudes, discrepancias y tensiones entre esta propuesta y las teorías vigentes en los procesos educativos, posibilita retomar elementos vitales que exhorta la época actual. De manera que, los aspectos que se retoman de esta propuesta teórica se van entretejiendo con los elementos relevantes de la educación humanista.

Un primer elemento que plantea el autor está relacionado con la pertinencia y temporalidad de la educación, es decir se propone el “entrelazamiento de lo que se extingue y de lo que nace” (Suchodolski, 1976, p.12) pues la finalidad misma de la educación es pensar en la formación del sujeto para el futuro. Y ese futuro desde la educación humanista se proyecta hacia una convivencia armónica y respetuosa de todos los que habitan el planeta. Así que se conjugan estas ideas para pensar los procesos educativos en la actualidad, sin embargo, esta propuesta no se puede pensar solo en el presente, ni mucho menos en retrospectiva de pasado, sino que exige ser pensada desde una perspectiva de futuro, pues solo así se podrán generar condiciones favorables para el desarrollo de procesos de transformación desde lo individual y lo social. Además, prepara a los sujetos para los retos que plantea la sociedad del futuro, que, si bien son inciertos y difíciles de predecir con exactitud, si se pueden prever y plantear en prospectiva.

No es solamente la viva y concreta preocupación por preparar a los individuos para la vida en las actuales condiciones de tiempo y de espacio, de nivel de vida, de formas de trabajo, del peso de cualquier necesidad de una etapa histórica dada, sino también la confianza en las posibilidades de aceleramiento del ritmo de perfeccionamiento de las condiciones sociales y de creación de unas posibilidades concretas de desarrollo multifacético de los individuos. (Suchodolski,1976, p.11)

Desde esta premisa, que propone el autor se puede afirmar que los procesos educativos, en especial los que se desarrollan en espacios escolares, están permeados por la realidad del presente, el contexto sociohistórico y la proyección hacia el futuro, lo que va determinando las valoraciones y los criterios de los sujetos que están inmersos en el acto educativo. Se entiende entonces que los propósitos de la educación actual no solo determinan las formas de vida de los sujetos en el presente, sino que condiciona la acción de las siguientes generaciones, por ello la necesidad de reflexionar constantemente sobre la educación, pues sin lugar a duda, es la actividad más importante en la constitución de la sociedad.

Los sujetos que se están formando hoy en los centros educativos, serán los que se enfrenten los retos del siglo XXI. Ahora bien, este presupuesto implica reconocer nuevos problemas y realizar otro tipo de preguntas que no estén ancladas solo al presente, sino que permitan reflexionar sobre aspectos del futuro, esto supone, desarrollar otras metodologías que constituyan sujetos críticos y propositivos “Al educar con miras al futuro, es un hecho que estamos educando «aquí y ahora»” (Suchodolski,1976, p.7) lo que implica responsabilidad política y social de los sujetos que educan y que se educan.

En concordancia con lo anterior, la educación está llamada a reconocer las condiciones estructurales de la sociedad pues los sujetos no se forman de manera aislada, por ello los procesos educativos y escolares no pueden seguir siendo una burbuja en donde se enseñan contenidos desconectados de la realidad. La pedagogía socialista exige indagar por los contextos, situar el conocimiento en espacios reales y analizarlos desde una perspectiva histórica, social, económica y política, “ya que la realidad en cuestión penetra en lo más hondo de la atmósfera de todas las instituciones educacionales, desde el hogar familiar y la escuela de párvulos hasta la enseñanza superior” (Suchodolski, 1976, p.8).

La pedagogía de la educación socialista implica unos procesos educativos planeados y organizados que conjugan el presente y el futuro, de manera que se puedan plantear proyectos educativos, reconociendo las condiciones actuales en la que se configura el individuo, pero proyectados para una época y unas generaciones subsiguientes.

Un segundo elemento que propone esta teoría está vinculado con las motivaciones de los sujetos, pues estas no son innatas, sino que se van moldeando en la medida en que los seres humanos se incorporan a la sociedad. Es decir, los criterios valorativos, las condiciones materiales y contextuales supeditan las formas de ser, estar y actuar de los sujetos.

Así pues, los ideales basados en el valor del dinero han llevado a la conformación de una sociedad antropófaga que se contraponen a las perspectivas de futuro. Lo que implica, sin lugar a duda, una reflexión profunda de las motivaciones y las acciones de los sujetos en la actualidad, ya que este ejercicio permite desvanecer la idea prevalente del que se vale explotar todos los recursos para el beneficio individual. Por tanto, lo que plantea la pedagogía socialista es que no se puede construir una sociedad libre, justa y digna si se sobrepasa la integridad de los seres humanos o las especies que habitan el planeta, por lo que, las decisiones de unos sujetos no pueden ser la opresión de otros o la destrucción de los ecosistemas naturales.

Es necesario aclarar que los sujetos que viven en el subdesarrollo más que unas motivaciones o ideales basadas en el capital, lo que pervive en ellos son pretensiones de estos valores, pues las personas que están en condiciones de precariedad como las que se presentan en América Latina, y para este caso municipios como el municipio de Apartadó, no alcanzan a insertarse en las dinámicas propias del capitalismo y mucho menos regirse por estos principios.

Ahora, el autor no pretende desestimar, ni contraponerse a los postulados de la modernidad que se han ido consolidado a lo largo de la historia a través de la razón, la técnica o la idea de progreso, pero señala que el discurso del capitalismo “solo asumen esos ideales de un modo puramente verbal y, al enunciar sus palabras, los contradicen con el mayor cinismo en su actividad política y social” (Suchodolski,1976, p.23). Por el contrario, en la educación socialista estos principios se promueven de manera tácita, congruente y equilibrada.

Al engranar estos postulados con las premisas de la educación humanista, que direccionan los procesos a ejercicios conscientes y contextualizados, permite pensar en propuestas educativas pertinentes para el siglo XXI, de suerte que, se promueva otro modelo valorativo en donde prime el cooperativismo, el respeto, la empatía, la acción dialógica, las libertades responsables, la participación y el bienestar común. Es decir, la educación es “un factor coartífice de la nueva realidad social, cuya estructura exige unas nuevas motivaciones de la acción humana; en una palabra: exige unos hombres nuevos” (Suchodolski,1976, p.43). En síntesis, lo que busca la teoría socialista articulada con las premisas de la educación humanista es que los sujetos a través del sistema educativo transformen las motivaciones individualistas a ideales más solidarios, humanos y dignos.

Aunado al aspecto anterior, se encuentra la característica relacionada con la conexión educación-sujetos-contextos, esta triada lo que pretende es que la educación a través de sus

procesos formativos reconozca las necesidades de los educandos y las articule con los requerimientos de la esfera social, cultural, política y económica, pues como se ha expresado anteriormente, los sujetos se van configurando en la medida en que estos se relacionan con otros y con las dinámicas del entorno. De modo que, el sujeto que comprende la realidad en la que se encuentra, las mutaciones y las formas organizativas que esta presenta, podrá intervenir y participar de ella con el fin de generar cambios estructurales. De lo contrario estos sujetos seguirán reproduciendo prácticas anquilosadas del siglo XIX y XX que aún persisten en la sociedad actual.

Comprender y habitar el mundo desde ideales sociales y comunitarios requiere que los sujetos comprendan que su existencia recaba responsabilidades ineludibles, pues el contrato social que promueve la educación socialista implica que el sujeto este comprometido a participar activamente en diferentes escenarios sociales, políticos y económicos que, aunque complejos son fundamentales para los procesos de transformación.

Esta conexión entre sujeto-contexto-educación es esencial porque permite potenciar habilidades pertinentes según la realidad a la que se enfrenta el estudiante y en general la comunidad académica. Así, los procesos educativos se alejan de la enseñanza acumulativa y pasan a promover un conocimiento situado, por ello, el análisis, la reflexión, la creatividad y la acción son aspectos claves para la formación.

Ahora bien, en este escenario es fundamental pensar la educación actual en múltiples dimensiones que permita potenciar los alcances educativos, por ello se propone abordarlos desde lo enfoques participativos, diferenciales y territoriales, pues esto conlleva a que se constituyan modelos amplios, plurales y oportunos para los estudiantes y la comunidad en general. De esta manera, se apuesta a generar cambios significativos y/o estructurales en los procesos y las prácticas educativas.

Sin lugar a duda el siglo XXI es una época de cambios vertiginosos que requieren de saberes particulares relacionados con la capacidad crítica, analítica, creativa, empática e imaginativa, para ello los sistemas educativos deben expandir los saberes que le permita al sujeto prepararse para el futuro, no para tareas específicas, sino para la existencia misma, de lo contrario los sistemas educativos quedarán obsoletos frente a la rapidez en que se transforma la sociedad.

El ritmo de los cambios es tan rápido que no solo transcurre en otras condiciones, la vida de los hijos en comparación con la de los padres, sino que durante la propia existencia de los individuos se producen unas mutaciones muy esenciales, basándose en las cuales los hombres deben esforzarse en reorganizar el oficio que aprendieron, revalidar los conocimientos que asimilaron, al igual que los conceptos y las posturas. (Suchodolski,1976, p.99)

En ese orden de ideas, toma relevancia la articulación entre los elementos de la educación humanista y esta perspectiva teórica pues sobrepasan los conocimientos particulares y se concentran en saberes que le permite al sujeto afrontar los retos que depara el futuro. En síntesis, se requiere que los sistemas educativos actuales abandonen los planes y propuestas

educativas ancladas al siglo XX y trasciendan a preguntas, metodologías, estrategias y modelos pensados para estudiantes y realidades del siglo XXI.

Ahora, pensar una educación para el futuro, implica que los actores del proceso educativo se cuestionen con respecto a ¿cuáles son los aspectos que se desean transformar?, ¿qué condiciones son necesarias para la formación de sujetos libres y responsables?, ¿cuáles son los conflictos contemporáneos y sus repercusiones en la sociedad?, ¿qué metodológicas crear o co-crear para la generación de sujetos reflexivos, cómo transitar a escenarios de sujetos imaginativos, productores e innovadores? ciertamente, estos interrogantes deben ser reflexionados a profundidad y abiertamente, pues de lo que surja allí se reflejará en la constitución de las generaciones del mañana, y especialmente, las relaciones que entablen con los sistemas sociales, políticos y económicos.

Suchodolski (1976) plantea que el futuro es una realidad que crean los sujetos por ello esta debe ser planificada, si bien no se puede predecir si se puede proyectar una sociedad deseada. Por ello el autor propone unos factores que se deben tener en cuenta a la hora de repensar modelos educativos. El primero hace referencia a la proyección de escenarios sociales y económicos, pues estos determinan las condiciones subsiguientes a las que se enfrentarán los sujetos. Por ello su planificación debe contemplar elementos del presente y una visión de futuro, “la educación tiene como función la preparación de las jóvenes generaciones para vivir en esas nuevas condiciones, asumir las tareas que han de plantearles y participar activamente en la vida social y cultural” (p.102). Así pues, los procesos educativos asumen el reto de formar sujetos para la conformación de un futuro sostenible, sustentable y armónico para todos, es decir, un futuro digno, justo y humanista.

En concordancia, los procesos educativos deben estar conectados en la comprensión de los escenarios sociales y económicos, por lo menos del contexto más cercano, pues esto permite que el sujeto problematice y proponga acciones coherentes con el lugar que habita, esto además posibilita que los estudiantes empleen la creatividad, el ingenio, la sensibilidad y la empatía para construir otros escenarios posibles donde prevalezca la armonía y la justicia social.

El segundo factor que propone el autor para una educación pensada para el futuro se relaciona con la participación de los sujetos en la esfera social. Esta debe ser libre y voluntaria, sin embargo, al estar en sociedad se convierte en una responsabilidad ética-política. Ahora el autor expresa que este ejercicio se debe pensar y generar desde una esfera local a una global, pues en la medida en que los sujetos entienden sus realidades e incidan en ellas para transformarlas podrán ir escalando la participación a otros escenarios, es poco plausible intervenir los problemas regionales, nacionales e internacionales, si primero no se resuelven los que involucran la cotidianidad del sujeto “la participación social implica pues, la capacidad de vivir y actuar en la colectividad, de comprender las necesidades del ambiente más cercano y la planificación de sus cambios [...]” (Suchodolski, 1976, p.123).

La convergencia entre los intereses particulares y globales permite identificar elementos comunes y divergentes entre los fenómenos que se presentan en la sociedad, de esta manera los docentes y estudiantes podrán analizar desde sus posibilidades, capacidades y competencias

las formas adecuadas para intervenir la realidad, transformarla y construir nuevas oportunidades para el presente y con perspectiva de futuro. Por consiguiente, la educación apela a la configuración de escenarios y sujeto heterogéneos que permitan la construcción de un mundo plural, diverso y con enfoque territorial.

En ese sentido los procesos de educación con perspectiva de futuro integra elementos sustanciales del ser humano, sus motivaciones y deseos personales, triada que amplía la perspectiva formativa del sujeto donde convergen esferas y dimensiones que en los modelos tradicionales no se han previsto, pues pervive la idea de la escuela como una burbuja de asimilación y acumulación del conocimiento, por el contrario, la educación para el siglo XXI, insta una articulación entre escuela-sociedad para que el sujeto comprenda, analice y reflexione la realidad cercana, y por supuesto la lejana, y se vincule con propuestas pertinentes e innovadoras en su contexto inmediato. En tal sentido, la educación estará volcada a situaciones concretas y tangibles que le permitan al sujeto pensar y actuar en la construcción de la sociedad.

Finalmente, la pregunta por el cómo integrar estos elementos se convierte en la última característica que se recoge de esta propuesta teórica, pues si bien los componentes anteriores reflejan el propósito de la educación socialista, es fundamental revisar cuáles elementos se plantean para materializar esta propuesta. Suchodolski (1976) presenta cuatro componentes que, si bien se exponen por separado, son complementarios y deben integrarse equilibradamente para dar cumplimiento a su propósito. Así pues, la educación desde el arte, la ciencia, la técnica y la sociedad se convierten en las estrategias para potenciar las acciones educativas en la actualidad.

El arte se entiende como: una experiencia estética y simbólica que emerge de la actividad humana, como una visión cognoscente del mundo y como una fuerza creadora que aflora de los sentimientos y emociones de los sujetos (Suchodolski, 1976). Partiendo de estas ideas, se entiende la educación desde el arte como un ejercicio de formación multidimensional pues genera una sensibilidad especial en las personas para la comprensión, interpretación y creación de la realidad. Permite imaginar otros mundos posibles, la creación de propuestas disruptivas y la expresión de estas por diversas manifestaciones, es decir, le da voz a los sujetos para que materialicen las formas en que comprende el mundo.

Así que, el arte en sus múltiples manifestaciones permite que el sujeto desarrolle habilidades para comprender, aprehender y expresar el mundo; elabora ideas y argumentos a partir de la experiencia individual y el diálogo con otras posturas; construye unidades discursivas que interpelan la realidad; y formula propuestas creativas con miras a la transformación de una sociedad justa, equitativa y en paz.

Por su parte, la educación desde la ciencia no solo pretende acrecentar los saberes o educar el intelecto de los estudiantes, sino que busca generar conocimiento apropiado para el contexto y los sujetos (Suchodolski, 1976). De tal suerte, que los saberes derivados de la ciencia en los espacios académicos contribuyen a resolver problemas reales que afectan la existencia, su interacción con lo natural y lo material. Educar desde la ciencia implica el desarrollo de capacidades que integran las múltiples dimensiones del individuo, éticas, políticas y técnicas,

y se conjugan con las necesidades y demandas de la sociedad, con el propósito de comprender el significado de la ciencia en lo social, analizar y reflexionar sobre los aspectos que aquejan a la comunidad y aportar desde las potencialidades de cada sujeto para la construcción de soluciones concretas y tangibles. En definitiva, el autor afirma que, la educación pensada desde la ciencia sobrepasa aspectos cognoscentes y se integra genuinamente a la vida de los sujetos y la sociedad.

Por último, se encuentra la educación a través de la sociedad que hace referencia a la formación del sujeto en la vida en comunidad, es decir el ejercicio de ser ciudadano, este corresponde a las responsabilidades ético-políticas que adquieren las personas al hacer parte de un sistema social, que no solo se limitan a una actividad electoral, sino que requiere de activismo y espíritu. Estos compromisos cívicos y ciudadanos han estado desligadas de la esfera escolar, por lo menos en modelos educativos como los de América Latina, se ha limitado a espacios reducidos de formación ciudadana, cursos de sociales o ética y valores, lo que abstrae al sujeto de esa realidad en particular y genera una percepción de exoneración sobre responsabilidades en la esfera pública y política.

Por ello la educación desde la sociedad posibilita sensibilizar al sujeto sobre la importancia de los espacios de deliberación y toma de decisiones, de la urgencia de escuchar múltiples voces para construir desde la pluralidad y el deber imperativo de participar en escenarios políticos que reflexionen y actúen sobre el beneficio de todos los seres humanos. De manera que la formación en sociedad incorpora una comprensión de la dinámica de la política entendida como los espacios institucionales y lo político entendido como la participación de los sujetos en espacios comunitarios, una concientización de lo que implica ser ciudadano en lo individual y en lo colectivo, y una reflexión sobre los conocimientos científicos, artísticos y contextuales que se requieren para estar y actuar en sociedad.

Según Suchodolski todas estas acciones pretender integrar la personalidad del estudiante, formarlo en sus múltiples dimensiones, de manera que sobrepasa los límites o ambigüedades de cada ámbito y los articula para potenciar las habilidades, el intelecto, las sensibilidades y los compromisos del sujeto en y para la vida en sociedad.

En esa medida lo que se busca con propuestas articuladas entre elementos de teoría de la educación socialista y la educación humanista es poder formar sujetos conscientes, reflexivos y analíticos de la realidad en la que se encuentran, asimismo, de las implicaciones de sus acciones en el presente y en el futuro. De manera que pueda reconocer las tensiones entre las motivaciones individuales y los requerimientos de la comunidad, evaluar la complejidad de estas interrelaciones y generar acciones positivas para la construcción de la sociedad.

Por lo tanto, estos procesos educativos deben ser planificados en concordancia con las condiciones del presente y las necesidades del futuro, pues los procesos de transformación no dependen sólo de reconocer lo vacíos o criticar el sistema actual, requiere de acciones lógicas, sistemáticas y consecuentes que correspondan a la configuración de una sociedad justa, digna y equilibrada. Como resultado la educación más que generar procesos de memorización, acumulación o asimilación, apunta para que la comprensión y aprehensión del conocimiento

sea pertinente para el contexto y la realidad en la que se encuentra el educando, de tal suerte, pueda comprender el mundo y desarrolle capacidades creativas para incidir en él.

Se conciben entonces los procesos educativos desde una mirada multidimensional, no se limita a contenidos específicos, sino que se comprende la complejidad del ser humano, las motivaciones individuales y colectivas, las demandas de la sociedad y se ponen en juego estos elementos para contribuir a una formación integral, responsables y contextualizada. En concordancia, el sujeto se prepara en un ambiente escolar que le permite idear, crear, expresarse y participar, allí desarrolla habilidades para la vida en comunidad, potencia las capacidades desde las que puede aportar y fortalece el espíritu solidario y cooperativo.

Ahora bien, se siguen presentando retos significativos para trascender a propuestas educativas con espíritu colectivo, creativo e innovador, propuestas que posibiliten compartir experiencias sensoriales, intelectuales, significativas, y especialmente de realizar acciones concretas y planeadas colectivamente para la transformación. Así pues, los espacios formativos como la escuela deben dejar de ser lugares de encuentros fortuitos y desarticulados, y transitar a escenarios abiertos para el intercambio de visiones de mundo, para la convivencia, para la sensibilización, para el diálogo y la reflexión, y sobre todo para la participación. En consecuencia, los sujetos que se formen bajo este modelo educativo se convierten en agentes para el cambio social.

Finalmente, la integración de elementos que se recogen de la propuesta de la educación socialista y la educación humanista presentan posibilidades para la construcción de un proyecto compartido, pensado desde las motivaciones individuales y las necesidades colectivas, es decir un diálogo sinérgico entre las subjetividades de los individuos y la objetividad de la realidad. Ahora, es claro que para ello se requiere que el sujeto sea consciente de su humanidad y del mundo que habita, de las responsabilidades al ser libre y de las implicaciones que tienen los actos que realiza. Bajo ese panorama se evidencia la importancia de generar procesos de formación pertinentes y contextualizados.

Desde estas premisas toma relevancia la pedagogía de la liberación en consonancia con los enfoques teóricos propuestos anteriormente, pues permite reconocer elementos que condicionan al sujeto y que requieren ser modificados. Brinda la posibilidad de concientizar al educando y el educador sobre las responsabilidades que acarrea las libertades y la urgencia de desarrollar acciones transformadoras con miras a la construcción de otro mundo basado en la justicia, libertad y dignidad humana. Finalmente permite que los sujetos construyan unidades discursivas que les permite construir y narrar el mundo.

3.4. Reconociendo la Pedagogía de la liberación

Pensar en una sociedad del siglo XXI más humanizada, creativa y en armonía con el planeta, requiere, sin lugar a duda, de sujetos con una profunda vocación humanista, con una perspectiva común, con capacidad de trascender las individualidades y construir con otros, y sobre todo se necesitan personas conscientes de sus realidades y con un intenso deseo de transformarlas. Ahora, para que esto se dé, vale la pena preguntar si los modelos educativos

que priman en la actualidad fundamentan sus propósitos sobre estas premisas. La pedagogía de la liberación plantea que la educación históricamente se ha centrado en modelos basados en la respuesta, estos limitan la capacidad de asombro, de cuestionar, descubrir y por supuesto de crear (Freire y Faudez, 2013). En ese sentido, el estudiante termina aceptando, sin refutar, los elementos que se proponen dentro del acto educativo y el docente reproduciendo patrones a través de un proceso vertical. Por consiguiente, esta corriente de pensamiento plantea la necesidad de reflexionar sobre los modelos tradicionales y reconfigurarlos de acuerdo con los requerimientos de una sociedad humanizada y humanizante.

La pedagogía de la liberación plantea múltiples aspectos sociales, culturales y políticos para que se dé la emancipación del sujeto en la sociedad. Sin embargo, para este ejercicio analítico solo se retomaron tres elementos anclados a las propuestas de la educación humanista y la teoría socialista apuntan a procesos de transformación de los sujetos y del acto educativo, esto, a partir de una perspectiva horizontal, dialógica, plural, creativa y participativa. De este modo, se propone, inicialmente, comprender al sujeto como un ser inconcluso que está en constante proceso de formación, elemento que se aúna fuertemente con lo ya propuesto desde el humanismo vivo y activo, además, que requiere ser consciente de elementos que condicionan su ser y la posibilidad de estar armónicamente con otros. Por otra parte, propone reflexionar sobre la libertad como aspecto fundamental en este ejercicio de emancipación, pues no solo evidencia otra perspectiva del ser, sino que pone en escena las responsabilidades que adquiere el sujeto al integrarse en la sociedad. Finalmente, se plantea un viraje en el modelo educativo, que transita a una educación centrada en la pregunta, que incita al sujeto a interpelar el mundo, los conocimientos, las relaciones sociales, materiales y humanas, es decir, que reconoce su propia existencia en la acción de preguntar (Freire y Faudez, 2013).

Poder desarrollar procesos de transformación implica un ejercicio fundamental de humanización, no se pueden generar cambios profundos cuando se permanece deshumanizado, indolente y desesperanzado. Esto implica comprender que los sujetos son seres inacabados, que están en un proceso permanente de aprendizaje, independientemente de la edad o de la formación académica. También se encuentran en un ejercicio constante de desaprender ideas y prácticas que subyugan al sujeto y su relación con la sociedad.

Ahora que el sujeto sea consciente de esta realidad, desde una comprensión ontológica y epistemológica, implica interpelar la construcción del sujeto desde sus formas de ser y estar en el mundo, las concepciones filosóficas que configuran lo individual y lo colectivo, y los ideales éticos y políticos que tienen de la sociedad. Esto sin lugar a duda no es una tarea fácil, pues supone un cambio axiológico, cuestiona la valoración del mundo y lo que se ha construido históricamente como humanidad, bien cabe aclarar que no se trata de omitir o negar, lo que se requiere es reconocer y reflexionar sobre estos elementos para así poder modificarlos en beneficio de la humanidad, la dignidad y la justicia social. Freire (1973) expresa que:

Comprobar esta preocupación implica reconocer la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica. Es también y quizás básicamente, que, a partir de esta comprobación dolorosa, los hombres se preguntan sobre la otra viabilidad –la de su humanización. Ambas, en la raíz de su inconclusión, se inscriben en un permanente movimiento de búsqueda.

Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión. (p.32)

Entender que las personas son seres inacabados, imperfectos e incompletos, no solo es una tarea que sugiere un trabajo constante, sino una posibilidad de construir y reconfigurar diversos aspectos desde lo individual y lo colectivo. Ser consciente de la existencia misma y de lo que esta implica en la esfera de lo real, ahora bien, no es un ejercicio en solitario, silencioso o incomunicado, siempre requiere de otros como interlocutores para construir y debatir las ideas, requiere de la comprensión del mundo y de la interacción con la realidad. Asimismo, ser consciente de la existencia y sus implicaciones no es un aspecto intrínseco del sujeto esto demanda un proceso de aprendizaje, o si es el caso de desaprendizaje, que, si bien estas en algunos momentos puede ser espontáneo entre los sujetos, generalmente deben ser intencionadas dentro de la acción educativa.

Así pues, este ejercicio de reflexión sobre el sujeto inacabado, la forma en que habita el mundo y las relaciones que se gestan allí, permite que el educando y el educador comprendan si en su ejercicio cotidiano reproduce las acciones que subyugan a los sujetos, o si, por el contrario, son conscientes de la necesidad de subvertir estas situaciones para liberarse de la opresión. Así pues, este proceso no solo pretende transformar los sujetos en seres libres y comprensibles, sino que propende por desarrollar acciones colectivas para modificar la realidad.

El ejercicio de la libertad que se plantea en esta propuesta teórica requiere entender la responsabilidad que acarrea, pues no está en juego sólo la formación de los sujetos, sino la concepción del mundo que se desea habitar. De manera que la libertad es un ejercicio constante, arduo y disciplinado, que se da entre la reflexión y la praxis, no basta con creer en la idea de libertad, esta exige ponerla en práctica en la vida cotidiana. Lo que supone un esfuerzo significativo por interpelar las acciones diarias de los sujetos, las instituciones y la sociedad. Freire (1973) señala que la liberación no hace parte del azar, ni de la casualidad, a esta se llega en la medida en que el sujeto es consciente de su búsqueda y la necesidad de luchar por ella, además implica un acto de amor por el otro, por el mundo e incluso por el opresor.

La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre lucha por conseguir su libertad. Esta tampoco es un punto ideal fuera de los hombres, al cual, inclusive, se alienan. No es idea que se haga mito, sino condición indispensable al movimiento de búsqueda en que se insertan los hombres como seres inconclusos. (Freire, 1973, pp.37-38)

En ese sentido, la libertad responsable, que se da en la reflexión y en la praxis, es una conquista del sujeto que ha estado condicionado por el miedo de lo que significa e implica ser libre, por las contradicciones de la realidad y por los patrones establecidos por los dominantes. No obstante, estos elementos que supeditan a los sujetos, que en ocasiones parecen inamovibles, pueden transformarse y convertirse en motivaciones para desarrollar acciones colectivas para su liberación (Freire, 1973).

Ahora este ejercicio implica la acción, no es posible desvincularse de las ataduras del opresor si no se realizan ejercicios concretos que favorezcan los cambios del sujeto y de la realidad, pues es sobre este binomio que se deben reflejar conjuntamente las transformaciones. En tal sentido, se presenta una relación sinérgica entre la subjetividad y la objetividad, entre el individuo y el mundo, entre la particularidad y la totalidad, es decir, estos elementos siempre están en interacción lo que permite comprender el mundo y desarrollar procesos reales para su reconfiguración.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados, El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 1973, p.47)

Por consiguiente, para que el sujeto sea libre de las situaciones que lo someten debe tomar conciencia de las condiciones bajo las que se encuentra, los elementos que debe modificar y las acciones que debe realizar. Cabe aclarar que este ejercicio no se puede hacer por otros, ni tampoco se da en soliloquio, es consecuencia de la reflexión, del diálogo y del trabajo en colectivo, para este caso entre estudiantes y docentes. De esta manera y retomando las palabras de Freire (1973) “nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (p.69).

En definitiva, la propuesta de la pedagogía de la liberación plantea un giro en los procesos educativos, desmantela los órdenes jerárquicos en las relaciones pedagógicas, reconoce a los estudiantes como sujetos activos y propone la generación del conocimiento a partir de la interacción con el mundo. En otras palabras, centra sus esfuerzos en acciones compartidas, dialógicas, participativas, que involucran los sentidos, las emociones y la razón, asimismo permite la curiosidad, la creatividad, la expresividad y en especial la promoción para la acción y la reflexión. Freire (1997) menciona la urgencia de transitar a otros escenarios educativos que promuevan el encuentro con el contexto, con los otros y con el mismo sujeto.

De ahí la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de su misma condición de vida. (p.87)

En consecuencia, la pedagogía de la liberación promueve una educación para la creación, para la invención de otros mundos posibles, para la configuración de sujetos humanizados y para la acción colectiva. De manera que se gesten procesos reales para la transformación del mundo. Una educación inquieta, reflexiva y propositiva, que emerja de y para los sujetos, que adquiera sentido en la práctica, que genere esperanza y que permita convivir en armonía. Así pues, la pedagogía de la liberación es auténtica, es humanizadora, es dialógica e implica acción y reflexión para la transformación (Freire, 1973).

Asimismo, la educación desde esta perspectiva teórica permite una construcción colectiva del mundo, por ello es consciente, problematizadora y contextualizada, siempre interpela la

realidad en la que se encuentra el sujeto. Se aleja de los modelos tradicionales, por consiguiente, todos los sujetos hacen parte activa del proceso educativo y adquieren responsabilidades, estos se consideran portadores de conocimiento y por ello requieren ser escuchados, la pluralidad de visiones permite deliberar, llegar a consensos y construir en el disenso.

Esta construcción colectiva del mundo se va materializando a través del uso de diferentes herramientas comunicativas, estas pueden ir desde medios de comunicación tradicional o digital hasta el uso de diferentes manifestaciones artísticas como el canto, el teatro o la pintura. Los sujetos se apropian de ellas, les asignan un sentido y plasman a través de unos códigos comunes la realidad en la que se encuentran. Así pues, los estudiantes generan procesos de concientización y por medio de la creatividad, el ingenio, y los recursos materiales y simbólicos, crean narrativas y estéticas con las que evidencian la forma en que comprenden el mundo.

Cabe resaltar que más allá del producto que se espera, video, pieza sonora, fotografías, canciones, obras de teatro, murales, entre otra gama de posibilidades, lo realmente importante se enfoca en el proceso colectivo de producción, pues es allí donde los sujetos ponen en común sus experiencias, emociones y visiones para crear una pieza comunicativa que plasman esas formas particulares de ver el mundo.

Se entiende entonces que la educación desde la pedagogía de la liberación permite que el sujeto adquiera conocimientos a partir de la realidad en la que se encuentra, comprenda los fenómenos que se presentan, analice las circunstancias, reflexiones sobre las causa y repercusiones y plantee propuestas que contribuyan a la solución haciendo uso de diferentes herramientas comunicativas. En síntesis, es una educación que “busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad” (Freire, 1973, p.88).

Ahora estos elementos antes mencionados no se dan en lo abstracto para que estos procesos educativos sean pertinentes y cumplan con el propósito de la pedagogía de la liberación se requieren de metodologías precisas y planeadas. Para ello es necesario desmitificar la idea sobre la equivalencia entre ejercicios abiertos y participativos e improvisación. Esto tampoco quiere decir que sean estructuras inamovibles, por el contrario, son procesos flexibles, colaborativos que requieren de organización, diseño, proyección y ejecución.

Un elemento inicial que plantea esta teoría para el desarrollo metodológico es la necesidad de subvertir los roles verticalizados educador y educando, de manera que en esta propuesta el docente se convierte en mediador del espacio, dinamiza las situaciones sin imponer su perspectiva, el estudiante por su parte asume un papel participativo, entiende que el ejercicio formativo requiere de su compromiso. Al comprender esta reconfiguración de los roles, se entiende que el diálogo como fenómeno y expresión humana es fundamental para promover los espacios de aprendizaje, de esta manera, estudiantes y docentes reflexionan sobre la realidad y problematizan las situaciones que se presentan en el contexto.

En tal sentido, los contenidos y los problemas que dinamizan los procesos de enseñanza-aprendizaje no están fijos, ni son estandarizados, estos se pueden negociar de acuerdo con los

intereses de los sujetos, las necesidades de los contextos y de las relaciones de estos con el mundo. “las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentran implícitos en la temática significativa, son aspiraciones; finalidades y motivos humanos. [...] Son tan históricos como los hombres. Insistimos, no pueden ser captados fuera de ellos” (Freire, 1973, p.128). Es decir, estos temas adquieren sentido para los sujetos y en consecuencia deben ser estudiados, analizados, así pues, pasan de ser datos acumulados y se convierten en conocimientos situados que permiten la reflexión y, posiblemente, la generación de acciones concretas que solventen o transformen situaciones reales.

Estas temáticas significativas como las nombra Freire (1973) van surgiendo en la medida en que el sujeto se hace consciente de su realidad, en la medida en que se pregunta por la realidad, imagina otros escenarios posibles, crece su anhelo por otras posibilidades de estar y habitar el mundo. De ahí, que la educación más que generar respuestas, lo que debe promover son preguntas sobre el sujeto, la existencia y las relaciones que se establecen en la cotidianidad. De suerte que se superen los actos de reproducción y acumulación, y se fomente una educación para la creación, transformación y comunicación de las ideas (Freire, 1973).

Así pues, la capacidad de preguntar toma relevancia en el acto educativo, no sólo porque permite interpelar diferentes acontecimientos y devela situaciones antes negadas, sino porque se convierte en acto profundamente democrático (Freire y Faudez, 2013) para el sujeto que empieza a participar de su proceso formativo y el de otros, descubre las relaciones entre el conocimiento que se gesta en el aula de clase y el contexto que habita, entreteje su perspectiva con la de sus pares, construye una visión de mundo a partir de la puesta en común de las ideas, entabla ejercicios de comunicación real entre sujeto-conocimiento-cotidianidad. Por consiguiente, la pregunta se convierte en un elemento detonador de la acción educativa, pues no se presenta como un saber dado, sino como un conocimiento conquistado a través de la exploración y la indagación de la realidad.

En esencia, la pregunta se convierte en un acto revelador para el educando y el educador pues descubren un método particular para generar conocimiento pertinente, situado y progresivo, pues en la medida en que los sujetos se preguntan por una situación o hecho específico, comienza a emerger diferentes cuestionamientos que expande la capacidad de comprensión de la existencia misma y la realidad. Asimismo, los actores del proceso educativo entienden que la pregunta no solo conlleva un ejercicio de interpelación, sino que entraña un ejercicio profundo de reflexión y acción, de ahí que los estudiantes y docentes descubren “la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión” (Freire y Faudez, 2013, p.73).

Finalmente, esta propuesta teórica propicia una educación que problematiza, que fomenta la capacidad de cuestionar, analizar, discernir, transformar, permite la formación de sujetos libres y creadores, que a partir del diálogo y la acción generan otras formas de comprender, nombrar y habitar el mundo. Así pues, la articulación entre la educación humanista, la pedagogía socialista de la educación y la pedagogía de la liberación permite establecer acuerdos comunes y construir a la generación de nuevos significantes en donde prevalece el respeto por los derechos humanos, la vida digna y la justicia social.

A manera de cierre: La complementariedad de la fundamentación teórica

El siglo XXI exige una comprensión del mundo alejado de modelos tradicionales y radicalismos que impiden las transformaciones reales. La educación es un elemento fundamental para generar estos cambios, pues permite la concientización y liberación del sujeto, de los elementos que condicionan su existencia, incluso de una humanidad transgresora. Por ello, es necesario reflexionar sobre los modelos establecidos que priman en el sistema educativo, pues si bien a lo largo de la historia se han realizado esfuerzos para innovar, estos siguen anclados a perspectivas verticalizadas, conservadoras y abstraídas de la realidad. De manera que, pensar en un viraje significativo de la sociedad implica indiscutiblemente reflexionar sobre la perspectiva ontológica, epistemológica, ética y política que moviliza la educación actual, pues como lo plantea Freire (1997) si bien los procesos educativos no efectúan por sí solos los cambios, si son indispensables para llevarlos a cabo y reconfigurar la realidad que subyuga a los sujetos.

Se propone entonces una articulación entre reflexión-consciencia-acción, pues como se ha visto a través de las teorías propuestas no es posible dicotomizarlos, solo en la medida en que se entablan diálogos con otros, se analiza la realidad, se indaga por el contexto y se es consciente de la existencia, se pueden desarrollar acciones concretas que posibiliten la transformación. Es claro que los sujetos desde su propio ejercicio reflexivo son quienes deben promover estos procesos para reconfigurar la realidad por ello la importancia de desarrollar estrategias educomunicativas que posibiliten el reconocimiento del ser, del estar, del hacer y del convivir.

Es de resaltar que este vínculo propuesto reflexión-consciencia-acción es posible a partir de la integración de las diferentes perspectivas teóricas que se proponen en el texto, que más que yuxtaponerse, lo que pretenden es generar una articulación para la complementariedad y la comprensión del fenómeno de estudio. En tal sentido, la educación humanista, la pedagogía socialista y de la liberación posibilitan un andamiaje teórico para sustentar la construcción de una estrategia educomunicativa a partir de los saberes, vivencias y experiencias de los sujetos. Asimismo, este vínculo teórico tiene de fondo un posicionamiento ético-político que plantea la emancipación del sujeto y la transformación de su propia realidad desde un ejercicio consciente, coherente y responsable, pues éste no solo pone en juego su propia humanidad, sino la construcción de un mundo plural, justo, equilibrado y digno para todos.

En síntesis, la recuperación de ciertos elementos de las teorías propuestas, sin la pretensión de ser puristas, pero sí bajo una vigilancia epistémica, develan la relevancia de articular aspectos que coadyuven a la construcción de una estrategia educomunicativa desde la perspectiva de la educación humanista, que apuntalen a la formación de un sujeto comprometido, dispuestos a estar en permanente proceso de liberación, con actitud crítica, analítica, reflexiva, y, que además, contribuya a desarrollar acciones conjuntas para la transformación de su realidad.

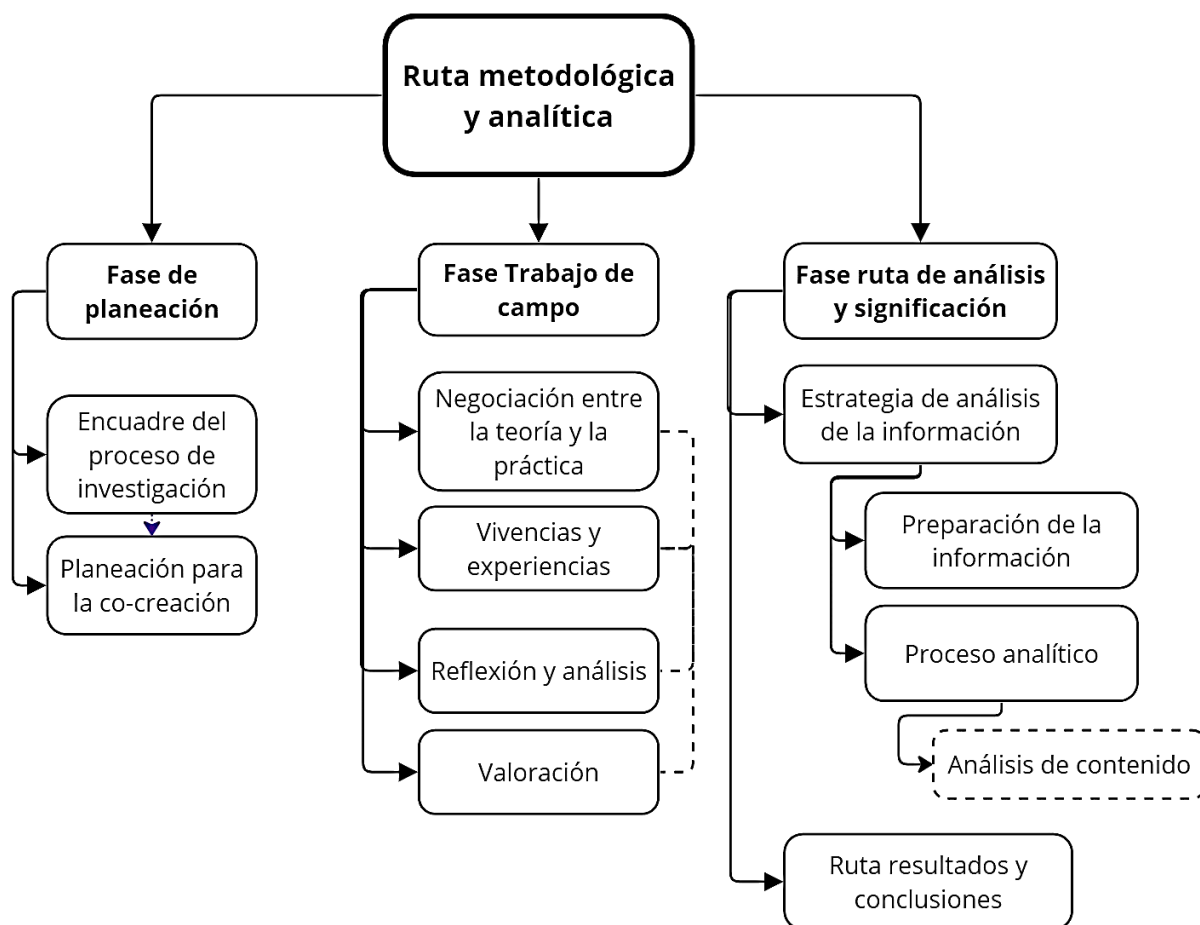
Capítulo IV: Ruta metodológica y analítica

Como académicos entendemos que los procesos de investigación emergen de la comprensión y la reflexión de los contextos sociales, económicos, políticos, culturales y educativos, pues estos supeditan las acciones de las instituciones y los sujetos para estar y actuar en el mundo. Por ello, la construcción de la ruta metodológica se ancla en las reflexiones antes realizadas en el estado del arte, el contexto y la fundamentación teórica, pues estos elementos se convierten en el insumo esencial para la construcción de una estrategia educocomunicativa desde la perspectiva humanista, pertinente y contextualizada.

En ese sentido, este capítulo esboza la forma en que se planteó la ruta metodológica y analítica desde un posicionamiento epistemológico, ético y político. Este se divide en tres fases que corresponden a la planeación, el trabajo de campo y el diseño de la ruta para el análisis y la significación de la información, a su vez estas se subdividen en momentos que permiten la ejecución a cabalidad de cada fase, tal como se evidencia en la figura 1. Bajo ese orden de ideas, la ruta metodológica y analítica presenta una ilación entre las fases, incluso en algunos momentos se superponen, pues construir colectivamente el conocimiento desde una perspectiva dialógica, reflexiva y crítica implica una relación sinérgica entre estos aspectos.

Figura 7

Fases de la ruta metodológica y analítica



Nota: Elaboración propia.

La primera fase denominada planeación se subdivide en dos momentos: 1. El encuadre del proceso de investigación, allí se refleja la postura del investigador y el posicionamiento epistémico para el desarrollo del ejercicio académico, de manera que, se acoge la investigación cualitativa, el enfoque sociocrítico, el método dialéctico y se establece una postura ético-política, lo que permite comprender y reflexionar el fenómeno de estudio a partir de aspectos socioculturales, facilitando, además, la construcción del conocimiento a partir de ejercicios conscientes, sistemáticos y organizados (Sandín, 2003). 2. Planeación para el proceso de co-creación, allí se plantea el tipo de investigación que para este caso es investigación acción y los elementos claves para desarrollar ejercicios participativos y colaborativos. Asimismo, se señalan las técnicas de recolección de la información: laboratorios de co-creación, grupo focal y entrevistas, que permiten crear, valorar y validar el proceso. Finalmente, se presenta los y las participantes y el contexto en el que se ubican, de suerte que, se comprenda la pertinencia de la creación de la estrategia educocomunicativa desde la perspectiva humanista.

La segunda fase corresponde al trabajo de campo evidencia el proceso que se gestó durante la recolección de la información, allí se describe el proceso co-creación en los laboratorios y la forma en que se construyó la estrategia educocomunicativa con las participantes. Además, se presenta la ruta para valorar inicialmente el ejercicio de investigación.

Finalmente, la tercera fase denominada ruta para el análisis de la información presenta el diseño establecido para la organización, sistematización y procesamiento de la información. Asimismo, apuntala algunos elementos claves para la presentación y comprensión de los resultados de investigación

A partir de las tres fases propuestas se presenta la ruta metodológica y analítica que direcciona el proceso de investigación en dónde se pone en diálogo los intereses de los participantes, pues se parte de la premisa que el conocimiento se construye y reconstruye en la medida en que los sujetos interactúan e interpretan el mundo que los rodea (Tójar, 2006). Bajo esa lógica, en este capítulo presenta la ruta que permite conjugar las múltiples visiones del mundo para comprender, abordar, reflexionar e intervenir el objeto de estudio a partir de las posibilidades y habilidades de los sujetos que constituyen el proceso de investigación.

4.1. Fase 1: Planeación del proceso de investigación

4.1.1. Encuadre del proceso de investigación

Se entiende por encuadre el lugar desde donde se sitúa el investigador para leer e interpretar la realidad, lo que implica priorizar, apartar o negar ciertos aspectos que la configuran. Por ello, estas decisiones sin lugar a duda conllevan una carga ética y política dentro del ejercicio académico, pues más que una simple elección, este posicionamiento se convierte en un manifiesto para comprender y generar el conocimiento.

En ese orden de ideas, el modelo, el enfoque y el método de investigación seleccionados en esta tesis develan una postura del investigador para acercarse y desarrollar procesos de investigación, pues se aleja de una visión vertical y solitaria, y le da paso a un ejercicio plural

en donde aflora una multiplicidad de voces, sentires y experiencias de los participantes que posibilita construir un conocimiento pertinente y contextualizado.

Investigación cualitativa

Se ha señalado que los fenómenos de estudio emergen de diferentes realidades sociales, educativas, culturales, ambientales, económicas o políticas, de manera que, para analizarlas, estudiarlas o modificarlas es necesario que el investigador se sitúe en un contexto y determine la pertinencia de su elección, pues esta escogencia más que una preponderancia de un modelo sobre otro, resulta ser relevante y funcional en la medida que este le permite al investigador leer y comprender los sucesos, hechos o situaciones que detonan el ejercicio investigativo, así pues, el modelo seleccionado resulta convertirse en el medio para alcanzar los objetivos establecidos dentro del ejercicio de investigación (Strauss y Corbin, 2002).

Se entiende que la Investigación Cualitativa ha emergido de unas tradiciones epistemológicas y metodológicas que inicialmente estaban ancladas a perspectivas colonialistas, patriarcales y occidentales (Denzin y Lincoln, 2011), no obstante, este modelo ha sufrido transformaciones a partir del devenir de los procesos sociohistóricos y del cuestionamiento al modelo tradicional, lo que ha favorecido el surgimiento de otras corrientes que se enmarcan dentro del modelo cualitativo que propician la reflexión, la comprensión, el reconocimiento del otro, incluso afloran perspectivas que suponen valoraciones, cambios y emancipación de los sujetos que hacen parte del proceso.

La investigación cualitativa es vista como un arte, que desarrollan las personas que investigan (artistas), porque no se trata de aprender simplemente una serie de habilidades, realizar este tipo de investigación requiere tener una determinada visión del mundo, un talento creativo, ser receptor y transmisor de emociones y todo ello desde una perspectiva estética, emocional e intelectual. (Tójar, 2006, p.145)

En ese orden de ideas, este ejercicio de investigación se sitúa en la orilla de la Investigación Cualitativa, que entiende la investigación como un proceso dialéctico, flexible, e incierto, que plantea diferentes miradas, perspectivas, patrones que se refractan para comprender el objeto que se desea estudiar, lo que sin lugar a duda genera una riqueza epistémica y metodológica. Así pues, y tal como lo señala Tójar (2006), la investigación cualitativa no busca ocultarse en un discurso de objetividad, ni generalizaciones para comprender el fenómeno, por el contrario, busca explicarlo a partir de las particularidades expresadas por los sujetos, desde sus percepciones, estéticas y visiones de mundo.

En síntesis, la investigación cualitativa adquiere un sentido en este ejercicio de investigación porque permite un diálogo constante entre el contexto, las teorías, los participantes y el investigador, lo que posibilita una manera disruptiva de comprender la realidad, de acercarse a ella para estudiarla, reflexionarla, analizarla y sin lugar a duda transformarla.

Enfoque socio crítico

De acuerdo con lo anterior, se entiende que el modelo de investigación cualitativa no solo pretende la comprensión de los fenómenos sociales, también implica una postura propositiva para transformarlos. En tal sentido, se requiere un enfoque que permita generar ejercicios críticos y reflexivos de la realidad que se estudia y posteriormente que se desea modificar. Así pues, este trabajo de investigación asume el enfoque Sociocrítico como escenario para la construcción de un conocimiento, que se da, a partir de la reflexión, la experiencia y la interpelación de la realidad. En otras palabras, este enfoque permite desarrollar un proceso continuo entre la construcción y la reconfiguración de la teoría y la práctica en escenarios o fenómenos de estudio concretos (Trujillo, 2017).

El ejercicio de generación del conocimiento bajo este enfoque requiere fundamentalmente la participación de los sujetos que hacen parte del proceso investigativo, pues cada uno debe identificar su rol, asumir responsabilidades, compromisos concretos y participan en la toma de decisiones de acuerdo con los propósitos establecidos. En ese orden de ideas, el abordaje del enfoque sociocrítico en este proyecto de investigación posibilita situar a los sujetos en un ejercicio dialógico y analítico, en donde cada uno, desde sus saberes previos y visiones del mundo, expone sus posiciones, percepciones, emociones, argumentos y opiniones, para este caso la construcción de un conocimiento situado y pertinente por medio de la creación de una estrategia educocomunicativa, en esa lógica, los sujetos plantean, además, acciones, procedimientos o propuestas que contribuyen a modificar las situaciones problemáticas sobre la que se reflexiona conjuntamente.

Ahora bien, es claro que este enfoque requiere ciertos aspectos para que se genere una transformación de la realidad. El primer elemento que se debe tener presente es que los sujetos deben conocer las dinámicas del contexto en el que se encuentran, así tendrán una visión situada del problema, que por supuesto esto emergerá del interés del grupo con el que se trabaja. Lo que lleva a pensar en el siguiente elemento, pues en la medida en que los sujetos dialogan y autorreflexionan se configuran unos sentidos y significados de la realidad, asimismo, se descubren aspectos que se deben modificar, y que, para este caso, deben estar en función del respeto de los derechos humanos y la vida digna. Por consiguiente, un tercer elemento implica pensar en sujetos cognoscentes y propositivos que generan acciones concretas a partir de sus saberes, emociones y experiencias. Es decir, se presenta es un ejercicio donde se manifiestan múltiples voces e interacciones que proponen diversas formas y métodos para la transformación de la realidad. En tal sentido, un proceso de investigación desde el enfoque Sociocrítico requiere “superar el reduccionismo y el conservadurismo admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa, sino que ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades” (Alvarado y García, 2008, p.189).

Finalmente, este enfoque permite plantear un ejercicio dialógico entre la teoría y la práctica, pues supone una configuración y reconfiguración de lo que se ha preestablecido y requiere ser cambiado o ajustado a partir de la comprensión de la propia realidad. De suerte que el

conocimiento no se construye solo de hechos fácticos, sino que requiere las experiencias, vivencias y emociones de los sujetos.

Método dialéctico

De acuerdo con lo anterior, el método dialéctico ocupa un lugar esencial en este proceso de investigación, pues posibilita entablar una interacción constante entre la teoría y la práctica, entre el investigador y los sujetos que hacen parte del proceso, y entre, la información recopilada, las subjetividades y los significantes asignados por los participantes. Parafraseando a Tójar (2006) estos elementos, especialmente la teoría y la práctica, en esta lógica son consustanciales por su relación sinérgica, pues tal como lo dice el autor, “la práctica es teoría en acción” (p.160), así que pensar en abordarlo de manera aislada sería poco factible e iría en contravía de lo planteado por el enfoque sociocrítico y paradigma cualitativo, pues una de sus premisas fundamentales es la construcción del conocimiento, lo que supone la interacción con otros en donde se pone en juego las subjetividades y heterogeneidad de herramientas para la comprensión sustantiva del objeto de estudio.

Así pues, la dialéctica se configura como un elemento vital para el proceso de investigación, pues es a través del lenguaje, la interacción y la acción que se va configurando el conocimiento. Ahora, este ejercicio dialógico requiere entablar relaciones por parte de sujetos que están en un contexto determinado e intercambiar ideas sobre aspectos comunes, esto permite la comprensión de la realidad en la que se encuentran y la situación que allí se presentan, de suerte que, los sujetos logren conformar unas visiones del mundo intersubjetivas que posibiliten procesos de transformación.

En ese orden de ideas, el método dialéctico posibilita que los sujetos que hacen parte del ejercicio académico, para este caso estudiantes de secundaria e investigadores, intercambien ideas sobre las formas particulares en que entienden el contexto, los problemas que allí emergen y las maneras en que estos condicionan la vida, de suerte que los puedan analizar conjuntamente y sobre ello materializar formas de nombrar, reflexionar y actuar en el mundo.

Posicionamiento ético

La perspectiva que se propone para la construcción del conocimiento supone una postura ética-política que se direcciona hacia la defensa de los derechos humanos, la libertad y la autonomía de los sujetos. Por ello es fundamental comprender los aspectos éticos que subyacen a los ejercicios académicos para evitar acciones que transgredan la integridad de los participantes y su relación con los otros. Por lo tanto, esta investigación asume el posicionamiento ético-político como un pilar fundamental, pues se entiende que no se trata solo de hacer elecciones en situaciones particulares o elecciones temáticas, el ser ético se configura en un estilo de vida comprometiéndose como persona e investigador en los procesos de transformación social (Sañudo, 2006).

Así que, en esta investigación se reconoce la posición privilegiada que tiene el investigador y por ello propende por comprender la realidad del otro, apela por el respeto y la empatía, pues esto los sitúa en escenarios similares para que se piensen desde las subjetividades, reflexionen

frente a ellas, planteen sus argumentos y reconozcan los aspectos que se deben modificar. Por consiguiente, los parámetros ético-políticos que guían esta investigación promueven la dignidad humana, la construcción de paz y los ideales de justicia social y cognitiva.

A manera de cierre

Este primer momento de encuadre presenta un posicionamiento epistemológico que refleja la manera en que se concibe el proceso de investigación, además, establece los elementos claves para llevar a cabo el trabajo de campo y posteriormente el análisis de la información. Así pues, el encuadre de la investigación abre paso a la planeación de la ruta metodológica bajo la lógica de un proceso de construcción conjunta que aflora en la multiplicidad de voces, sentires y experiencias de las participantes del proceso académico.

4.1.2. Planeación para la co-creación

Desarrollar procesos de investigación suponen un posicionamiento frente al mundo que se habita y los métodos que se utilizan, pues más que el ejercicio académico en sí mismo, es una apuesta del investigador por contribuir en los procesos de transformación de realidades de los contextos, especialmente en donde predomina la precariedad y vulnerabilidad como los que se evidencian en el municipio de Apartadó, Antioquia. Por ello, el propósito de este ejercicio investigativo es construir estrategias educ comunicativas que le permita al joven desarrollar conocimiento pertinente y situados a partir de su realidad inmediata.

Los objetivos de la indagación crítica, justicia, libertad y equidad pueden parecer utópicos, pero los pensadores que adoptan esta postura, aun admitiendo la imposibilidad de llegar a ellos de forma completa, creen que la lucha por alcanzarlos tiene un valor que de alguna forma puede conducir a una sociedad más libre y justa que la actual. (Sandín, 2003, p.65)

En consecuencia y coherencia con lo que se propone en el momento 1: Encuadre de la Investigación, se presenta la planeación de la ruta metodológica que evidencia el tipo de investigación que dinamiza el proceso, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, las características del contexto y las participantes. Asimismo, este momento de planeación se va hilando con el trabajo de campo y el proceso de análisis, ya que por la naturaleza de la investigación no es posible concebirlos de manera aislada. Así que, este ejercicio académico implica alejarse de las lógicas tradicionales y comprenderlo como un el proceso que invita a la reflexión constante.

Tipo de investigación: Investigación acción

Este ejercicio académico parte de la idea fundamental que la Investigación Acción —IA— es un medio para desarrollar procesos que tienen como propósito cambiar las estructuras establecidas que subyugan a los sujetos, no un fin en sí mismo como otro tipo de investigaciones (Rahman y Fals Borda, 1988), además se entiende que las interacciones que allí se configuran se convierten en detonantes para que los y las estudiantes que hacen parte del proceso de investigación generen transformaciones individuales y colectivas en función del bienestar de la sociedad en la que se encuentran. Por consiguiente, este ejercicio académico se

concibe como un “proceso que requiere un compromiso, una postura ética, y persistencia en todos los niveles. En fin, es una filosofía de la vida en la misma medida en que es un método” (Rahman y Fals Borda, 1988, p.49).

Así que, además de ser una apuesta ético-política en la generación del conocimiento la IA se convierte en un tipo de investigación que subvierte los métodos tradicionales, pues permite una diversidad de voces que vivencian, definen y le dan sentido al fenómeno que se desea estudiar, de tal manera se transita de una visión exclusiva del investigador a una postura amplia y diversa en donde todos los sujetos que hacen parte del proceso exponen sus saberes, haceres, sentires y vivencias. Ahora esta postura investigativa implica reconocer al otro como portador de saberes, pasar del plano vertical objeto/sujeto a una esfera relacional horizontal sujeto/sujeto que posibilita el respeto por las diferentes perspectivas y visiones del mundo. Lo que permite a su vez construir conocimiento a partir de la diferencia “cuando nos descubrimos en las otras personas, afirmamos nuestra propia personalidad y nuestra propia cultura, y nos armonizamos con un cosmos vivificado” (Rahman y Fals Borda, 1988, p.54).

En consecuencia, este tipo de investigación permite, para este caso, que los jóvenes se expresen, planteen sus preocupaciones, develen sus necesidades, propongan acciones puntuales y contribuyan a modificar los procesos que impiden que los conocimientos adquiridos no se conecten con su realidad. Por lo tanto, se trata de un ejercicio reflexivo, consciente y crítico que “comprende y se compromete en una realidad específica problematizadora, un sujeto que se distingue por sus prácticas (acción – reflexión) no por su método” (Giraldo, 2019, p.61), modificando las lógicas hegemónicas y posibilitando la construcción de un conocimiento válido, valorado, reconocido y acogido por los sujetos.

El cambio social debe implicar un cambio personal que se produce al fortalecerse una actitud de aprendizaje permanente. Los sujetos han de hacerse dueños de su propio destino, dando a su propia cultura el valor que se merece. El desarrollo social que se promueva ha de ser sostenible, independiente, autónomo e innovador. (Tójar, 2006, p.111)

En concordancia con el autor, esta investigación propone un escenario de mutuo aprendizaje, en donde cada sujeto es responsable de su proceso y al mismo tiempo facilita el aprendizaje de los demás, lo que permite un espacio circular, deliberativo y colaborativo entre los participantes, estudiantes e investigadores. Ahora, para llevar a cabo esta perspectiva, el ejercicio académico sienta una postura flexible, amplia y dinámica, entendiendo que no solo se trata de un interés particular del investigador, sino que allí emergen las ideas de los estudiantes que nutren el proceso de investigación.

Podría decirse entonces que la Investigación Acción permite en este proyecto una polifonía de voces que evidencian una situación problémica, la analizan, reflexionan sobre ella y generan propuestas que contribuyen a la transformación. Así pues, los jóvenes pasan de ser receptores de información u objetos de investigación a sujetos activos, propositivos y participativos que indagan, cuestionan y plantean acciones transformadoras desde las experiencias vividas, los saberes compartidos y sus posibilidades materiales y simbólicas.

4.1.2.2. Técnicas e instrumentos de investigación

Hablar de técnicas de investigación implica comprender que además de ser un conjunto de instrumentos para recolectar la información (Álvarez-Gayou, 2003), las técnicas son fundamentalmente unos procedimientos que le permiten al investigador poder comprender la realidad que desea estudiar, por ello, la escogencia de las técnicas debe estar anclada a una propuesta epistémica y metodológica que concuerde con los objetivos del proyecto, de manera que, adquieren un sentido dentro de la propuesta y direccionan el proceso de recolección de la información de forma ordenada, rigurosa y sistemática.

En concordancia con lo anterior, este proyecto entiende las técnicas de investigación desde la metáfora que alude a las prácticas de los artesanos, pues ellos seleccionan sus herramientas para elaborar piezas meticulosas a partir de su creatividad, destreza y habilidades. Por ello, las técnicas escogidas están pensadas detenidamente para desarrollar un trabajo cuidadoso, minucioso, consciente y congruente con el contexto, los deseos y necesidades de los sujetos que están inmersos en el proceso de investigación.

Finalmente, se precisa que para este proyecto en partículas las técnicas de investigación son un vehículo que se configuran por parte del equipo de investigación para comprender el fenómeno propuesto, pero que a su vez se reconfiguran en la medida en que los y las estudiantes las van interviniendo, de manera que, estas herramientas son abiertas, flexibles y co-construidas.

Laboratorios de co-creación

Al referirse a la palabra laboratorio intuitivamente, el concepto remite a espacios cerrados en donde científicos ensayan, analizan o comprueban hipótesis que se han planteado, estos espacios generalmente están dotados de diferentes insumos y equipos tecnológicos para el desarrollo a cabalidad de los experimentos. Sin embargo, a partir de inicios del siglo XX, académicos de otras áreas del conocimiento han utilizado el concepto para referirse de manera metafórica a este espacio como un lugar de experimentación y creación donde están involucrados todo tipo de personas que desean innovar en aspectos relacionados con la esfera social, artística, tecnológica o política. Lo que supone que más allá de ser un espacio cerrado, los laboratorios se asumen como escenarios abiertos, dinámicos y flexibles que posibilitan la imaginación, la participación y la creación colectiva (Ortega y Villar, 2014).

Así pues, desde este ejercicio académico que tiene como propósito fundamental crear estrategias educomunicativas con jóvenes de la Institución Educativa la Paz se acoge la definición que realizan Ortega y Villar (2014) de laboratorios, y se adapta de acuerdo con las particularidades del proceso de investigación, de ahí que, los Laboratorios (Lab) se entienden como un escenario de creación en donde se utilizan múltiples metodologías colaborativas que incluyen la integración de herramientas análogas (lápiz, papel, pinturas, instrumentos musicales, artes escénicas, tejidos, entre otros) o digitales que incluyen las tecnologías de la información y la comunicación —TIC— (Cámaras, computadores, celulares, software, tabletas, entre otros) para la creación, ideación, conceptualización, significación y construcción

de productos materiales y simbólicos. Por consiguiente, los sujetos que participan en los laboratorios de co-creación configuran visiones de mundo “porque sus creaciones no son solo conservación del pasado, sino diseños del futuro, porque su centro es la creación y porque sus conexiones más explícitas y subterráneas, son deliberadamente conexiones con los procesos que vive la sociedad” (Rey, 2018, p. 19).

Así pues, los laboratorios se configuran en una herramienta importante y novedosa porque a diferencia de técnicas similares como los talleres que tienen unas formas específicas para la obtención de la información, los laboratorios de co-creación permiten la intervención del participante desde el principio, pues si bien hay una planeación para cada encuentro, estos pueden variar de acuerdo con las particularidades de los sujetos y el contexto, es decir, los participantes tienen la posibilidad de ajustar el laboratorio en la medida en que lo consideren pertinente y necesario. En esa lógica de inicio, los resultados de cada encuentro son inciertos, pues estos se van generando a partir de las interacciones, dinámicas y lecturas del momento, así que, se convierte en un espacio de creación genuina que tiene como punto de partida los objetivos propuestos en el proyecto, pero que va tomando determinada dirección de acuerdo con los sujetos que están allí.

Para el desarrollo y ejecución de los laboratorios de co-creación se retoma la experiencia realizada por Territorio_Lab que propone tres momentos en la ejecución: 1. Pre-mapeo, este primer acercamiento permite reconocer las condiciones de cada sujeto, sus expectativas y visiones de futuro. 2. Mapeo, en este espacio de inmersión se identifican las particularidades de cada uno en función del saber hacer, la postura y forma de comprender, además, se evidencian los elementos externos que condicionan a los sujetos. 3. Re-mapeo, este es el espacio de significación y producción colectiva. Se entiende entonces los laboratorios como ejercicios procesuales que buscan analizar, reflexionar y co-construir otras formas de ser y estar en el mundo (Pimienta, Aristizábal, Álvarez, Solano, Venegas, y Trejos, 2019; Pimienta y Restrepo, 2021).

Finalmente, se requieren dos instrumentos para el desarrollo del proceso, por un lado, se encuentran las guías metodológicas que direccionan los encuentros a partir de lo acordado con los participantes, y por otro, están las bitácoras que describen los hechos que surgen durante el encuentro con el propósito de construir y orientar el siguiente laboratorio.

Guías didácticas: Para el cumplimiento de los objetivos del proyecto es fundamental que previo a la ejecución de cada Laboratorio de co-creación se elabore la guía didáctica (ver anexo 1), pues este instrumento permite focalizar el propósito del encuentro y orientar las acciones de los participantes del proceso. Es por ello por lo que la guía debe establecer claramente el tema que se desea abordar, los momentos en que se desarrolla cada actividad, los recursos necesarios para la ejecución del laboratorio, los responsables, los productos y los resultados del encuentro (ver anexo 1). Así pues, la guía didáctica es una planeación consciente, congruente y coherente de lo que se quiere lograr en el laboratorio, pues si bien son espacios de experimentación y creación, también requieren un direccionamiento específico para que se puedan cumplir los objetivos de cada encuentro y por supuesto del proyecto. En ese sentido, la

guía didáctica tiene unas características, que se presentan a continuación, para orientar al investigador.

1. Flexibilidad: Las guías metodológicas, más que un formato específico, son pautas que se adaptan y modifican de acuerdo con las características del laboratorio y los sujetos que participan de él. De tal manera, se convierte en una herramienta para que se planee el encuentro según el contexto, propósito y acuerdos que se establezcan.
2. Secuencialidad: Como se dijo anteriormente cada laboratorio debe tener una guía metodológica, éstas deben estar conectadas con la anterior, pues a partir de ello es que se van hilando las ideas que se plantean en cada encuentro, de manera que, se puedan identificar las potencialidades, los desafíos, los logros, los retos y las tareas que quedan en cada espacio para aprovechar o subsanar en el siguiente. Asimismo, este entretrejo que se realiza de las guías metodológicas permite evidenciar los aprendizajes que se dan a lo largo del proceso.
3. Periodicidad: los laboratorios tienen unos tiempos específicos de acuerdo con los objetivos del proyecto y los acuerdos entre los sujetos que hacen parte del proceso de investigación. Ahora bien, el diseño de la guía didáctica debe realizarse previo al desarrollo de cada laboratorio, lo que permite preparar los elementos (técnicos y humanos) que se requiere para su ejecución. Asimismo, el investigador debe socializarla con los participantes para validar o ajustar lo esbozado allí.

Cabe señalar que estas características se convierten en elementos esenciales para la elaboración de las guías metodológicas y la realización de los Laboratorios de co-creación, pues posibilitan una congruencia en el proceso de investigación. Si bien, la investigación acción permite una construcción que se aleja de los esquemas tradicionales, es necesario reseñar que este tipo de investigación también requiere de unas orientaciones precisas, adecuadas al contexto y consecuentes con los objetivos del proyecto.

Bitácoras: La Bitácora alude a un ejercicio descriptivo-analítico para registrar los hechos que surgen en determinada situación con el propósito de orientar al investigador (ver anexo 2). Se convierte en un instrumento útil porque permite señalar lo que ocurre durante la ejecución de cada escenario de coproducción de conocimiento, en ese sentido, es “una herramienta versátil y con muchas posibilidades. Favorece la reflexión significativa y vivencial. Recoge informaciones, observaciones, hipótesis, pensamientos, explicaciones, sentimientos, reacciones e interpretaciones” (Palomero y Fernández, 2005, p.3).

La bitácora como instrumento descriptivo-analítico está configurada a partir de varios elementos que permiten precisar sucesos que posteriormente serán analizados bajo la luz de las categorías del proyecto. En tal sentido, en este instrumento se registra el objetivo del laboratorio, los participantes y el lugar como elementos contextuales. En un segundo momento, se recapitula lo sucedido durante el encuentro, allí se precisan los acontecimientos del laboratorio, las reacciones de los participantes, hechos específicos, o discusiones, es decir, todas las acciones que se requieran para ilustrar lo ocurrido en ese espacio específico. El instrumento permite un tercer momento para el análisis de los hechos, allí se registra la visión del investigador y las interpretaciones de lo vivenciado. Finalmente, está el apartado que

permite valorar el encuentro, reseñar los aspectos favorables y los que se deben mejorar (ver anexo 2). Bajo esta lógica, el manejo adecuado, riguroso y sistemático de la bitácora permite recordar lo ocurrido en el trabajo de campo y contribuye al análisis e interpretación de la información recolectada bajo la luz de las categorías del proyecto.

De acuerdo con lo anterior, las guías didácticas y las bitácoras facilitan el diseño y la aplicación de los laboratorios, ya que proporcionan una ruta de trabajo que se va ajustando en función de los acuerdos a los que se llegan con los participantes durante cada encuentro. Ahora bien, para consolidar la estrategia educ comunicativa desde la perspectiva de la educación humanista, se plantea otras técnicas que permiten validar y valorar el proceso que se configura en la ejecución de los laboratorios de co-creación, de suerte que, el entrecruce de las técnicas conlleva un ejercicio analítico, crítico y reflexivo.

El grupo focal como espacio para la deliberación

El grupo focal como técnica de investigación se entiende como un espacio de conversación entre diferentes sujetos que han sido seleccionados por el investigador para abordar temas concretos que contribuyan a la comprensión del objeto de estudio (Aigner, 2009). Al mismo tiempo, permite que los participantes planteen sus posiciones, formas de comprensión del tema, críticas o atributos con respecto al tópico sobre el cual versa la discusión “la conversación grupal es, estructuralmente, un espacio donde el hablar está orientado al cruce, a la combinación, al lugar común donde se cruzan las diversas perspectivas y por donde todos pasan... aun proviniendo de caminos diversos” (Canales y Binimelis, 1994, p.112).

Así pues, este espacio de diálogo posibilita que los estudiantes expresen sus ideas, pues en la medida que se genera un diálogo respetuoso y se promueve una comunicación asertiva, los sujetos elaboran colectivamente significaciones que le dan sentido al tema que se plantea. En este caso, los estudiantes van configurando una realidad compartida a través de las experiencias vividas (Aigner, 2009). Asimismo, el grupo focal facilita la participación de los estudiantes, les otorga voz para que planteen sus posiciones y posibilita que se entretengan sus reflexiones, pues, más que perspectivas individuales, el grupo focal proporciona visiones colectivas y consensos entre los y las integrantes (ver anexo 6).

En síntesis, la articulación de esta técnica con los laboratorios permite ampliar el panorama para la construcción de la estrategia educ comunicativa a partir de los saberes, creencias, emociones y experiencias en un contexto determinado (Aigner, 2009).

La entrevista, un espacio para valorar el proceso

La entrevista en el marco del proceso de investigación se convierte en un lugar de conversación en donde se conjugan las ideas de las participantes con respecto a temas particulares. En palabras de Sautu, Boniola, Dalle y Elbert (2005) la entrevista se entiende como un ejercicio sistematizado que pretende recuperar la experiencia de las participantes de una situación específica a través del lenguaje. Para este caso particular, permite valorar el proceso de co-

creación, reconocer la pertinencia y el impacto que tiene la estrategia educucomunicativa en el contexto en el que se encuentran los y las participantes.

Así pues, en la medida en que interactúan estudiantes e investigador se carga de sentido el proceso de construcción de conocimiento por ello la entrevista semiestructurada permite acercarse a las ideas, visiones y perspectivas que tienen las participantes sobre el proceso de co-creación. De manera que, se entablan conversaciones con el propósito de construir significados comunes, “una entrevista es literalmente una entre- vista, un inter-cambio de visiones entre dos personas conversando sobre un tema común” (Kvale, 2011. p.57)

Ahora bien, para que el grupo focal y la entrevista se desarrollen de manera óptima, carguen de sentido el proceso y permitan reconocer los aspectos fundamentales que requiere la construcción de una estrategia educucomunicativa contextualizada, es necesario plantear unos parámetros específicos que orienten la conversación para ellos se plantea una guía de preguntas que se configura en concordancia con los objetivos del proyecto.

Guía de preguntas: Este instrumento facilita ahondar de manera precisa las posturas, visiones y experiencias de los estudiantes en un contexto específico. Además, favorece la indagación de aspectos puntuales que ayudan en la construcción de la estrategia educucomunicativa. Aigner (2009) propone unos elementos para el diseño del cuestionario que nos parece importante retomar.

Para orientar la guía de preguntas lo primero que hay que tener presente es el tópico sobre el que se desea profundizar, el propósito e intencionalidad del encuentro y los objetivos del proyecto. Por otro lado, se debe pensar en los participantes, pues sin lugar a duda estos deben cumplir con unas características específicas para que la indagación sea pertinente.

Generalmente, se propone un hilo conductor que guía la conversación a partir de tres tipos de interrogantes: el primero está relacionada con preguntas introductorias relacionadas con el ejercicio general del proyecto. Posteriormente, surgen unas preguntas de profundización, vinculadas con la coproducción de conocimiento, y finalmente, se cuestiona el sentido y las significaciones que emergen colectivamente. Bajo esta secuencia, el moderador indaga inicialmente en aspectos generales, fáciles, positivos hasta llegar a componentes específicos, complejos, disruptivos (Aigner, 2009) que coadyuvan a establecer un diálogo congruente, pertinente y constante sobre los elementos que se requieren para consolidar el proceso académico.

4.1.2.3 Características del contexto y las participantes

Para planear los espacios de co-creación es fundamental reconocer la conexión entre el contexto barrial, escolar y los sujetos que participan del ejercicio académico, pues de acuerdo con ello se plantean ejercicios pertinentes y contextualizados. Así pues, comprender estos elementos permite direccionar la ruta metodológica y contrastar las ideas que se tienen sobre la realidad que se desea estudiar. En ese orden de ideas, se presentan unas características sobre el contexto barrial y escolar, y posteriormente sobre los participantes que integran el proceso de investigación.

Contexto: El barrio y la escuela

Cómo se ha mencionado en el capítulo del contexto, la configuración de la región de Urabá representa unas particularidades por su “heterogeneidad étnica, cultural y social — característica ajustada a una zona de reciente colonización— y también reconocida por la beligerancia y violencia de los complejos procesos y relaciones entre actores militares y políticos” (García y Aramburo, 2011, p.271), Apartadó no se alejó de esas dinámicas y en esa línea es que se conforma territorialmente. Actualmente, se divide política y administrativamente en cuatro comunas: la comuna 1 “Bernardo Jaramillo Ossa”, comuna 2 “Ocho de Febrero”, comuna 3 “Pueblo Nuevo”, y comuna 4 “José Joaquín Vélez”. Que, a su vez, obedecen al asentamiento de poblaciones con características sociales, económicas y culturales similares.

Ahora bien, este ejercicio se concentra en la comprensión de la comuna 1 “Bernardo Jaramillo Ossa” pues es allí donde se encuentra ubicada la Institución Educativa la Paz y los barrios en donde habitan los estudiantes (Policarpa, 20 de enero, La Paz, Porvenir). Lo primero que hay que decir es que los barrios de la comuna 1, especialmente Policarpa y el Obrero, se configuraron inicialmente con la invasión y asentamiento ilegal de los trabajadores de las fincas bananeras y posteriormente con la llegada de población desplazada por la violencia del conflicto armado. Entre las décadas de 1980 y 1990, sin procesos concretos de planeación urbanística, la comuna se expandió y derivó en la conformación de los barrios 20 de enero y La Paz, y en la década del 2000 en el barrio Porvenir, entre otros. Adicionalmente, el carácter informal e ilegal de la vivienda impidió que los barrios se conformaran con recursos básicos para una vida digna, como los servicios públicos de acueducto, alcantarillado y energía eléctrica. Actualmente, algunas viviendas continúan en esta situación.

Bajo esta realidad es que se conforman los núcleos familiares de los estudiantes que integran el semillero, algunos se establecieron desde que se conformaron los barrios, otros se acentuaron con la migración por el desplazamiento. Estos elementos sin lugar a duda han condicionado la configuración de la realidad de los sujetos, según el Diagnóstico psicosocial y pedagógico realizado por la Institución Educativa La Paz entre el 2021-2022, la mayoría de los estudiantes se encuentran en estrato uno (1) con el 86.5 %, en estrato dos (2) con el 11.8 %, y el estrato tres (3) y cuatro (4) con un 0.9 % y 0.8 % respectivamente. Esto evidencia que las condiciones de vida están marcadas por aspectos de vulneración y precariedad, pues se encuentran en la clasificación de estratificación socioeconómica¹ más baja establecida por el gobierno colombiano.

Asimismo, este informe menciona que los ingresos económicos mensuales para familias conformadas en promedio entre 4 y 7 integrantes están entre: COL\$ 300.000 (Pesos colombianos) es decir unos (US\$ 76) y 600.000 (US\$ 153) pesos mensuales para el 44.4 % de

¹ Según el DANE, la estratificación socioeconómica es la clasificación de los inmuebles residenciales de un municipio, que se hace en atención al Régimen de los Servicios Públicos Domiciliarios en Colombia (Ley 142 de 1994). El país cuenta con una clasificación que va en una escala del 1 al 6, siendo el estrato uno el más bajo y seis el más alto, esto permite diferenciar el pago de servicios públicos, asignación de subsidios y registro en programas del gobierno para los que tienen menor recurso económico.

las familias de los estudiantes, el 24.4 % afirma que el ingreso es menos de 300.000 (US\$ 76), el 5.1 % dice no tener un ingreso fijo mensual y solo el 21.9 % de las familias dice tener un ingreso entre los 600.000 (US\$ 153) y un millón de pesos (US\$ 256). Es decir, que con estos ingresos mensuales las familias deben pagar gastos básicos como alimentación, arriendo, servicios públicos y la adquisición de otro tipo de bienes y servicios.

Finalmente, para evidenciar la situación de los estudiantes de la Institución Educativa La Paz, el Diagnóstico psicosocial y pedagógico 2020-2021 referencia que el 51.7 % de las familias de los estudiantes cuentan con las 3 comidas diarias, el 29.4 % dice que casi siempre cuenta con la alimentación diaria, el 15.3 % dice que solo algunas veces logra tener la totalidad de los alimentos al día y el 2.7 % casi nunca puede acceder a ellos.

Estas cifras presentadas, por mencionar algunas, ejemplifican las condiciones materiales en las que se encuentran los estudiantes de la Institución Educativa y por consiguiente las que hacen parte del semillero. Comprender estos aspectos sociales, culturales y económicos resulta ser clave porque es bajo esta lógica que los estudiantes habitan, comprenden y nombran la realidad en la que se encuentran. Asimismo, es en este contexto que se presenta de la Institución y de los barrios donde emergen los temas y problemas que los estudiantes consideran, se deben modificar para una vida digna.

Así pues, para desarrollar procesos educativos pertinentes es fundamental reconocer el contexto en el que se encuentran los jóvenes, pues estos influyen directa y tangencialmente en su desarrollo integral. En esa medida, los elementos que condicionan la vida de los sujetos no solo se mitigan desde la institucionalidad, sino que se le asigna otro rol al estudiante, por tanto, se entiende que en la medida en que se le brinda herramientas para comprender, abordar y tramitar cierto tipo de situaciones el estudiante podrá contribuir a transformar la realidad en la que se encuentra.

Reconociendo los sujetos: Co-investigadores del proceso

Como se ha evidenciado en apartados anteriores, este proceso de investigación pretende la creación colectiva de una estrategia educocomunicativa pertinente y contextualizada, por ello los participantes se convierten en co-investigadores, pues contribuyen en la generación del conocimiento que permite comprender y ampliar la realidad en la que se encuentran. Asimismo, se ven inmersos en el ejercicio académico, pues son ellos quienes acompañan, dinamizan y reconfiguran cada uno de los momentos de la investigación.

Ahora bien, para la conformación del grupo se propusieron unos criterios básicos con el fin de que los sujetos presentaran unas características similares, pero, al mismo tiempo, se evidenciara una pluralidad de pensamientos, vivencias, emociones y percepciones. Así pues, el primer elemento que se tuvo en cuenta fue la participación voluntaria de los estudiantes, ya que esto garantizaba que su asistencia no estuviera condicionada por aspectos externos, sino que la adhesión al espacio resultara del interés genuino. El segundo aspecto, estaba relacionado con el tiempo y la disposición, pues es evidente que desarrollar procesos de análisis, reflexión, investigación y creación requieren compromiso y determinación. Finalmente, el tercer aspecto,

se vinculó con el espacio escolar con el fin de alinear los participantes con los objetivos del proyecto, por ello todos los y las estudiantes debían pertenecer a la Institución Educativa la Paz del municipio de Apartadó. En ese sentido, se realizó una convocatoria abierta entre los estudiantes de 8° y 9° grado de la Institución Educativa -I.E.— La Paz, que como se expresó en el apartado del contexto de la educación en Colombia corresponden a los últimos niveles de secundaria.

Participantes de los laboratorios de co-creación

En la convocatoria inicialmente se inscribieron para los laboratorios de co-creación 71 estudiantes, pero después de las primeras secciones el grupo se depuró de manera natural, pues la participación en este escenario estaba mediada por el interés genuino y voluntario de los y las estudiante, así que la dinámica de los primeros encuentro permitió que se conformara un grupo con 20 mujeres y 1 hombre, es decir, 21 co-investigadores, 7 estudiantes del grado 8° y 14 estudiantes del grado 9° que participaron durante todo el proceso voluntariamente y sin ningún tipo de presión.

En la conformación del grupo resulta importante evidenciar que la mayoría de las participantes son mujeres que están entre los 14 y los 17 años y viven en la comuna 1 del municipio de Apartadó, esta situación en particular marcó pautas en el trabajo y direccionó las temáticas que se abordaron en el proceso. Este aspecto resulta ser relevante porque permite preguntarse por el rol de la mujer en la sociedad, y en especial, en la participación de este tipo de espacios que buscan la transformación de los contextos.

Vale la pena señalar que el propósito fundamental no estaba mediado por el interés único de recolectar información, por el contrario, desde la génesis del proyecto se planteó contribuir al fortalecimiento de habilidades sociales de los estudiantes y la retribución a procesos de la institución que coadyuvaran con el desarrollo de acciones para la transformación del contexto escolar y social. En consecuencia, se creó un espacio denominado “semillero de formación ciudadana y construcción de paz” en colaboración con el programa de investigación: Territorio_Lab Urabá: Ciudadanía y Paz² que tienen como propósito fundamental el estudio de experiencias que contribuyen a la paz con enfoque territorial y la implementación de metodologías participativas. Así pues, este trabajo conjunto permitió dinamizar el ejercicio de investigación desde lo metodológico y lo conceptual. Asimismo, la propuesta se vinculó a la estrategia de la institución “Gestores de Paz” que busca consolidar los procesos de la convivencia institucional, la formación de habilidades socioemocionales y el liderazgo estudiantil en la Institución Educativa la Paz (Corpoeducación, 2019).

De manera que, la conformación del grupo base, el engranaje con el semillero y la articulación con la estrategia institucional, permitió desarrollar ejercicios de coproducción de conocimiento que pusieron el énfasis en la comprensión de un sujeto en sociedad, en las formas en que se habita el mundo y en las acciones que favorecen la transformación de la realidad. De

² Programa de investigación, docencia y extensión, del Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia, para la coproducción de conocimientos territoriales que aportan a la construcción de ciudadanía y paz en Urabá. <https://www.territoriolaburaba.org/>

este modo, son los co-investigadores quienes a través de sus condiciones, atributos y perspectivas generan conocimientos situados y contextualizados, por medio de estéticas y narrativas propias que se ven materializados a través de los productos educomunicativos.

Participantes del grupo focal

Ahora bien, para profundizar en aspectos esenciales que permitieran afinar la construcción de la estrategia educomunicativa se conformó un grupo focal, pues, se entiende que este ejercicio no es un espacio deliberado, sino que, cumple con un propósito específico y se configura a partir de la intención del investigador. Este ejercicio se configuró con 6 estudiantes que pudieron valorar, validar y reflexionar sobre los elementos y la pertinencia de la estrategia educomunicativa que se consolidó colectivamente en el marco de los laboratorios de co-creación.

La elección de los estudiantes estuvo determinada por unos criterios básicos con el propósito de nutrir la conversación. 1) Participación y continuidad del proceso, pues para valorar la experiencia se requería que las y los estudiantes hubiesen participado en todos los encuentros. 2) Contribución en la elaboración de cada producto propuesto en los encuentros, pues al tener un rol activo durante los ejercicios podrían contribuir con claros. 3) Participación voluntaria en el grupo focal, pues dentro del diseño metodológico la iniciativa y el respeto por las decisiones es un eje fundamental, así que, los y las estudiantes se postularon a través de una convocatoria abierta en el grupo base para la conformación del grupo focal.

Participantes de la entrevista

Por otra parte, para valorar la creación de la estrategia educomunicativa y la pertinencia de esta en contextos específicos, se llevó a cabo una serie de entrevistas, para ello se seleccionaron tres estudiantes que participaron durante todo el proceso, pues se requerían unas visiones completas y complementarias del ejercicio de co-creación. A cada una de las participantes se le aplicó la misma guía de preguntas, de manera que, se generara una trazabilidad de los elementos relevantes en la conformación de la estrategia educomunicativa.

La elección de los estudiantes estuvo determinada por tres criterios básicos: 1) Las estudiantes debían haber participado de todo el proceso de investigación, de manera que, sus respuestas estuvieran basadas en un conocimiento contextualizado. 2) Cada una de las participantes lideró alguna de las fases del proceso de co-creación, lo que permitió que sus aportes estuvieran mediados por una idea de liderazgo y participación. 3) Las estudiantes desarrollaron un sentido reflexivo del proceso de co-creación.

En ese orden de ideas, las participantes seleccionadas para las entrevistas permitieron configurar un panorama plural y diverso a través de sus ideas, relatos, experiencias e intervenciones, lo que contribuyó a la valoración y fortalecimiento de la estrategia educomunicativa desde la educación humanista con jóvenes de la Institución Educativa la Paz del municipio de Apartadó.

Informante clave: Docente enlace en la Institución Educativa

Finalmente, para ampliar la comprensión del contexto y la dinámica de los estudiantes se trabajó de la mano con un docente de la institución que se convirtió en una suerte de informante clave, pues tal como afirman Taylor y Bogdan (1987) son estos sujetos los que están inmersos en el contexto y conocen las variables que rodean el fenómeno de estudio.

Así pues, el docente que acompañó el proceso lo hizo de manera voluntaria y articuló esta iniciativa de investigación con la estrategia educativa “gestores de paz” lo que permitió a su vez un ejercicio pertinente y contextualizado. Asimismo, se convirtió en un enlace permanente con los estudiantes y un participante de los espacios de co-creación.

Es tal sentido, el docente se convirtió en un actor de suma importancia durante el proceso porque a partir de su experiencia se amplió la discusión y contribuyó con sus aportes en la configuración de la estrategia educomunicativa. Así que, la mirada del profesor, la visión de los estudiantes y la perspectiva del investigador se conjugaron en una polifonía de voces para consolidar la estrategia educomunicativa desde la perspectiva de la educación humanista.

En síntesis

Este segundo momento de planeación permite abonar el terreno para el desarrollo de los espacios de co-creación en donde se ponen en juego las ideas y voces de los participantes para la construcción conjunta de la estrategia educomunicativa. Bajo esa lógica, la planeación configura la ruta para la ejecución de las técnicas de recolección de datos, además, esboza los elementos sustanciales para la organización y análisis de la información, pues como se ha expresado anteriormente, estos se van superponiendo en la medida en que avanza el proceso de investigación.

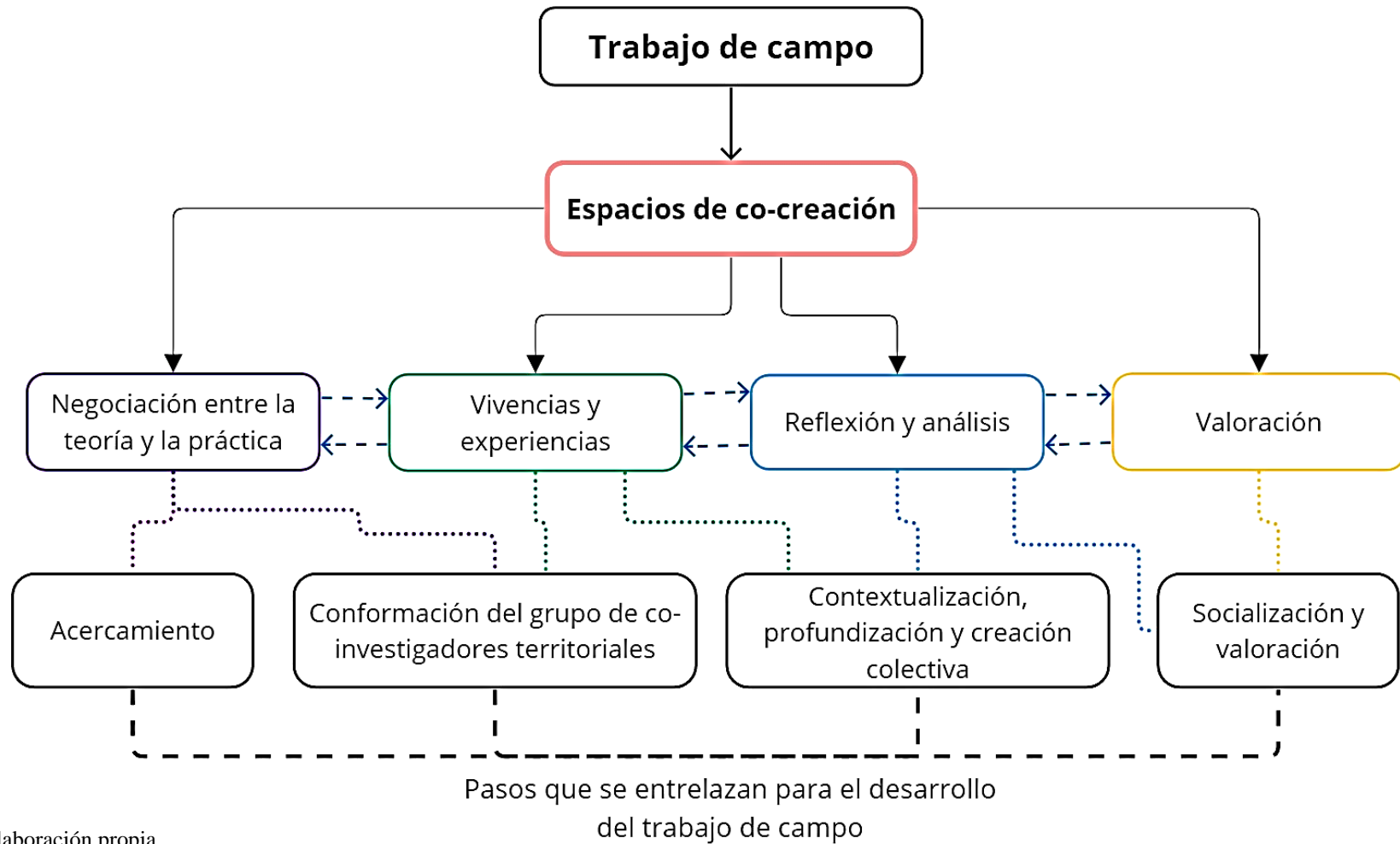
4.2. Fase 2: Trabajo de campo

Esta segunda fase parte de la premisa que propone Schettini y Cortazzo (2015) para entender cada etapa o fase de la investigación como momentos que se entrelazan, que van guiando el ejercicio académico y que se reajustan en la medida en que se avanza el proceso. Así pues, este trabajo de campo se plantea como una experiencia de co-creación que se va dinamizando o modificando de acuerdo con el devenir del ejercicio académico, y, en particular, lo que va emergiendo en las interacciones que se presentan en los laboratorios.

Ahora bien, el trabajo de campo no se considera como un momento técnico para la recolección de información, se trasciende esa mirada y se concibe como un espacio metodológico en donde se superponen varios momentos (teórico, empírico y analítico) y sus intersecciones posibilitan la comprensión del objeto de estudio (Schettini y Cortazzo, 2015). Para este caso se retomó la propuesta de los autores y se realizaron ajustes en función de los intereses particulares de esta investigación. La figura 2: *Momentos del trabajo de campo*, permite identificar la forma en que se reajustó la propuesta y las conexiones que se establecieron durante el proceso de co-creación.

Figura 8

Momentos del trabajo de campo



Nota: Elaboración propia.

Esta relación entre los momentos permite comprender el trabajo de campo como un espacio de diálogo, significación y resignificación de los elementos que facilitan la comprensión del fenómeno de estudio, en palabras de Sirvent y Rigal (2012) los procesos orientados desde la Investigación acción articulan diversas estrategias en el trabajo de campo para la participación y elaboración de ejercicios significativos, que, para este caso orientan la co-producción de conocimiento.

Bajo ese orden de ideas, en este trabajo de campo confluyen saberes académicos y empíricos que posibilitan analizar y reflexionar las diferentes situaciones que emergen en los encuentros, y que ulteriormente permitirán generar procesos para la transformación desde la esfera individual y colectiva. Ahora bien, para comprender el proceso que se llevó a cabo, se presenta a continuación una descripción de la experiencia de co-creación.

Producción colectiva, espacios de co-creación y participación

Los espacios de co-creación se configuran a partir de unos pasos específicos que posibilitan que el ejercicio se desarrolle a cabalidad, estos a su vez se encuentran anclados a los momentos propuestos en el trabajo de campo (ver figura 2), si bien son flexibles y se acoplan o adaptan de acuerdo con la necesidad del grupo, se consideran fundamentales para que se establezca un escenario respetuoso, armónico y creativo.

El primer paso corresponde al acercamiento a la población con la que se desea trabajar. Este se conecta con el primer momento del trabajo de campo, negociación entre la teoría y la práctica, pues la conformación de los grupos parte de premisas previas que tiene el investigador y la realidad que se encuentra cuando entra a campo. Para este caso, es necesario que el investigador tenga un contexto general de quiénes son los sujetos que pueden participar en el proceso de investigación.

Para este caso, un docente de la Institución Educativa la Paz facilitó la conexión entre los estudiantes y la investigadora, las clases de ciencias sociales y artísticas se convirtieron en un espacio de interacción. Se realizaron varios encuentros mediados por tecnologías (ver anexo 3), ya que durante la ejecución del trabajo de campo se presentó la pandemia por la COVID-19. Estos tenían como propósito explicar los objetivos del proyecto y establecer lazos de confianza entre los participantes del proceso de co-creación. Asimismo, durante los encuentros virtuales se realizaron indagaciones por las inquietudes de los estudiantes (ver anexo 4) lo que posibilitó tener un primer panorama de los elementos que movilizan y motivan a esta población.

El segundo paso implica la conformación del grupo de co-investigadores, que se vincula con los momentos, negociación entre la teoría y la práctica y vivencias y experiencias. Ahora bien, el proceso de conformación de los grupos no es nada sencillo y se convierte en el primer desafío del proceso de investigación acción, pues tal como lo señala Sirvent y Rigal (2012) la participación no es un asunto que emerge espontáneamente de los sujetos, por el contrario, es un proceso de aprendizaje que está mediado por la deconstrucción de “conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas mentales que modifican modelos de relación humana,

internalizados durante años de autoritarismo y explotación” (p.52). De manera que, más que una convocatoria para la conformación del grupo base, este segundo momento implica un ejercicio de sensibilización con los estudiantes para que comprendan la importancia de la participación, se ubiquen en un lugar específico para la acción y ocupen un rol en los ejercicios co-creación.

La conformación del grupo se realizó en la presencialidad y guardando todas las medidas de bioseguridad. Se amplió la convocatoria a los estudiantes de los grados 8 y 9, se explicó nuevamente los objetivos del proyecto y la necesidad de la participación en este proceso, pues la construcción de una estrategia educocomunicativa desde la perspectiva de la educación humanista requiere indispensablemente la voz e intervención de los estudiantes. Así pues, en este encuentro se inscribieron 71 estudiantes que manifestaron su interés voluntario de participar, pues como se les explicó, estos encuentros extracurriculares no representaban para ellos como estudiante ningún beneficio académico en cuanto a horas escolares o notas, lo que indicó que quienes se registraron tenían una intención de participar de estos espacios de co-creación. Asimismo, se les socializó y entregó el consentimiento informado (ver anexo 5) que debían compartir con sus padres y regresarlo firmado. Ahora bien, como se señaló anteriormente, la iniciativa de participar y asumir roles protagónicos no es lo habitual entre los sujetos, de manera que, durante la ejecución de los primeros laboratorios, el grupo se depuró y tomó forma con la participación de 21 estudiantes que pasaron a ser co-investigadores.

El tercer paso implicó la contextualización, profundización y creación colectiva de conocimiento que se conecta con el segundo y tercer momento del trabajo de campo, pues además de integrar los saberes y las experiencias de los sujetos en el proceso de co-creación, es necesario realizar unos espacios de reflexión y análisis de lo que emerge en los laboratorios. En tal sentido, los espacios de coproducción más que la elaboración de un producto específico, lo que busca es una reflexión conjunta frente a la pertinencia de los saberes que emergen en los espacios escolares, si estos responden a las necesidades del contexto en el que se encuentran los participantes y la configuración de otras formas de comprender, narrar y estar en el mundo.

Así pues, estos espacios de coproducción tienen el sentido de resignificar la forma en que se genera el conocimiento, pues la coproducción implica la participación de los sujetos desde su lugar de enunciación, de suerte que, cada uno contribuye en la construcción colectiva del conocimiento y en este caso en la creación de la estrategia educocomunicativa.

El cuarto paso, socialización y valoración, se conecta con el tercer momento del trabajo de campo, puesto que la reflexión lleva consigo un ejercicio valorativo constante, y por supuesto se vincula con el cuarto momento, pues su propósito fundamental es la puesta en común de los resultados del ejercicio de co-creación para reconocer los aspectos fundamentales que dinamizan la experiencia para potenciarlos, ajustarlos o reconfigurarlos, de acuerdo con las necesidades que se presentan. Aquí vale la pena señalar que el diseño metodológico en la investigación acción no es estático, por el contrario, puede tener modificaciones de acuerdo con los intereses de los participantes y la dinámica del mismo grupo, lo que implica un ejercicio constante de reflexión y valoración.

Ahora bien, estos espacios de socialización y valoración se realizan en diferentes momentos del proceso de investigación, por una parte, se presentan al final de cada laboratorio de co-creación lo que posibilita estar en constante reajuste de la planeación y se evidencian algunos aprendizajes obtenidos en lo individual y en lo colectivo. En tal sentido, en cada espacio surgen elementos que se tienen en cuenta para el siguiente encuentro y están en concordancia con las necesidades y deseos de los participantes.

Otro espacio de valoración corresponde a la apreciación de los estudiantes sobre el proceso a través del grupo focal, allí se indagó a través de un cuestionario de preguntas (ver anexo 6) por la dinámica general de los laboratorios de co-creación, los aspectos que se debían potenciar, las temáticas que se debía priorizar y los elementos que se debían afinar en la estrategia educocomunicativa.

Finalmente, el último espacio de valoración se realizó a través de tres entrevistas posteriores a la salida de campo, éstas también tenían como objetivo valorar el proceso en términos generales, pero, alejados del frenesí del trabajo de campo se valoró el ejercicio de co-creación con cierto distanciamiento, lo que permitió tener una visión reposada del proceso e identificar si los aprendizajes derivados de estos espacios se interiorizaron y representaron algún cambio significativo en las participantes. Asimismo, este encuentro sirvió para socializar los resultados preliminares con las participantes, de suerte que, sus comentarios y apreciaciones permitieron ajustar los hallazgos y reflexiones finales.

Estos cuatro pasos que se acaban de describir permitieron el desarrollo de un trabajo de campo flexible que se ajustaba de acuerdo con los elementos que emergieron en los encuentros y las necesidades del grupo (ver estructura de la ruta de trabajo en la tabla 6). Asimismo, los aspectos que surgieron en este proceso se conectaron con el análisis, la significación y la escritura de los resultados, en tal sentido el trabajo de campo en este proceso de investigación se convierte en un eje articulador para la generación de nuevo conocimiento.

Tabla 7

Ruta de Trabajo para la co-creación

| Pasos | Propósito | Descripción | Cronograma de trabajo |
|--|--|--|------------------------------|
| Acercamiento | Entablar lazos de confianza para el desarrollo de los laboratorios | Participación en las clases virtuales del docente enlace, para establecer un acercamiento con los estudiantes. | Febrero – mayo 2021 |
| Conformación del grupo de co-investigadores territoriales | Conformación y exploración de las habilidades que tiene cada participante. | A través de múltiples actividades se reconocen los participantes en la individualidad. | Agosto 2021 |
| | Reconocer a los otros desde sus potencialidades. | Plantear actividades que permitan reconocer al otro como sujeto portador de conocimiento. | Septiembre 2021 |

| | | | |
|--------------------------------|---|---|--------------------------|
| Contextualización | Conocer el lugar que se habita e identificar los problemas que se presentan allí y que deberían ser abordados en la escuela. | A través de un ejercicio participativo, reconocer los problemas que se presentan en el territorio y que afectan o impactan la cotidianidad de los sujetos. | Septiembre 2021 |
| | Reconocer los diferentes actores (sociales, estatales, empresariales, familiares, escolares) que están en el territorio, asimismo cuáles son sus aportes para potencializar los procesos de transformación. | Establecer ejercicios que permitan reconocer a los actores que se encuentran en el territorio ¿Quiénes son? ¿Qué hacen? ¿Cuál es la incidencia en el territorio? | Septiembre 2021 |
| Profundización temática | Analizar, reflexionar, proponer y actuar (ARPA) | A través de la estrategia educomunicativa reconocer, analizar y reflexionar sobre las temáticas propuestas, problematizarlas y plantear acciones que contribuyan a la solución. | Octubre 2021 |
| Creación colectiva | Resignificar los procesos educativos | A través de un ejercicio colectivo y haciendo uso de las herramientas comunicativas, se construyeron productos que materializaron las ideas de los estudiantes a través de propuestas estéticas y narrativas. | Octubre – noviembre 2021 |
| Socialización | Compartir lo construido | Configurar espacios de socialización de la experiencia y los productos elaborados | Noviembre 2021 |
| | | Apropiación, difusión en diferentes escenarios (escolares y familiares) con las participantes del semillero | Marzo 2022 |
| | | Devolución de la información | |
| Valoración | Reconocer los elementos esenciales de la estrategia educomunicativa ARPA | Espacio de conversación con tres estudiantes para la valoración de los espacios de co-creación. | Marzo – abril 2022 |

Nota: Elaboración propia.

En síntesis, esta propuesta del trabajo de campo que se gesta en el marco de la investigación acción permite desplazarse de un momento a otro para reflexionar sobre los puntos comunes y las divergencias que se presentan entre todos los participantes, de manera que, cada uno de los momentos y los pasos antes descritos se convierten en sí mismo en un escenario para la coproducción de conocimiento, que sin lugar a duda enriquece la investigación, por tanto, permite acoger las diferentes visiones de los sujetos para el proceso de co-creación y la construcción de la estrategia educ comunicativa desde la perspectiva de la educación humanista.

4.3. Fase 3: Análisis y significación de la información

Comprender el proceso de análisis, interpretación y significación requiere una lectura reflexiva y analítica del proceso, pues este ejercicio desde la perspectiva de la investigación acción requiere un anclaje ético y epistemológico, pues no es solo un asunto técnico y analítico de los datos recolectados durante el trabajo de campo, sino que se pone en juego la forma en que se concibe la generación del conocimiento, desde qué lugar y quiénes lo generan. En ese sentido, desde este ejercicio académico se entiende que el conocimiento se construye a partir del diálogo reflexivo y crítico, pues “Nadie llega al escenario de la IA con la mente en blanco” (Sirvent y Rigal, 2012, p. 68) por el contrario, los saberes y las trayectorias de los participantes permiten comprender, reflexionar y nutrir el fenómeno de estudio.

Ahora bien, el análisis, la interpretación y la significación se concibe como un ejercicio constante que se genera, por un lado, en los espacios de co-creación con los co-investigadores, y por otro, en la pausa y distancia del campo, pues allí los datos asumen otra connotación lo que permite una visión diferente del proceso. En ese orden de ideas, este apartado se configura en la 3 fase de la ruta metodológica y analítica, pues los vasos comunicantes, la lógica y el sentido de la investigación así lo requieren.

Para diseñar la estrategia de análisis, reflexión y significación de la información, se gesta el ejercicio de acuerdo con la idea que plantea Tójar (2006) pues propone comprender el análisis cualitativo desde un proceso dialogante y en constante interacción que permita establecer alternativas en la comprensión y problematización del objeto de estudio. El autor presenta unas características que se acogen para el análisis y lectura de la información: 1) Autenticidad ontológica, que se refiere a la elaboración y maduración de las ideas que surgen en el trabajo con los sujetos. 2) Autenticidad educativa, que señala la necesidad de construir los argumentos a partir de la polifonía de fuentes y saberes. 3) Autenticidad catalizada, que estimula, promueve o agiliza las acciones para los procesos de cambio. 4) Autenticidad táctica, que prioriza los aspectos que potencian el empoderamiento de los sujetos. Conforme a estas pautas y la naturaleza misma de la investigación se plantea la ruta para el análisis, interpretación y significación.

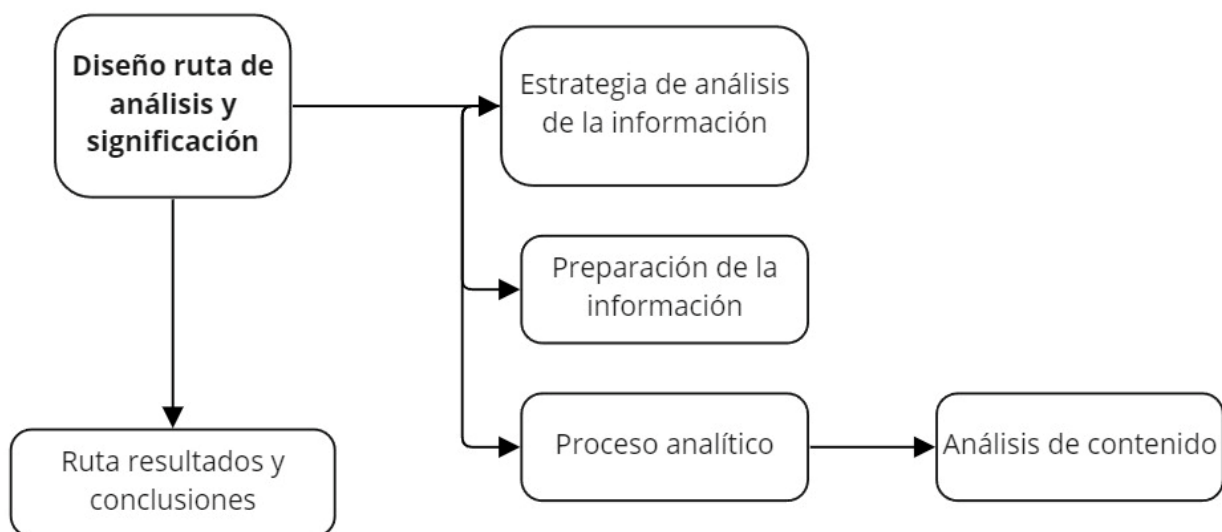
4.3.1. Estrategia de análisis de la información

La ruta para el análisis de los datos en este proceso de investigación se enmarca en la propuesta que realiza Tójar (2006) que está pensada en varios niveles, que, si bien se presentan de manera independiente, están directamente relacionados e interactúan entre sí. De manera que, se sitúa

el nivel de preparación de la información que se enmarca en la organización, priorización y reducción de los datos, este ejercicio a su vez implica categorización y agrupamiento. Bajo esta lógica se alistan los datos para el proceso analítico que corresponde al segundo nivel, este se subdivide en dos momentos, el primero se relaciona con un ejercicio de teorización y el segundo momento con el análisis y la interpretación de la información. Finalmente, el tercer nivel de este ejercicio deriva en la obtención de los resultados y las conclusiones. Así pues, esta estrategia permite unos pasos específicos para avanzar en el ejercicio de análisis, pero al mismo tiempo presenta una flexibilidad para ir y volver en cada uno de los momentos, de suerte que, se logre una mejor comprensión del fenómeno que se estudia.

Figura 9

Ruta de Análisis y significación



Nota: la ruta de análisis y significación se elabora a partir de la propuesta “Procedimientos de análisis”. Tomado de *Investigación cualitativa, comprender y actuar* (p.286), por J.C. Tójar 2006, Editorial la Muralla, S.A.

Nivel 1: Preparación de la información

Este primer nivel corresponde a la preparación de los datos que se han obtenido durante el trabajo de campo, inicialmente se organizan y priorizan, además, van tomando forma para el análisis a través de un ejercicio de agrupamiento, Simons (2009) referencia que “cuando nos ponemos a organizar los datos, identificamos en ellos categorías o ideas, buscamos temas y patrones, decidimos qué datos incluir como pruebas de la historia que se está desarrollando. Somos claramente nosotros quienes damos sentido” (p.196). Es decir, el investigador de manera intuitiva va acoplado y priorizando la información de acuerdo con el sentido y propósito fundamental de la investigación.

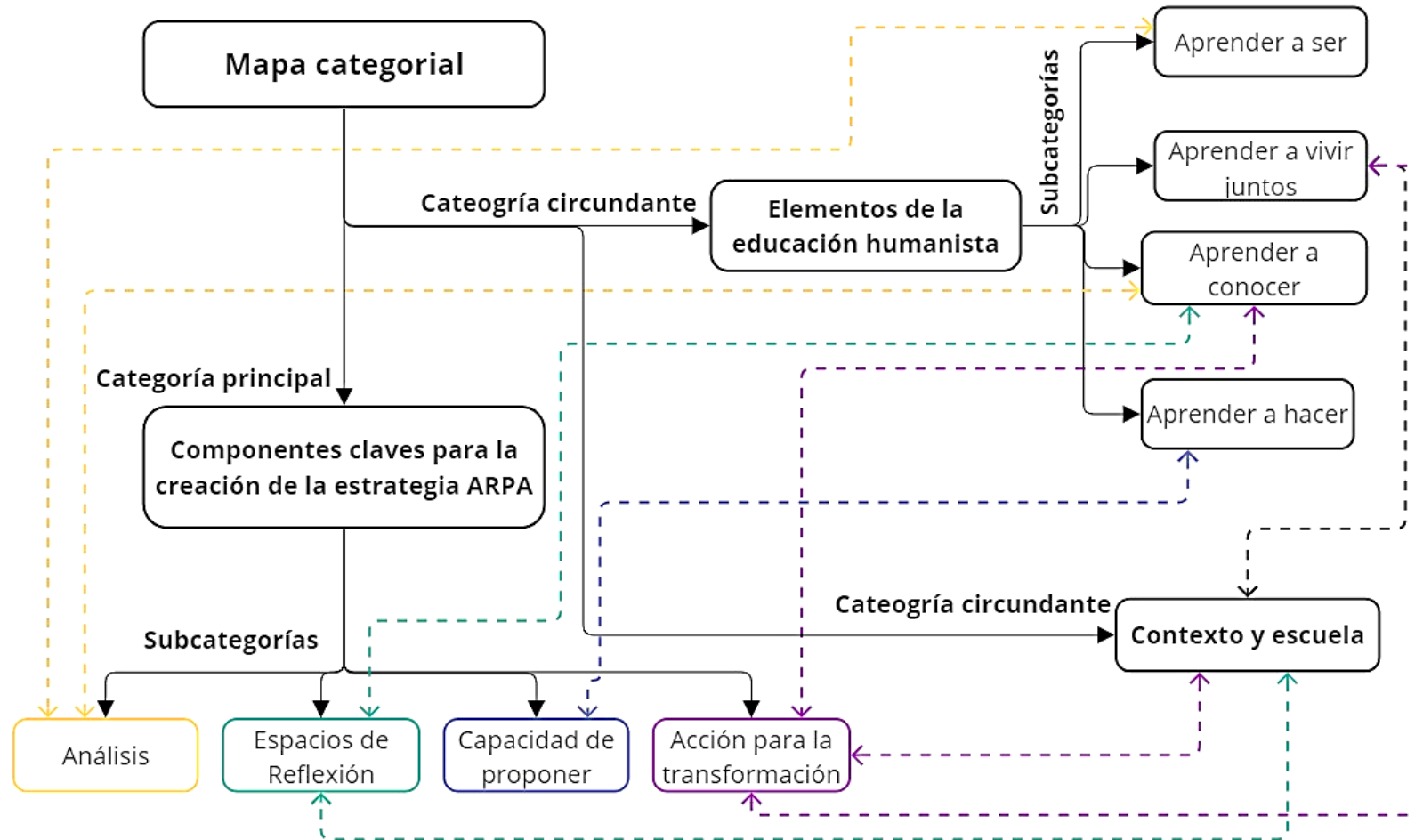
Para este caso, se alistó la información recolectada en el trabajo de campo que corresponde al siguiente universo: 1) Diez Laboratorios de co-creación con su respectiva guía metodológica, bitácora, transcripción del audio y productos derivados del encuentro (videos, cartografías, textos, etc.). 2) Un grupo focal con su transcripción correspondiente y 3) Tres entrevistas semi-estructurada con sus debidas transcripciones. Ahora bien, tal como se ha especificado, el proceso de organizar la información no se da al final de la aplicación de los instrumentos, por el contrario, requiere de varios momentos que permite tener una congruencia en la investigación y posibilita la valoración de la información que va surgiendo. Tal como lo dice Tójar (2006) el análisis y los momentos que este supone no son una etapa independiente o temporal en la investigación, por el contrario, requiere la interacción permanente con los otros momentos del proceso. En ese orden de ideas y por la naturaleza de la investigación durante la aplicación de los laboratorios se realizaba en simultáneo una organización de los datos, incluso una categorización preliminar, lo que permitió condensar la información para su manejo y comprensión.

Ahora preparar y organizar la información requiere una secuencialidad de acciones. Inicialmente, se realizó la categorización en unidades de análisis que se establecieron bajo unos criterios que están en concordancia con la comprensión del fenómeno de estudio. Se entienden las categorías como un conjunto esquemático que facilitan la comprensión e interpretación de los datos, estas a su vez pueden referirse a aspectos descriptivos o narrativos asociados con situaciones, formas de actuar, sentimientos, interacciones, visiones de mundo o problemas. Por su parte. Las unidades de análisis son fragmentos de información (palabras, frases, segmentos de un párrafo o el párrafo completo) que están cargados de significados y permiten darle sentido a la interpretación (Cáceres, 2003). Esto conlleva pensar que por sus características pueden ser ajustadas o modificadas según los requerimientos del análisis, además, pueden definirse anticipadamente o ir emergiendo en la lectura de los datos (Bautista, 2011; Tójar, 2006).

Aunado al ejercicio de categorización se desarrolló el proceso de agrupamiento de los datos, lo que implicó reconocer elementos similares, concentrarlos en unidades específicas y establecer conexiones. Este ejercicio asociativo en esta investigación se realizó a través de un mapa categorial (ver figura 6), pues tal como lo señala Simons (2009) este permite representar las categorías y subcategorías visualmente, comprenderlas desde una perspectiva holística, reconocer los puntos de encuentro y entretejerlos para su posterior examinación, interpretación y reflexión.

Figura 10

Mapa categorial para el análisis de la información



Nota: Elaboración propia

Este mapa categorial se construyó desde una perspectiva mixta inductiva-deductiva, como se evidencia en el mapa, la categoría principal está asociada con los elementos claves que constituyen la estrategia educocomunicativa ARPA, que se configura a partir de las subcategorías análisis, espacios de reflexión, capacidad para proponer y acciones para los procesos de transformación, y guiarán los resultados de investigación que se presentarán más adelante. A su vez, se establecen relaciones con dos categorías circundantes: Esfera de la educación humanista y contexto y escuela. Lo que permite ampliar el panorama y construir una estrategia educocomunicativa contextualizada y desde la perspectiva de la educación humanista. Lo que supone, la articulación entre un saber empírico que se origina en los sujetos y unos saberes científicos que desarrolla el investigador (Sirvent y Rigal, 2012).

Por otra parte, la preparación de la información implicó codificar las técnicas que se utilizaron y los participantes, de manera que, se configura un cuerpo de la información coherente y congruente para el análisis y la escritura de los resultados. En consecuencia, a los laboratorios de co-creación se les asignó la siguiente codificación —Lab— que obedece a una abreviación de la palabra y seguidamente el número de laboratorios, por ejemplo, Lab. #1. Para la codificación del grupo focal y las entrevistas semiestructuradas se tomó las iniciales que conforman la palabra, es decir, que, en los resultados aparecerá para el grupo focal —GF— y para las entrevistas semiestructuradas —ES—, estos códigos estarán acompañados de las codificaciones asignadas a los participantes, que se explican a continuación y finalmente en las intervenciones de la investigadora se usará la abreviatura —INV—.

Para salvaguardar la integridad de las y los estudiantes, a cada uno se les asignó un código con la abreviación de la palabra estudiantes, la inicial de su nombre y su primer apellido, y el grado en el que se encontraba durante la ejecución de los laboratorios. Así que, se presenta la tabla 7 que evidencia los y las participantes y el código asignado.

Tabla 8

Codificación de los y las participantes

| Código asignado a cada estudiante | | |
|--|----------|-----------|
| Est.KH-8 | Est.DR-9 | Est.SF-9 |
| Est.LM-8 | Est.JM-9 | Est.DU-9 |
| Est.LL-8 | Est.JC-9 | Est.VM-9 |
| Est.YM-8 | Est.DS-9 | Est.AP-9 |
| Est.YG-8 | Est.DG-9 | Est.LN-9 |
| Est.EC-8 | Est.GM-9 | Est.KC-9 |
| Est. VJ-8 | Est.AR-9 | Est. AS-9 |

Nota: Elaboración propia

De acuerdo con lo anterior, se preparó, organizó y codificó los datos que posteriormente posibilitó desarrollar el proceso de análisis, se cargó de sentido la información de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación, y finalmente se configuró los resultados y las conclusiones del ejercicio académico que se presentarán en los capítulos subsiguientes.

Nivel 2: Proceso analítico

Al establecer las categorías y unidades de análisis, se avanzó al segundo nivel que implica dos momentos fundamentales. El primero momento se relaciona con un ejercicio de teorización que requiere, por un lado, entablar un diálogo con los datos obtenidos y las reflexiones por parte de los sujetos que integran el ejercicio académico. Por otro lado, la configuración de teorías sustantivas que se van configurando a partir de la realidad que se estudia, no con el fin de generalizarla, sino con el propósito de comprenderla y explicarla. Se entiende entonces la teorización como “el proceso por medio del cual se construyen explicaciones alternativas y se da cabida a estas en relación con los datos, hasta que se obtenga una mejor, más conveniente y sencilla explicación de los datos” (Bautista, 2011, p.193). Así pues, el investigador llega a proponer principios, postulados o posicionamientos que permite generar reflexiones y otras miradas de la realidad para comprenderla o explicarla.

Por su parte, el segundo momento supone un ejercicio de problematización que conduce a la interpretación de las categorías, la precisión de las relaciones y la elaboración de nociones que permitan profundizar, reflexionar, comprender el fenómeno de estudio. Para este caso se retoma el análisis tipológico o de contenido propuesto por Tójar (2006) que conlleva la elaboración de macro categorías que corresponden a la fundamentación teórica que soporta el estudio, así pues, a través de un sistema organizado se señalan preguntas, se evidencian conexiones, emergen planteamientos y se configuran las teorías sustantivas.

Para materializar el proceso analítico de esta investigación se diseñó una matriz descriptiva (ver tabla 8), que permitió ordenar, categorizar y analizar la información, así pues, se trazaron categorías y subcategorías, se elaboraron definiciones, se establecieron preguntas detonantes y se evidenciaron conexiones entre sí. En ese sentido, la matriz sirvió como herramienta esencial para orientar el análisis de la información, la comprensión de los resultados y la escritura de las conclusiones.

Tabla 9

Matriz descriptiva para el proceso analítico

| Categoría | Subcategorías | Definiciones | Preguntas detonantes |
|---|----------------------|--|---|
| Componentes claves para la creación de estrategias educacionales | Análisis | El analizar hace referencia a la capacidad que desarrolla el sujeto para reconocer situaciones y problematizarlas. Asimismo, se refiere a la capacidad de idear y crear a partir del análisis. | ¿Los y las estudiantes argumentan la elección o propuestas de algún tema o problema?, ¿qué tipo de argumentos presentan, personales o colectivos? |

| | | | |
|--|--------------------------------------|---|--|
| | Espacios de Reflexión | Los espacios de reflexión implican ejercicios de profundización temática, es decir, poner en diferentes planos el tema para su comprensión. | ¿Los y las estudiantes indagan por temas particulares?, ¿plantean preguntas o reflexiones? |
| | Capacidad de proponer | Los sujetos desarrollan las habilidades para crear, estéticas y narrativas propias que reflejen el tema o situación que abordan. | ¿Los y las estudiantes desarrollan propuestas para abordar o solucionar el problema? ¿Esas propuestas tienen una estética y narrativa propia? |
| | Acción para la transformación | Se entiende la acción para la transformación como aquellos actos que ejecuta el sujeto para cambiar las situaciones sobre los que se ha problematizado y que entiende que van en contravía de la vida digna, la justicia social y la construcción de la paz. Estas acciones pueden desarrollarse en el plano de lo individual o lo colectivo. | ¿Los y las estudiantes mencionan alguna acción que contribuya al cambio en lo individual o social? ¿Se evidencia alguna acción específica para modificar el entorno? |

Nota: Elaboración propia.

Análisis de contenido cualitativo

Al obtener las categorías, subcategorías, establecer relaciones y problematizarlas se plantea el análisis de contenido como método para el proceso de lectura e interpretación de la información, pues este tiene como objetivo develar los significados ocultos que se configuran en las interacciones de los sujetos. De tal manera, el análisis de contenido plantea conseguir y comprender el sentido que se configura en los hechos sociales que se fundamentan en las acciones de los sujetos en la esfera individual y colectiva (Bautista, 2011).

En ese orden de ideas, el análisis de contenido cualitativo explora las diversas posibilidades para comprender el fenómeno a través de elementos que emergen en los discursos de los sujetos, que evidencian unas formas particulares de comprender y explicar el mundo, y los significantes que estos adquieren durante las interacciones. Tójar (2006) señala, que el análisis cualitativo de contenido busca evidenciar los temas y las enunciaciones que resultan de la puesta en común de las ideas, asimismo, reconocer su relevancia, por ello, “este tipo de análisis se fija en el contenido directo (lo literal), como en lo indirecto (lo latente), para descubrir lo que se encuentra bajo los mensajes literales y manifiestos” (p.312). En este caso, se trata de reconocer cómo los sujetos comprenden su realidad inmediata, qué conocimientos integran para esas lecturas, cuáles herramientas desarrollan para contribuir en la transformación de la

realidad y qué habilidades desarrollan para transitar a ser sujetos más reflexivos, comprensivos y participativos.

Ahora, en términos factibles para el desarrollo del análisis cualitativo de contenido, diversos autores, entre ellos Tójar (2006) y Bautista (2011), mencionan cuatro etapas entrelazadas que permiten cumplir con el objetivo del ejercicio. En ese sentido, este proceso académico las ha retomado, adoptado y ajustado de acuerdo con el propósito de la investigación y las necesidades que allí emergen:

1. *Análisis previo*: Durante la organización y categorización del material se realizan varias lecturas, permitiendo un acercamiento plausible a los datos, el surgimiento de temas y unidades de análisis. De manera que el investigador afina sus sentidos para la comprensión de la información.
2. *Preparación del material*: Se configura el corpus que va a ser analizado a través de la codificación de los datos y sujetos y se configuran, desglosan y organizan las macro categorías, categorías, subcategorías. Con el propósito de asignar un sentido y un significado para la comprensión de la información.
3. *Selección de las unidades de análisis*: Estas macro categorías, categorías, subcategorías construidas a partir de conceptos o temas se nutren de la lectura del corpus, lo que configura las unidades narrativas para el análisis, que como se mencionó anteriormente, surgen de un modelo mixto inductivo-deductivo.
4. *Explotación de los resultados*: Se descomponen las categorías, se pone en diálogo con los postulados teóricos, las apreciaciones de los participantes y el enfoque del investigador. En ese orden de ideas, se van entretejiendo las ideas del investigador y los datos analizados. Finalmente, después del ejercicio reflexivo e interpretativo se configura el texto a partir de elementos descriptivos, narrativos y explicativos que le dan sentido al proceso de investigación.

En este momento es necesario aclarar que para el desarrollo del análisis e interpretación de los datos se priorizó la información que estaba relacionada con la construcción de la estrategia comunicativa y está se fue tejiendo con elementos relacionados con el contexto y la educación humanista, de suerte que el análisis de contenido se direccionará al cumplimiento de los objetivos. Así pues, con la selección de la información se construyó otra matriz de análisis cualitativo de contenido (ver anexo 7), allí se registraron las unidades de análisis, la interpretación del autor y la relación con la categoría principal y subcategorías. Este ejercicio dio como resultado el corpus para la reflexión, interpretación y comprensión del fenómeno de estudio.

Finalmente, este ejercicio de análisis de contenido permitió desarrollar un proceso riguroso y sistemático, que condujo a la configuración de los resultados de investigación en donde se presenta la estrategia comunicativa ARPA a partir de un ejercicio dialógico entre la mirada del investigador, los postulados teóricos y las perspectivas planteadas por los estudiantes.

Nivel 3: Ruta para los resultados y las conclusiones

Como se ha especificado al principio del capítulo, cada momento en la ruta metodológica y analítica están entrelazadas, se complementan y se nutren conjuntamente, por ello la obtención de resultados y conclusiones no se da al final, sino que es una construcción que se va realizando durante todo el proceso. Desde el diseño, la implementación y ajustes de cada uno de los laboratorios se comienzan a realizar análisis e interpretaciones de la información, la reducción de los datos, la construcción de macro categorías, el diseño de matrices para el análisis de contenido, aportan elementos necesarios para consolidar los resultados y las conclusiones que se van tejiendo desde el inicio del proceso. Asimismo, se entiende que los resultados y las conclusiones no son la puerta que cierra el ejercicio académico, sino que, por el contrario, abre múltiples posibilidades para que el investigador pueda seguir problematizando, así pues, invitan a la reflexión, incluso, a desarrollar procesos para la transformación.

Así pues, este proceso de obtención y escritura de resultados y conclusiones es un ejercicio que evidencia el trabajo realizado durante el proceso de investigación, las reflexiones realizadas con los co-investigadores para la creación de la estrategia educ comunicativa, su pertinencia en los procesos educativos, la necesidad de desarrollar espacios de co-creación que permitan la conexión entre la realidad inmediata y los conocimientos, y la formación de sujetos que integren los saberes que promueva la educación humanista.

Finalmente, se ratifica la idea con la que se comienza este capítulo, que entiende la conexión que existe en cada etapa del proceso, que para este caso resulta imposible comprenderlas por separado, y la forma en que se van integrando en la investigación para que esta se configure como un ejercicio de co-creación que conjuga los objetivos propuestos en el proyecto con los intereses y necesidades de los co-investigadores territoriales, dando como resultado la estrategia educ comunicativa ARPA que corresponden a verbos de acción: Analizar, Reflexionar, Proponer y Actuar.

Capítulo de resultados V: El sentido de los procesos de co-creación

Partiendo de las premisas sobre las que se construye este ejercicio académico y en consonancia con el capítulo anterior, los resultados de esta investigación han surgido del ejercicio dialógico entre las ideas de los participantes (estudiantes e investigadora), que como bien se ha expresado, no se limita a un momento específico si no que se va construyendo conjuntamente durante todo el proceso, pues tal como lo señala Rey (2018) la investigación pasa de ser un ejercicio formal y adquiere la forma de un camino personal que se entrelaza con otras subjetividades y otros ámbitos de la vida cotidiana.

Bajo esa lógica de construcción colectiva los resultados empiezan a entretorse desde el inicio de los laboratorios de co-creación pues es allí donde todo comienza a adquirir sentido y solo por cuestiones de forma se expresa al final del texto. Es necesario señalar este aspecto ya que como se planteó en el capítulo anterior estos apartados presentan un vínculo consustancial, de manera que, para tener mejor comprensión del proceso, es necesario entender los capítulos desde la continuidad y no como elementos aislados.

De acuerdo con lo anterior, el capítulo derivado del análisis y la interpretación de la información recolectada a través los laboratorios de co-creación, las bitácoras, el grupo focal y las entrevistas, evidencia la pertinencia de la creación e implementación de la estrategia educocomunicativa -ARPA- (por sus siglas corresponden a verbos de acción: Analizar, Reflexionar, Proponer y Actuar) bajo la perspectiva de la educación humanista construida con un grupo de participantes de 8° y 9° de la Institución Educativa La Paz del municipio de Apartadó, Antioquia. Reafirma, además, la tesis sobre la importancia de conectar los procesos educativos formales con las realidades inmediatas de los sujetos, pues es allí en donde se encuentra el sentido del conocimiento. Finalmente, se apuntala la idea de concentrar los esfuerzos en procesos formativos integrales que enfatizan en el aprender a ser, a vivir juntos, a conocer y a hacer, en ese orden, y se aleje de la idea de la acumulación y memorización de la información pues esta se vuelve irrelevante en cotidianidad del sujeto.

Así pues, este capítulo se configura a partir de la presentación de la estrategia educocomunicativa -ARPA- Posteriormente, se desagregan cuatro núcleos temáticos que amplían y explican la forma en que se configuró cada uno de los componentes que conforman la estrategia educocomunicativa.

El primer componente Analizar se presenta en el apartado denominado: Del análisis al ejercicio de creación, allí se reflexiona sobre la necesidad de desarrollar procesos que conlleven a problematizar aspectos de la vida cotidiana y las relaciones que se establecen entre los sujetos, pues es en el ejercicio de interpelación de la realidad donde surge la posibilidad de imaginar otras formas de estar y habitar el mundo.

La reflexión que es el segundo componente se desarrolla en el apartado que lleva por nombre: La reflexión un espacio para la comprensión y la deliberación complementa el análisis pues invita a los sujetos a poner en diálogo las ideas que tienen sobre su propia realidad y profundizar sobre los temas que les interesa, ya que en la medida en que se reflexionan,

debaten, reconsideran y conjugan las ideas, las participantes desarrollan afinidades que conlleva a la elaboración de otras realidades posibles desde la colectividad.

De allí emerge la posibilidad de proponer que se configura en el tercer componente y se explica en el apartado que lleva por nombre: La capacidad de proponer, una invitación a crear pues en la medida en que el sujeto interpela y reflexiona sobre su existencia, y las situaciones que lo condicionan, es capaz de plantear y diseñar propuestas que propenden por cambios significativos en la individualidad o la colectividad. Lo que implica sin duda alguna actuar, es decir, el cuarto componente que se presenta en el apartado denominado: Acción para la transformación pues es allí en donde los sujetos van materializando las ideas en actos concretos que alteran las realidades e impactan la esfera íntima, personal, familiar o social.

En síntesis, la construcción de este capítulo está orientado a evidenciar y valorar los resultados de la creación e implementación de la estrategia Educomunicativa ARPA bajo la perspectiva de la Educación Humanista, que toma forma a partir de la multiplicidad de visiones de las jóvenes que hicieron parte del proceso de investigación y que finalmente busca transitar a la formación de seres comprensivos que contribuyen a la transformación de los contextos inmediatos.

5.1. ARPA: Una estrategia educomunicativa que aflora en el ejercicio de co-creación

Este ejercicio de investigación dinamizado por la investigación acción permitió la creación de la estrategia educomunicativa -ARPA- desde la perspectiva de la educación humanista. Esta se construyó a partir de un ejercicio dialógico y reflexivo entre investigadores y co-investigadores territoriales pues en la medida en que se conjugan las visiones del mundo y las formas de habitarlo es posible construir colectivamente.

Es necesario señalar que esta estrategia toma como referencia e inspiración la implementación y aplicación de la metodología de laboratorios de co-creación en el marco del programa de investigación: Territorio_Lab Urabá: Ciudadanía y Paz³, recoge el cumulo de elementos teóricos, metodológicos y experienciales que se desarrollan dentro de este programa de investigación para ponerlo en juego en un escenario y unos sujetos específicos para el desarrollo de la tesis. Ahora bien, se considera una propuesta original porque retoma la ruta conceptual y metodológica de los laboratorios de co-creación, pero integra los postulados de la educación humanista como soporte ontológico y epistemológico.

Así pues, la estrategia educomunicativa ARPA integra una perspectiva teórica y metodológica, que permite ser comprendida desde dos dimensiones, la primera, como un medio para la generación de conocimiento social y científico, pues es un escenario para el reconocimiento, la inmersión y la problematización de las realidades sociales. Además, se sitúa en un enfoque crítico y humanista pues allí se pone en juego la comprensión del sujeto en el

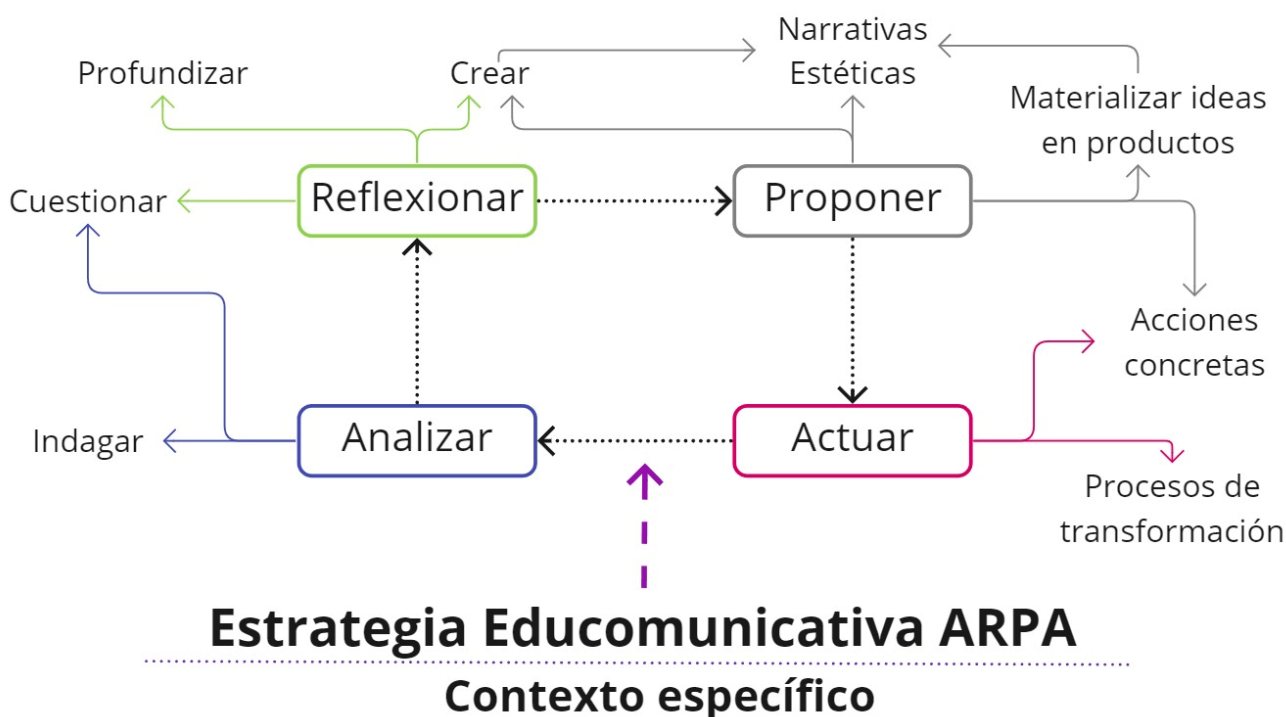
³ Producto explicativo de la implementación de la metodología de laboratorios: Territorio_Lab: Paz territorial con rostro humano <https://www.youtube.com/watch?v=Pgz6ZOpZMek>

mundo y las acciones que estos realizan para transformarlo, es decir, que se concibe como un ejercicio reflexivo, dialógico, sistemático, realista y aplicable en contextos particulares.

En ese orden de ideas cada componente está dinamizado por aspectos que permiten generar comprensiones sobre el lugar en que se encuentra el sujeto, las formas de habitar el mundo y las relaciones que se gestan. Se entiende entonces el Analizar como el primer componente que requiere indagar por los temas o situaciones que inquietan o movilizan al sujeto, en lo individual y en lo colectivo. La Reflexión permite cuestionar y profundizar los elementos que propone el sujeto en el primer momento con el fin de crear otras formas de comprender y estar en el mundo. El Proponer conlleva la materialización de esas ideas a través de productos tangibles (educativos) que evidencian unas narrativas y estéticas propias de los sujetos. Y finalmente el Actuar posibilita generar acciones concretas en los contextos inmediatos. Ahora bien, estos elementos tienen como eje transversal el contexto particular pues solo es posible desarrollar procesos de transformación si el sujeto es capaz de identificar, cuestionar y cambiar los elementos que están latentes en los lugares que habitan y que van en contravía de la dignidad humana. Se presenta la figura # 11 para ejemplificar la lógica es que se configuran la estrategia educucomunicativa ARPA desde esta primera dimensión.

Figura 11

Perspectiva epistemológica de la Estrategia educucomunicativa ARPA



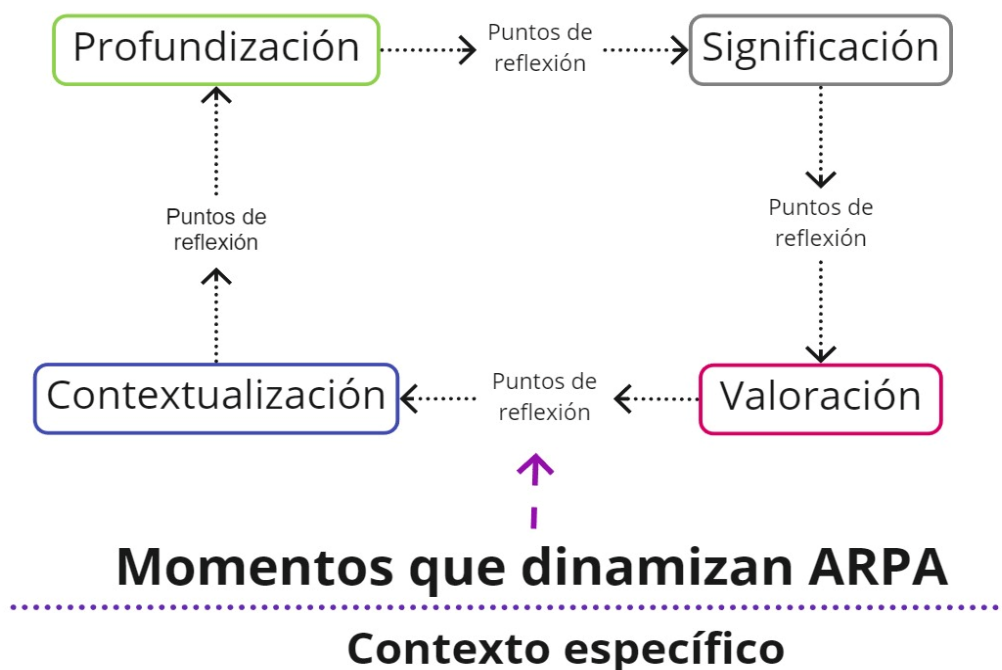
Nota: Elaboración propia.

La segunda dimensión, se contempla como una herramienta metodológica que propone unos parámetros mínimos para la lectura de las realidades y la generación del conocimiento, es una herramienta de innovación social territorial, útil y eficiente, para el desarrollo de procesos socioeducativos contextualizados. En ese orden de ideas, ARPA se configura entonces como una estrategia para la construcción de conocimiento situado que se dinamiza a través de cuatro momentos puntuales:

La contextualización que tiene como propósito fundamental reconocer a los participantes a través de sus experiencias, saberes, deseos y motivaciones, es otras palabras, es un encuentro con el otro. Lo que la sitúa como una propuesta que atiende a las necesidades particulares de los estudiantes, los involucra directamente en el proceso de construcción de sus aprendizajes y los presenta como responsables de su propio proceso transformador iniciando por la concientización de las problemáticas que enfrenta. La profundización, propone explorar los intereses de los estudiantes para resignificar los conocimientos y acoplarlos a los contextos. Esta profundización refleja, al mismo tiempo, el compromiso por parte del investigador de reconocer las problemáticas consideradas como prioritarias por parte de los estudiantes para ser analizadas. La significación, implica la construcción colectiva de narrativas y discursos que se materializan en productos educomunicativos y posteriormente se socializan en diferentes plataformas. Por último, la valoración permite identificar las potencialidades, los retos, las limitantes y la pertinencia del proceso, de suerte que pueda ser ajustado de acuerdo con las necesidades del contexto educativo.

Figura 12

Perspectiva metodológica de la estrategia educomunicativa ARPA



Nota: Elaboración propia.

Así pues, estas dos dimensiones que configuran la estrategia educomunicativa ARPA permiten que los participantes puedan conocerse desde lo individual y lo colectivo, reconocer y problematizar el lugar que habitan, resignificar los saberes en función de su realidad, idear y materializar productos que develen su forma de nombrar y conocer el mundo, y finalmente, valorar el proceso para ajustarlo de acuerdo con las necesidades cambiantes del contexto. Al mismo tiempo, esta estrategia educomunicativa se convierte en un espacio para la reflexión y la co-creación, que contribuye en la consolidación de los procesos de investigación, no solo porque evidencia e interpela una realidad particular, sino porque desde allí los sujetos tienen la posibilidad de modificarla a través de la movilización de acciones colectivas.

Ahora bien, para evidenciar la forma en que se creó e implementó la estrategia educomunicativa ARPA desde la perspectiva de la educación humanista con un grupo de estudiantes de la Institución Educativa la Paz, los resultados se escribieron en función de los cuatro componentes que configuran la estrategia: Analizar, Reflexionar, Proponer y Actuar. Es importante señalar que los resultados de este ejercicio de investigación se alejan de las lógicas tradicionales y se propone su comprensión como un ejercicio de ida y vuelta que se va alimentando de las reflexiones que se gestan en cada uno de los componentes.

Al mismo tiempo los resultados se van entrelazando con las categorías circundantes que se presentan en la investigación (ver figura 6) Elementos de la educación humanista y contexto y escuela, pues no es posible desarrollar estrategias socioeducativas dejando de lado aspectos que gravitan alrededor de la configuración del sujeto. En tal sentido, elementos de la educación humanista toman relevancia, pues no solamente hacen énfasis en el aprender a hacer o a conocer, sino que ponen el foco en el aprender a ser y el aprender a vivir juntos, pues es allí donde el sujeto toma consciencia de su propia existencia, de la existencia del otro y de las capacidades, individuales y colectivas, para desarrollar procesos que transformen la realidad inmediata.

En esa misma línea, adquieren protagonismo las relaciones que la estrategia establece con el contexto y la escuela, ya que estos escenarios contribuyen a que el sujeto desarrolle todo su potencial o por el contrario que éste se vea limitado. En tal sentido, se requiere que las participantes se pregunten por los lugares que habitan, las situaciones y relaciones que allí se gestan, cómo éstas vulneran sus derechos y de qué manera ellos pueden contribuir a que éstas sean subsanadas, lo que permite pensar que el sujeto se conecta con el territorio, comprende la realidad en la que se encuentra, reconoce su rol en la sociedad, y a partir de allí desarrolla procesos, individuales y colectivos, que contribuyen a la transformación de su entorno desde sus saberes, haceres y sentires.

En términos procesuales para la consolidación de la estrategia educomunicativa ARPA y la obtención de los resultados, se generaron relaciones semánticas a partir de la propuesta establecida en la ruta metodológica y analítica. De manera que, el primer momento correspondió a la preparación y organización de la información recolectada en los 10 laboratorios de co-creación, que corresponde a las bitácoras, productos y la transcripción de los audios de cada uno de los espacios, asimismo, se organizó la transcripción del grupo focal y las entrevistas, pues esto permitió reconocer la información y priorizarla para el análisis.

Al tener el material ordenado se comenzó con la reducción de los datos a través de una lectura rigurosa y sistemática de la información recolectada, es necesario señalar, que este ejercicio se desarrolló en dos momentos. El primero comenzó desde la planeación del segundo laboratorio pues cada espacio de co-creación debía ser ajustado de acuerdo con las necesidades e intereses manifestados por el grupo de participantes, en tal sentido, se realizó un ejercicio manual, in situ, para clasificar, categorizar y analizar preliminarmente la información.

Posteriormente, al cerrar el primer momento del trabajo de campo, es decir, finalizar la ejecución de los laboratorios, se realizó una segunda lectura bajo las categorías que se establecieron durante el proceso, que como bien se anunció en el capítulo anterior, se da en un ejercicio mixto inductivo-deductivo que posibilita una mejor comprensión del fenómeno de estudio. Para este ejercicio de reducción de datos se utilizó la herramienta Atlas ti web, lo que permitió revisar la reducción inicial, identificar congruencias y develar las relaciones que se gestan entre las categorías. Este proceso dio como resultado la configuración de una red que presenta visualmente las conexiones entre categorías principales y las circundantes que favorecen la consolidación de la estrategia educ comunicativa ARPA.

Después de la reducción de datos se estableció el proceso analítico que va en dos niveles, el descriptivo que corresponde al ejercicio para comprender como surgen las conexiones entre las categorías principales y circundantes. Y el nivel interpretativo, que se ocupa de reconocer las interrelaciones que se establecen entre las categorías e identificar los núcleos temáticos que emergen allí. Finalmente, este ejercicio analítico dio como resultado los núcleos temáticos que se presentan a continuación.

5.2. Del análisis al ejercicio de creación

Para la estrategia educ comunicativa -ARPA- analizar se convierte en el primer elemento para desarrollar procesos educativos pertinentes, útiles y contextualizados, pues en la medida en que las participantes son capaces de reconocer aspectos que condicionan su existencia, que limitan sus derechos democráticos, civiles y legales, y que les impide asumir un rol participativo en la sociedad, logran transitar hacia la construcción de seres comprensibles que a su vez conlleva a la elaboración de otras formas de entender y habitar el mundo desde la consciencia de la propia existencia. Ahora bien, este es un ejercicio que requiere tiempo y que se va dando en doble vía, desde la individualidad porque el sujeto reflexiona sobre sí mismo y las formas en que habita el mundo, y desde la colectividad, porque solo cuando se ponen en diálogo las ideas, las visiones y las acciones, es que cada sujeto logra reconocer su propia individualidad y transformarla “sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros” (Freire, 1973, p.73).

Así pues, Analizar se convierte en la primera categoría de estudio del proceso de investigación, y a su vez en el primer componente de la estrategia educ comunicativa, pues es allí en dónde surgen las inquietudes que movilizan a las participantes, problematizan los temas y establecen diálogos. Ahora bien, vale la pena aclarar que los componentes que configuran la estrategia Educomunicativa -ARPA-: Analizar, Reflexionar, Proponer y Actuar, están

integrados y son consustanciales, pues se necesitan entre sí para cumplir con el propósito fundamental de esta investigación que es transitar a la transformación de los sujetos en seres comprensivos. En tal sentido, éstas siempre están latentes, presentan conexiones directas y aparecen en todas las redes semánticas que se establecen en el proceso de análisis e interpretación.

Para este primer componente se establecen cuatro conexiones semánticas con las categorías circundantes. La primera conexión está relacionada con el contexto y la escuela, lo que implica a su vez reconocer los elementos latentes que vulneran la configuración plena de los sujetos, ya que estos espacios contribuyen a que el sujeto desarrolle todo su potencial o por el contrario que éste se vea limitado. En tal sentido, se requiere que las participantes se pregunten por los lugares que habitan, las situaciones y relaciones que allí se gestan, cómo éstas vulneran sus derechos y de qué manera ellos pueden contribuir a que éstas sean subsanadas, lo que permite pensar que el sujeto se conecta con el territorio, comprende la realidad en la que se encuentra, reconoce su rol en la sociedad, y a partir de allí desarrolla procesos, individuales y colectivos, que contribuyen a la transformación de su entorno desde sus saberes, haceres y sentires.

Por otro lado, se establecen conexiones con algunos elementos de la educación humanista: aprender a conocer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser, estos se convierten en elementos esenciales para la construcción de la estrategia educocomunicativa, pues es allí donde el sujeto toma conciencia de su propia existencia, de la existencia del otro y de las capacidades, individuales y colectivas, para desarrollar procesos que transformen la realidad inmediata.

Estas relaciones que se establecen en el primer componente están orientadas a evidenciar los elementos esenciales que se requieren para el desarrollo de la estrategia Educomunicativa bajo la perspectiva de la educación humanista. Asimismo, estos elementos posibilitan conocer, comprender, reflexionar y profundizar sobre temas específicos que inquietan a los sujetos, pues es en este ejercicio que se logra desnaturalizar aspectos que condicionan al sujeto y que se instauran en la sociedad. Se presenta a continuación la red semántica que se elaboró para una mejor comprensión del proceso.

Ahora bien, para entender lo que implica el análisis en este ejercicio de investigación, se construyó una definición interna con el propósito de generar reflexiones e interpretaciones colectivas. Se considera entonces el análisis como esa capacidad que desarrolla el sujeto para: identificar múltiples situaciones que condicionan la existencia y problematizarlos a partir de la experiencia cotidiana. Ahora bien, este proceso de análisis se da en la individualidad cuando el sujeto logra descubrir y ubicar estos elementos, pero, también se da en la colectividad pues reconocer estos aspectos solo es posible en el diálogo con otros. Así que, analizar en la estrategia educomunicativa ARPA se convierten en un escenario propicio para exponer e interpelar la realidad en la que se encuentran los sujetos, en este caso las estudiantes de la Institución Educativa la Paz.

Vale la pena resaltar la importancia del diálogo en el análisis y la problematización, pues si bien las estudiantes que hacen parte del proceso de co-creación comparten aspectos contextuales como los lugares que habitan, el colegio al que asisten, las dinámicas sociales, culturales y familiares. La elaboración, simbólica y material que configuran sobre el mundo es diferente pues está transversalizada por la experiencia de cada una. De manera que, en la medida en que se conjugan las múltiples miradas se logra evidenciar, nombrar y desnaturalizando un sin número de situaciones que parecen ya fijadas en la comprensión y acción de la sociedad.

Asimismo, es necesario especificar, que estos procesos de análisis, diálogo y problematización no pueden desligarse del ejercicio constante de reflexión, por ello, esas situaciones que identifican las estudiantes emergen en una realidad tangible y concreta, pues es casi imposible reconocer los aspectos que condicionan el desarrollo pleno del sujeto en lo abstracto “la reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracción, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente” (Freire, 1973, p.89). Así pues, se presenta la primera conexión contexto y escuela pues es allí en donde las estudiantes logran nombrar, ejemplificar y materializar los fenómenos que las inquietan. El Analizar cumple con los fundamentos o pilares de la educación humanista, siendo la base para el desarrollo del SER humano al asumir su propia responsabilidad sobre las propias acciones.

5.2.1. Analizar el contexto para pensar en procesos de transformación

Para el primer componente de la estrategia educomunicativa resulta ser fundamental comprender el contexto pues las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que se presentan allí inciden en la forma en que los estudiantes conciben y habitan el mundo. En tal sentido acercarse a ellas, hacerlas conscientes y desnaturalizarlas es esencial para este proceso de investigación. Ahora bien, generar esta relación entre el contexto y los procesos educativos posibilita establecer estrategias pertinentes para la generación y apropiación del conocimiento, de suerte que, coadyuvan en la comprensión de la realidad en la que se encuentra el sujeto pues en la medida en que son conscientes del lugar que se habita, los aspectos que intervienen en la configuración de la vida y las situaciones que se presentan en la cotidianidad, logran problematizar, reflexionar y desarrollar acciones concretas para transformarla.

Bajo esa lógica, este ejercicio de investigación propicia el reconocimiento del contexto en el marco de los ejercicios de co-creación, pues en la medida en que las estudiantes se preguntan por las situaciones cotidianas que las atraviesan son capaces de desarrollar habilidades para conectar los conocimientos que adquieren en los espacios escolares con su realidad inmediata, en ese sentido, se transita de un escenario acumulativo de información a un espacio significativo en la generación de conocimiento. Así pues, a través de ejercicios participativos de lecturas contextuales, de reconocimiento de problemas que se presentan en el territorio e identificación de temáticas que inquietan a las estudiantes es que se configura el componente Analizar en la estrategia educocomunicativa ARPA.

Al indagar por los aspectos que inquietan a las estudiantes en los laboratorios se evidencia que estas situaciones están relacionadas con aspectos de la vida cotidiana, los conflictos juveniles, la convivencia, la construcción de paz, las violencias basadas en género, la diversidad o el cuidado del medio ambiente (ver anexo 8). Ahora bien, estos elementos no son exclusivos de este territorio específico, pero su comprensión, la manifestación y el trámite sí representan particularidades que se deben analizar.

En los laboratorios las estudiantes optan por indagar por las dinámicas en que se ha conformado la comuna 1 del municipio de Apartadó, a través de un ejercicio de cartografía (ver anexo 2) y posteriormente de indagaciones⁴ sobre sus barrios, con el propósito de contrastar la información. Allí se evidenciaron múltiples situaciones en la conformación de su territorio que desconocían y durante la conversación entablan conexiones con la actualidad y su contexto cercano, de manera que, se evidencia que estos procesos históricos y sociales condicionan en cierta medida la forma en que los sujetos actúan y se relacionan con el entorno. Tal como se evidencia en el relato recopilado de unos de los laboratorios.

Est.LL-8: Empieza la guerra, uno no podía salir después de las 6 de la tarde, desde las 5 en punto uno tenía que estar en su casa, porque a las seis o cinco y media, pasaba un carro blindado con otros motociclistas a mirar quien estaba por ahí, ni una linternita, ni un fosforo ni nada prendido.

Inv.: Pero eso es en qué época ¿Sabes? Más o menos

Est.VM-9: Eso pasó entre el 85 al 90⁵ y algo.

Est.LL-8: Ese barrio tiene mucha historia, mucha muerte, jóvenes, hasta niños murieron debajo de las camas esperando que nada les pasara, que ninguna bala les traspasara, entonces cuando eso empieza ellos decidieron quedarse callados, las demás personas de las otras localidades pensaban que Policarpa era uno de los, era uno de los que le decían que trabajaban con la guerrilla, eran casas de la guerrilla, todo mundo trabajaba, sin saber que lo que pasaba es que ellos tenían que mantener callados... (Lab. # 4, 2021)

En los relatos se puede observar la dinámica en la configuración de algunos barrios del municipio de Apartadó relacionados con aspectos del conflicto armado, en especial anclados a

⁴ Para ampliar la información sobre el barrio Policarpa ver el video realizado por las estudiantes en el marco de los laboratorios. <https://youtu.be/rMjMFme4qzE>

⁵ La estudiante se refiere a 1985 y 1990.

la violencia de los años 1980 y 1990 y que inciden en las estructuras sociales, económicas y políticas del municipio de Apartadó. Estos hechos derivaron en un miedo generalizado por parte de la población para expresar lo que pasa en su territorio, en la conformación de lazos de confianza entre la población y en la poca fiabilidad por las acciones de la institucionalidad.

También se refleja como parte de la historia misma de Colombia, las luchas a las que se han enfrentado los menos favorecidos, los marginados y en muchos casos estigmatizados por formar parte de las circunstancias que condujeron al conflicto, pero que en un proceso de resiliencia, se siguen destacados valores de antaño por parte de ciertos liderazgos “Unidad, esfuerzo y trabajo”, Particularmente se logra identificar en los relatos que se presentan en la consulta de las estudiantes⁴ la importancia otorgada a valores como libertad, autonomía, dignidad y responsabilidad, que de una u otra manera, inciden en la consolidación de procesos comunitarios para resistir las situaciones adversas que se presentan en los territorios.

Ahora bien, esta información recopilada por las estudiantes concuerda con los relatos que se han generado por investigadores como García y Aramburo (2011) y Roldán (2023) en donde evidencian las dinámicas sobre las que se configura la región. En sus textos los investigadores concuerdan con varios aspectos claves para comprender las características sociohistóricas de este territorio en particular.

El primer elemento que señalan los autores está asociado a la dinámica económica de la región, está se ha configurado inicialmente a partir del establecimiento de empresas agroindustriales con monocultivos de banano, y posteriormente la expansión de palma de aceite, lo que se deriva en un enclave del capitalismo para concentrar una parte de empleos formales, asimismo, se han fijado latifundios dedicados a la ganadería extensiva y algunas parcelas para otro tipo de cultivos de menor rendimiento como el plátano, el cacao y otras frutas tropicales. Esta dinámica económica está acompañada de una prevalencia de la economía criminal con el narcotráfico y lavado de activos lo que complejiza la configuración social y la garantía de derechos fundamentales como la vida, la seguridad, el empleo digno y el bienestar de la población.

Un segundo aspecto en el que enfatiza Roldán (2023) está asociado a la expectativa regional y la promesa de empleo asalariado que se generó por la agroindustria, esto conllevó a un crecimiento poblacional urbano desbordado, que a su vez desembocó en una alta precariedad del trabajo formal, marginalidad ligada a trabajo informal o ilegal y la desigualdad entre la acumulación capitalista y la población en general.

El tercer elemento que señala García y Aramburo (2011) es la evolución del conflicto armado en la región que ha tenido varios picos de violencia, principalmente entre los años 1980 hasta mediados de la década del 2000, en estos enfrentamientos se han visto involucrados diferentes actores armados al margen de la ley como las guerrillas de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y el EPL (Ejército de Liberación Popular) y los Paramilitares (Autodefensas Unidas de Colombia, AUC), principalmente se ha disputado el control territorial, ya que la región ocupa una posición geográfica estratégica que conecta el centro del departamento con el mar lo que facilita el tránsito y exportación de drogas. Ello

dificulta que se cuente con un contexto educativo favorable para desarrollar las potencialidades de los estudiantes, teniendo que optar por priorizar su integridad física, su sustento y el de sus familias, así como sus posibles deseos de poder tener un pleno desarrollo de su *ser* en libertad.

Adicionalmente está la migración de pobladores de diferentes departamentos de Colombia, entre ellos, Córdoba, Chocó y centro de Antioquia, que se traduce en una región pluriétnica y multicultural pero que no logra configurar unos procesos culturales e identitarios propios. Finalmente, García y Aramburo (2011) y Roldán (2023) señalan la incapacidad de un Estado subnacional para controlar la gobernanza criminal, establecer un marco institucional local que garantice un orden legal, seguridad humana y justicia, y suplir las necesidades básicas de la población como salud, educación y empleo digno.

En ese sentido, el presente y futuro de los jóvenes del municipio de Apartadó, es inestable e incierto porque no hay una sociedad robusta (sectores productivos y de servicios, comunidad, Estado local) que logre garantizar condiciones mínimas para la vida digna, lo que conlleva a pensar en ciclos de pobreza, segregación, marginalidad, trabajo informal o trabajo en la ilegalidad. Esta transgresión hacia la dignidad de todos los integrantes de la comunidad, y el hecho de que las condiciones de vida no reflejen una equidad por la desigualdad de recursos o por la priorización en la atención de necesidades y no de sus propios intereses, así pues, se reafirma que partir de una postura humanista implica que los procesos educativos propendan por el desarrollo integral desde un sentido social.

Ahora bien, estos elementos mencionados brevemente se complejizan porque no se dan de manera aislada, por el contrario, varios se superponen temporal y espacialmente, traduciendo entonces en la comprensión de un contexto marcado por una alta vulnerabilidad social por cuenta de la precariedad del trabajo o la informalidad, la inestabilidad del Estado local y la cooptación de la economía y la política por parte de las organizaciones criminales. De tal manera, estas características se consideran relevantes, pues marcan las pautas en la constitución de la sociedad apartadoseña y el devenir de ésta. Incluso se podría decir que algunas de las dinámicas del territorio se convierten en una suerte de prácticas heredadas que son desconocidas por parte de los sujetos, pero que aun así determina formas específicas de comportamiento.

Estos elementos que se presentan entre los relatos de las estudiantes y de los investigadores develan unas particularidades en la configuración del territorio y, en consecuencia, en las formas de relacionamiento y resolución de problemas, por ello no solo piensan en las conflictividades latentes en el territorio, sino la necesidad de conocer y liderar. Así lo manifiestan las integrantes del semillero:

[...] como yo digo, para nosotros poder ayudar a nuestro barrio porque no solamente hay que ayudar a Apartadó, primero empezar desde donde uno vive, [...] para primero poder, nosotras, trabajar con los jóvenes tenemos que aprender de los que nos están ayudando desde atrás, cómo llegaron, cómo se pudieron hacer tantas cosas en Policarpa, también saber sobre nuestra historia porque no solamente es la de ellos, también es la de nosotros. (Est.LL-8, 2021, Lab. # 4)

En estas palabras no solo se reflejan las preocupaciones de las estudiantes por las situaciones que se presentan en sus barrios, sino que, al realizar el ejercicio de indagación, las estudiantes evidencian la necesidad de conocer la historia de quiénes han liderado procesos de transformación en su barrio. Incluso, les permite preguntarse por su propia historia, pues para poder contribuir en acciones concretas de transformación, primero es necesario que las estudiantes se asuman como sujetos sociales y políticos, y esto solo se logra si estos temas se ponen en discusión en los procesos de formación, no como aspectos secundarios, sino como elementos fundamentales para la configuración del sujeto. Pues como se ha señalado las dinámicas históricas, sociales, económicas y políticas del municipio de Apartadó, en especial las que se presentan en la comuna 1, condicionan las posibilidades de desarrollo integral de los jóvenes pues no solo se heredan de manera consciente o inconsciente unas prácticas particulares para estar y habitar el mundo, sino que este contexto distópico genera consecuencias en la vida de estos sujetos a mediano y largo plazo. Ahora bien, el reconocimiento del contexto sociohistórico implica que el sujeto desarrolle una conciencia de sí y del otro, pues no solo se trata de estar en el mundo como un objeto, sino de comprender y relacionarse con el mundo de forma activa y comprometida (Freire, 2012). Este reconocimiento de la existencia y de los modos en que se está, es fundamental para comprender que el lugar que se habita es susceptible de transformaciones, pues si bien hay formas establecidas, estas no son inmutables.

Así pues, desde una mirada humanizada y humanizante, centrada no en la individualidad sino en la diversidad, con un sentido de respeto hacia los demás y hacia la misma comunidad, el resultado es un verdadero reflejo de la auto-examinación y en lo colectivo, del desarrollo de un sentido de pertenencia y apropiación de su propia cultura y valores sociales. Tal como lo plantea Nussbaum (2005), desarrollando la “Habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones” (p.28).

Estos elementos presentados hasta ahora, que permiten ejemplificar lo que aconteció en los laboratorios, develan la necesidad de conectar el contexto con la escuela, pues no se trata solo de una lectura de la realidad, lo que está en juego es la configuración del mundo y la posibilidad de ser transformado. Por ello la estrategia educ comunicativa ARPA, propende por abordar este tipo de temáticas que inquietan a las estudiantes, pues evidencian la amplitud de sus intereses, que, por supuesto se aleja del temario tradicional de la educación formal. Además, enfatiza en la necesidad de generar procesos formativos que prioricen los aprendizajes desde el ser y el vivir juntos, pues contextos complejos como el esbozado requiere de sujetos conscientes, comprensivos, humanizados, humanizantes, y en especial, con la capacidad para participar y actuar, de suerte que, logren desarrollar acciones concretas que incidan en la transformación de la realidad en la que se encuentran.

Ahora bien, estos temas deben emerger del interés y la realidad de las estudiantes, pues tal como lo señala Freire esto que se nombra como "temática significativa, son aspiraciones; finalidades y motivos humanos. Por esto, no están ahí, en un cierto espacio, como cosas petrificadas, sino que *están siendo*" (1973, p.128) lo que implica un interés genuino por parte de las estudiantes para abordarlas, comprenderlas y reflexionar sobre ellas, pues es en esta

medida en que los conocimientos se dependen de este ejercicio analítico cobran sentido y probablemente derivarán en acciones que contribuyen a desarrollar proceso de transformación individual y colectiva.

5.2.2. Conocer para analizar, analizar para transformar

La relación entre la categoría Analizar y el contexto manifiesta la necesidad de reconocer, nombrar y profundizar los temas que inquietan a las estudiantes (ver anexo 7) pues es en esa lógica es que se genera un conocimiento pertinente y situado, esto a su vez, permite entablar reflexiones sobre aspectos que se han normalizado a través del tiempo por la sociedad, pero que van en contravía de los derechos fundamentales de los sujetos. De manera que, en el primer componente se establece una relación semántica con el aprender a conocer, que es un elemento fundamental de la educación humanista, lo que permite identificar temas, problematizarlos e interpelarlos a partir de la propia realidad. En ese sentido, lo que se genera en este espacio es una exploración, un descubrimiento y una reflexión conjunta a partir de la pluralidad de visiones por parte de las participantes.

La educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la *inmersión*; la segunda, por el contrario, busca la *emersión* de las conciencias, de la que resulta su *inserción crítica* en la realidad. (Freire, 1973, p.88)

Bajo esta premisa es que este proceso de investigación comprende el conocimiento pues más que un ejercicio acumulativo, para la estrategia educocomunicativa ARPA es una construcción colectiva que se va generando a partir de la realidad en la que se encuentran los sujeto, es bajo esta lógica que las estudiantes dimensionan la relevancia de sus contextos y la importancia que estos tienen en sus procesos formativos.

Así pues, la relación entre analizar y aprender a conocer toma relevancia porque permite cuestionar los conocimientos que se generan en lo individual y en lo colectivo ¿cuál es la utilidad del conocimiento que se adquiere? ¿qué pertinencia tiene ese conocimiento en el contexto? Además, estas preguntas emplazan la discusión sobre lo que se entiende por aprender a conocer, ahora, definiciones hay múltiples, pero para este ejercicio académico se ha retomado la definición de Delors (1996) y se ha adaptado a partir de los consensos a los que se llegan en la praxis, así que, se parte de la idea que el aprender a conocer se conecta con el aprender a aprender, es decir la capacidad del sujeto de apropiarse del conocimiento en diferentes escenarios o contextos, además, la capacidad que desarrolla para ponerlos en práctica en determinadas situaciones. Asimismo, el aprender a conocer implica desarrollar habilidades para analizar y reflexionar desde un sentido crítico. Freire (1973) desde sus postulados permite complementar esta forma de abordar el acto de conocer y las implicaciones que este tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador

de sujetos cognoscentes -educador, por un lado; educandos, por otro-, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible (p.85)

En concordancia la estrategia educocomunicativa ARPA parte de la idea de construir conjuntamente (estudiantes, docentes, investigadores) saberes contextualizados a través de interrogantes que detonen la reflexión, por ejemplo, durante los laboratorios surgían preguntas como ¿las participantes realizan preguntas que permite profundizar sobre temas particulares? ¿esas preguntas conllevan a algún tipo de análisis? ¿se evidencia algún tipo de conexión entre los conocimientos y la realidad? ¿las participantes son capaces de llevar esos conocimientos al plano de lo real? Preguntas que permanecieron durante el proceso y que permitieron cuestionar los aprendizajes que se generaban en los encuentros.

Ahora el aprender a conocer involucra a todos los actores posibles (estudiante, docente, administrativo, familia, vecinos, entre otros), tal como se realizó en diferentes actividades de los laboratorios, pues es en la pluralidad de voces y fuentes que se construye el conocimiento situado y pertinente. Además, este ejercicio ubica a las estudiantes en otro lugar dentro de los procesos de aprendizaje, pues más allá de ser receptora de información, le permite indagar por temáticas que las moviliza y permite reflexionar sobre la pertinencia y utilidad de lo que están aprendiendo.

En ese orden de ideas el aprender a conocer plantea escenarios donde las estudiantes son protagonistas del proceso y los saberes surgen de la experiencia, del diálogo y de la reflexión conjunta. Esta lógica les da voz a las estudiantes, cada una expresa lo que piensa y lo pone en discusión con otras vivencias y con otras miradas del mundo, posibilitando una conversación genuina en donde surgen nuevos interrogantes y conocimientos, así como lo evidencian las participantes del semillero:

Nunca nos dio por investigar sobre esos temas, pero ahí pudimos conocer, escarbar como las cosas del pasado y conocer porqué estamos aquí, por ejemplo, lo del barrio estamos en el barrio, pero no sabemos cómo eran las cosas antes, quién lo fundó, por qué, cómo fue, y al hacer esta investigación pudimos descubrir cada una de esas cosas. (Est.AP-9, ES, 2022)

Ahora, este ejercicio requiere siempre de preguntas, discusiones, y análisis, pues estos son elementos detonantes que posibilitan la comprensión de los saberes en la vida cotidiana, “no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que este se entreteje con cada aspecto de su existencia” (Rogers, 1992, p.247). Por ejemplo, la indagación en los laboratorios sobre aspectos cercanos despierta cierto interés entre la mayoría de las estudiantes, más importante aún, son conocimientos que perduran en el tiempo, porque adquieren un sentido en la vida de las participantes.

La educación es problematizadora, en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora. (Freire, 1973, p.91)

Por lo anterior, la relación entre analizar y aprender a conocer no solo deriva en una producción de conocimiento situado y colectivo, sino que implica una pertinencia frente a la realidad del sujeto, es decir, que estos saberes co-construidos tengan un impacto en la esfera individual, familiar y social. En un contexto como el del municipio de Apartadó es imposible seguir generando procesos educativos centrados en la acumulación de información, esta realidad exige otro tipo de educación que se conecte con la realidad inmediata, que contribuya a la formación de seres conscientes, críticos, comprensivos y decididos a transformar.

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres "vacíos" a quien el mundo "llena" con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como "cuerpos conscientes" y en la conciencia como conciencia *intencionada* al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo. (Freire, 1973, p.84)

En síntesis, estas relaciones que se generan en el primer componente de la estrategia comunicativa ARPA propenden por generar conocimientos contextualizados, útiles y pertinentes para el contexto en el que se encuentran los sujetos. No obstante, también se requiere entablar otro tipo de relaciones que estén mediadas por el respeto y la dignidad, pues solo con el otro es que se pueden construir los conocimientos. Ahora esto implica, aprender a convivir y ese aprendizaje debe ser dinamizado desde la comprensión misma de lo que implica vivir juntos y coexistir con otros seres vivos y la naturaleza.

5.2.3. Aprender a vivir juntos implica reconocer al otro desde la dignidad

El contexto presentado del municipio, de la región, incluso, del país, ha develado la forma como las relaciones sociales se han establecido, especialmente en donde el conflicto armado ha permeado las estructuras sociales, económicas, culturales y políticas. Es por eso por lo que se genera la relación semántica entre analizar y aprender a vivir juntos, ya que desconocer el contexto en los procesos formativos, implicaría, por un lado, ignorar la carga simbólica y cultural que tiene la conformación del territorio. Por otro lado, un obstáculo para modificar los comportamientos heredados que van en contravía de las relaciones y la dignidad humana.

García y Aramburo (2011) nombran estas relaciones que se van configurando como "territorialidades socioculturales" que no se dan en el vacío, sino que son construidas socialmente a través de las relaciones de poder que se gestan en el espacio. Estas formas de establecerse en el territorio derivan en unas configuraciones espaciales y simbólicas que representan unas particularidades en las relaciones sociales. Las autoras explican como las acciones de ciertos colonos, entre ellas las dinámicas económicas derivadas de la agroindustria y la evolución del conflicto armado, implicó modificar comportamientos en los habitantes de la región y marcaron las pautas para la sociedad emergente en la región durante la mitad del siglo XX.

En la distribución socioespacial de los emigrantes prevaleció inicialmente el elemento cultural, pero éste rápidamente entró a jugársela con otras concepciones, intereses, relaciones y discursos. La identidad pasó entonces a un segundo lugar, al tomar forma otro tipo de identificaciones de carácter

social construidas en los procesos de configuración del espacio, concretamente en la constitución de las estructuras de poder, que fueron también definiendo la ubicación espacial de los diversos grupos socioculturales. (García y Aramburo, 2011, p.281)

Estas configuraciones socioespaciales que delimitaron la conformación del municipio de Apartadó y marcaron las pautas de relacionamiento en la sociedad, aún siguen vigentes, posiblemente en menor intensidad que en la década de los 80 y 90 del siglo XX porque se ha diversificado el capital, lo que permite la expansión de fuentes de empleo y porque los conflictos han mutado a otras dinámicas menos intensas que posibilita cierta estabilidad en el territorio y compactan las prácticas sociales y culturales.

No obstante, esta configuración socioespacial de décadas atrás no está alejada de la realidad de los estudiantes y durante los laboratorios de co-creación se manifestaron a través de sus relatos, allí expresaron como las personas del barrio tramitan sus conflictos “tengo una vecina que se ponía a pelear con otras vecinas, y les ponía a los perros los apodos que les ponía a las vecinas, cuando llamaba a los perritos la vecina sabía que le estaba tirando⁶ a ellas” (Est.LL-8, 2021, Lab. #5) este ejemplo refleja las agresiones o violencias, si se quiere, que se presenta en la cotidianidad, pues no solo se manifiesta a través de aspectos físicos sino también simbólicos.

Ahora bien, las participantes en el semillero al nombrar estas situaciones develan unas preocupaciones por los conflictos que se presentan en su contexto y las formas que se han establecido para resolverlos pues de una u otra forma estas relaciones disonantes afectan la cotidianidad escolar y barrial. Por ello desde el semillero y en la construcción de la estrategia comunicativa la insistencia de analizarlos y reflexionar frente a ellos, visualizando a la violencia, en sus diversas expresiones, como parte de las problemáticas cotidianas

Durante los ejercicios de diálogo en los laboratorios se identificó que para construir una sociedad diferente se requiere establecer otro tipo de relaciones que estén marcadas por el respecto hacia el otro, desde las acciones cotidianas como desarrollar actividades conjuntas, escuchar las ideas de los compañeros o convivir con los vecinos. En esa lógica, estas habilidades tendrían que priorizarse en los entornos escolares pues vivir armónicamente implica aprender a vivir juntos desde la diferencia. Sin embargo, desmontar unas formas de relacionamiento avaladas social y culturalmente, no es sencillo, para ello se requiere tiempo, sensibilización y comprensión de las situaciones, de ahí, la importancia de poder analizarlas en los espacios educativos, pues en la medida en que se nombran y se hacen conscientes, es posible modificarlas.

Además, al visibilizarlos emergen otros aspectos para el análisis, pues las participantes comprenden que estos comportamientos heredados requieren ser modificados individual y colectivamente “Nosotros para que vamos a estar en un semillero si no vamos a mostrar a las personas de nuestra casa, en otro colegio, en nuestro salón y que enseñemos lo que nosotros aprendemos aquí” (Est.LM-8, 2021, Lab. #1), es decir, al manifestar que “mostramos” se refiere a compartir esos aprendizajes que se construyen conjuntamente y que llevan a pensar

⁶ La estudiante con esta expresión se refiere a la acción de ridiculizar a la otra persona

en otras formas de coexistir. En ese sentido, las participantes del semillero comienzan a pesar en expandir y circular los conocimientos que ellas generan con una intención de fondo que alude a la transformación y comprensión de las relaciones familiares, escolares y barriales, que solo se da en el proceso comunicativo, pues tal como lo dice Freire (1973) las relaciones humanas solo tienen sentido a través del acto comunicativo que se manifiesta en la cotidianidad del sujeto. Así que, desde el momento inicial de desarrollo de los laboratorios, se logró comprender que en conjunto son capaces de realizar una elección de su propio destino, como agentes que asumen una elección en su proceso de construcción de su ser, de forma plena y capaz.

Ahora, aprender a vivir juntos en sociedades donde se promueva la vida digna, el vivir en armonía, o buen vivir, implica qué durante los procesos formativos, los sujetos reconozcan su propia existencia y las implicaciones que esta tiene en el mundo, pues el vivir juntos no solo requiere de la comprensión y respeto por el otro, sino del reconcomiendo mismo y las acciones concretas que aportan al vivir desde la diferencia.

5.2.4. Reconocer la propia existencia a través del ejercicio analítico

De acuerdo con lo expresado en párrafos anteriores, el contexto y las relaciones socioculturales determinan la configuración del ser humano, pues el lugar en que se encuentra el sujeto permea o condiciona su desarrollo integral, pero el sujeto a su vez va modificando el entorno en el que se encuentra, es decir, hay una relación consustancial que no se puede separar. En ese orden de ideas, para poder desarrollar procesos de transformación se requiere de sujetos conscientes de su propia existencia y de la realidad en la que se encuentran, por ello en este proceso se presenta como elemento fundamental entablar una relación semántica entre los procesos de análisis y el aprender a ser, pues solo desde la consciencia, la comprensión y la reflexión es que se pueden cambiar los aspectos que van en contravía de la dignidad humana.

Ahora, este ejercicio de investigación entendió el aprender a ser como el ejercicio de introspección, autorreflexión y reconocimiento de la forma de actuar en el mundo, que, a su vez, permite reconocer las fortalezas y los elementos que se deben modificar porque van en contra de la dignidad de otros seres y la misma humanidad. En ese sentido, los sujetos toman consciencia de su existencia y de la existencia de los otros, allí encuentra el sentido de vivir en comunidad, trasciende las visiones preestablecidas y configuran su propia realidad.

Esta forma de concebir el aprender a ser implica entender al sujeto como un ser inacabado que está en constante proceso de formación, que es capaz de ir actualizando, modificando y ajustando su propósito en la vida y posteriormente materializa esas ideas en acciones concretas (Ramos, 2003) por ello, tiene la capacidad de reconocer y reflexionar sobre la humanidad y los valores que allí predominan. Por ejemplo, este ejercicio permitió evidenciar como las participantes hicieron conscientes elementos que van en contravía del respeto por el otro, en este caso, la capacidad de escuchar al compañero pues durante los primeros laboratorios era común interrumpir al compañero, incluso no prestarle atención, pero en la medida en que se reflexionó sobre este tema en los espacios de co-creación las participantes evidenciaron la

necesidad de escuchar y ser escuchados tal como se evidencia en la intervención de los participantes al preguntarle por la dinámica del laboratorio:

Inv.: ¿respetaban la opinión del otro?

Est.DS-9: ¿Quién dijo?

Est.DU-9: se echaban a reír con lo que decía la gente, eso no es trabajar en equipo, trabajar en equipo es respetar la opinión de los demás. Eso es lo que yo creo que es trabajo en equipo.

Est.DS-9: Eso sí es verdad.

Inv.: Ok, entonces ese es un punto en el que tenemos que trabajar, ¿cierto? En escuchar al otro sin hacerle burla, ni reírse, nada.

Est.DS-9: Estoy de acuerdo porque yo he visto que a varias compañeras les da pena como explicar algo y salir a dar la cara por el grupo, o sea, tiene temor a equivocarse y a ser juzgadas. (Lab. # 3, 2021)

Se refleja entonces como en la reflexión colectiva va generando una consciencia de los aspectos que se deben mejorar, es decir, se va dando un aprendizaje desde el ser, en lo individual, se reconocen aspectos que se ha naturalizado y que se deberían desaprender porque va en contravía de la posibilidad de convivir con el otro, pero, ese aprendizaje solo se presenta en experiencia colectiva y con plena garantía del respeto por el otro, a discernir o a tener una visión diferente sin que ello signifique prejuzgarlo o señalarlo. No es posible que las participantes evidencien la importancia de respetar y escuchar la opinión del otro si no se pone este tema en la discusión, al mismo tiempo que se asume como un rasgo para garantizar la sana convivencia.

En síntesis, esta relación entre el análisis y los aprendizajes desde el *ser*, evidencian la necesidad de focalizar los procesos formativos desde el ejercicio de preguntarse por las formas en que se establecen las relaciones con el otro y el contexto, pues como se dijo anteriormente, estos elementos condicionan la existencia del sujeto y la posibilidad de que ésta sea transformada. Así pues, en la medida en que el sujeto se descubre en el mundo, descubre su rol, reconoce los aspectos que van en contravía del ser humano y reflexiona sobre la propia existencia, entiende qué para que se den los procesos de transformación en la esfera individual, familiar y social, primero es necesario reconocerse desde el ser (Freire, 1973).

En ese orden de ideas es claro que el componente de Análisis de la estrategia comunicativa requiere estar siempre acompañada de un proceso reflexivo que se da en múltiples dimensiones y diferentes niveles, dependiendo de las temáticas que se aborden, lo que a su vez implica profundizar en estas temáticas y problematizarlas pues justo allí es donde surge otras formas de comprender y habitar el mundo. Bajo esa lógica es que surge el segundo componente de la estrategia ARPA que alude a los procesos de reflexión colectiva sobre los elementos que inquietan a las participantes.

5.3. La reflexión un espacio para la comprensión y la deliberación

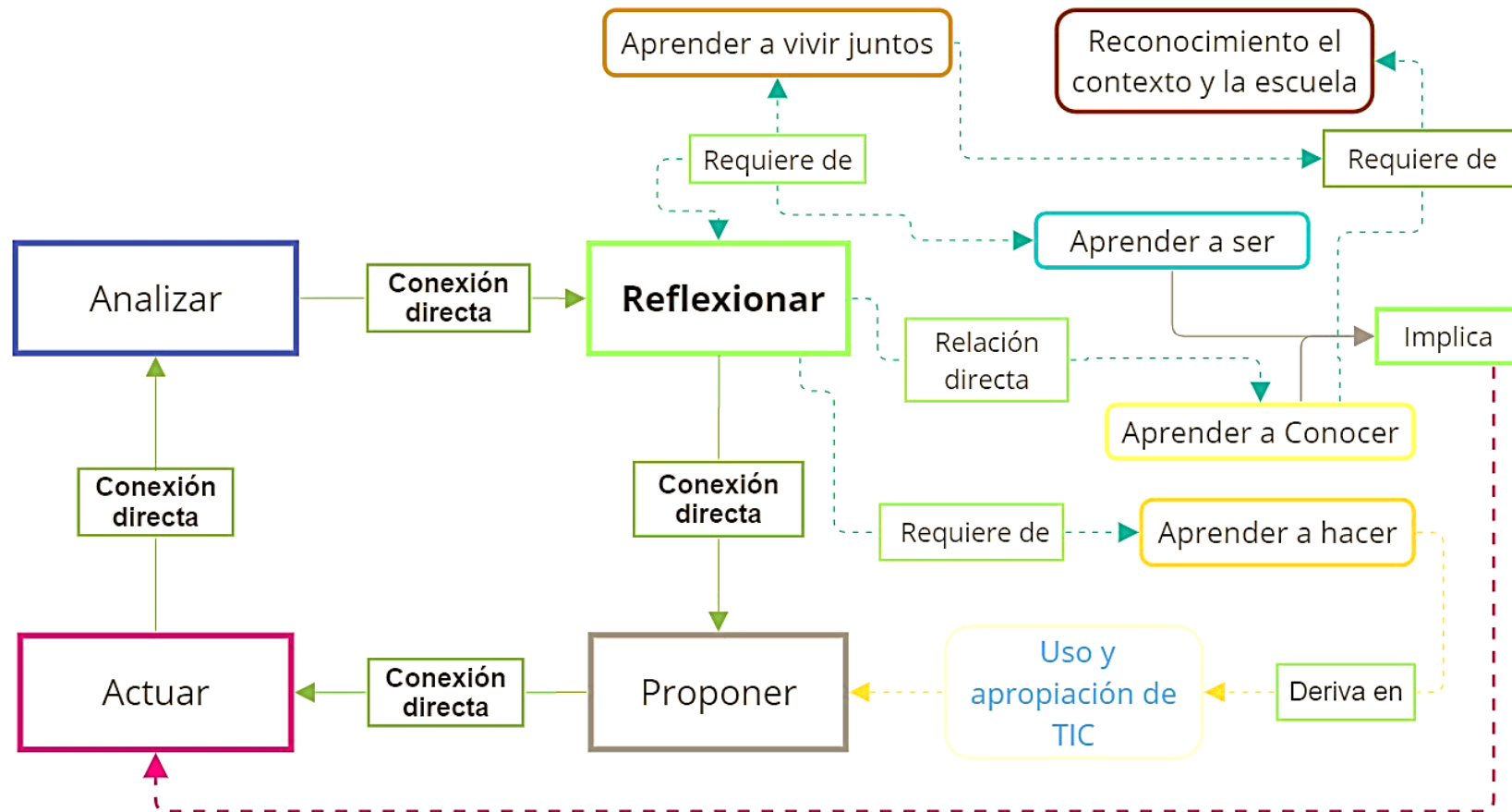
La reflexión se convierte entonces en el segundo componente de la estrategia comunicativa -ARPA- este permite profundizar temas que inquietan o movilizan al sujeto, allí se genera un

espacio para el diálogo, la deliberación y el debate, se exponen las ideas y se establecen consenso, de suerte que, se configuran unas formas propias de comprender, habitar y nombrar el mundo desde la experiencia y la consciencia. Ahora bien, el foco de este componente está en la capacidad que desarrollan los sujetos para profundizar y socializar los temas que seleccionan, pues es en el ejercicio colectivo del reconocimiento y la enunciación que se logra problematizar “Existir, humanamente, es *pronunciar*” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamento*” (Freire, 1973, p.100).

Este segundo componente se configura bajo la lógica ya establecida en el primero, es decir que se establecen unas redes semánticas a partir del entrecruce con las categorías circundantes. Para este caso se surgen conexiones (ver figura 6) que están especialmente ligados con elementos que corresponde a la educación humanista, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a conocer y aprender a hacer, que a su vez se conectan fuertemente con la capacidad de proponer y actuar, ya que los procesos de transformación no dependen únicamente de la reflexión, sino que requieren que el sujeto construya y materialice esas otras formas de comprender y habitar el mundo.

Figura 14

Red semántica categoría Reflexionar



Nota: Reflexionar es el segundo componente de la estrategia educomunicativa ARPA. Elaboración propia con datos recopilados del análisis en Atlas ti web.

De manera que, reflexionar implica un ejercicio de introspección para indagar por las ideas construidas sobre los temas propuestos, previamente, y un ejercicio dialógico en donde se exponen, cuestionan y reconfiguran las ideas a través de la problematización colectiva. En síntesis, este componente se configura como un espacio de deliberación y encuentro con el otro, en donde cada uno plantea su posicionamiento y se construye o reconfiguran las ideas a partir del consenso y el disenso.

5.3.1. Un ejercicio de reflexión, entre el aprender a ser y a vivir juntos

Se propone entonces la primera relación semántica entre la capacidad de reflexión y el aprender a ser y a vivir juntos, pues estos elementos permiten un ejercicio de introspección y extrospección que pone en escena las ideas individuales y colectivas de los sujetos sobre los temas planteados, que a su vez implica que se establezcan escenarios de discusión y reflexión colectiva, pues solo en el diálogo es que se logran reconfigurar o transformar las ideas. Ahora, tal como lo menciona Freire (1997) esto requiere de procesos educativos francos, valientes y genuinos que permitan que los sujetos reconozcan las situaciones problemáticas que se presentan en su realidad, es decir, que lo lleven a tomar “una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida” (p88).

Para promover estos espacios de deliberación genuina se comienza con la selección de los temas previamente enunciados, para este caso, las estudiantes evidenciaron en el ejercicio de análisis y contextos unos problemas que están latentes en el territorio (ver anexo 8), entre ellos lo más reiterados son: las violencias hacia la mujer, los conflictos juveniles, la contaminación ambiental y el maltrato hacia los animales. Al realizar la elección, por afinidad temática, cada integrante comenzó a indagar sobre el fenómeno para posteriormente socializarlo con las compañeras. Aquí vale la pena señalar que las estudiantes utilizan diversas fuentes (textos, páginas web, familiares) para realizar la indagación y múltiples recursos (notas, fotografías, dibujos, presentaciones y videos) para la socialización. Es así como a partir de diferentes fuentes y múltiples formatos se configuró conjuntamente un conocimiento situado en el marco de la estrategia educomunicativa ARPA.

En el ejercicio realizado por las estudiantes, emergen varios elementos para el análisis desde el aprender a ser y vivir juntos. Se empiezan a identificar elementos que estaban aceptados socialmente y van en contravía de la dignidad humana. Por ejemplo, reconocen que las violencias basadas en género no solo implican la violencia física, sino que hay otro tipo de violencias que no tenían contempladas como la económica o la simbólica. Es por ello por lo que es significativo que durante el ejercicio logren identificar estos elementos, ya que desnaturalizan aspectos que para ellas estaban instauradas en la cotidianidad.

Est.AP-9: Uno depende del hombre, por ejemplo, las mujeres dependen del hombre y el hombre...

Est.DU-9: el hombre empieza a humillarla

Est.SF-9: por eso yo voy a trabajar, ser una persona independiente. (Lab. # 5, 2021)

Hasta aquí, se evidencia como a través de la conversación sobre el tema consultado las chicas reconocen un tipo de violencia que se da por la dependencia económica y plantean otras

alternativas para no verse sometidas a este flagelo. Ahora, la autonomía económica no solo se refiere a la obtención de recursos económicos, sino que alude a otras dimensiones físicas, sociales y emocionales que inciden para que la mujer pueda desarrollar todo el potencial (Departamento Nacional de Planeación, 2020). Aspecto que las estudiantes logran reconocer y materializar en una propuesta audiovisual de la que se hablará en el siguiente componente.

Siguiendo la conversación y de acuerdo con las intervenciones se abre otra beta para la discusión cuando el único hombre que participó de todos los laboratorios les pregunta a las mujeres por ese tipo de relaciones que se evidencian en la cotidianidad, y que, según él, no depende solo del hombre.

Est.DS-9: pero yo tengo una pregunta, pues ya ustedes que tocaron ese tema, (risas), por qué, por qué dicen que dependen de uno, pero yo diría que eso sería depende porque ellas mismas son las que escogen, si me entiende porque, si a ellas les gustan lo malo, escogen lo malo, si me entiende. (Lab. # 5, 2021)

Este comentario evidencia varios aspectos que se conectan con el aprender a ser y el vivir juntos. Por un lado, están los imaginarios que históricamente se han construido sobre la responsabilidad que tiene la mujer en las relaciones dependientes y abusivas, librando al hombre de cualquier tipo de culpa, es decir, se evidencia la forma en que se ha instaurado en el contexto una cultura machista y los jóvenes reproducen los discursos y las acciones. Por otra parte, este joven que participa del proceso no solo cuestiona a sus compañeras, al mismo tiempo él se está cuestionando lo que concibe como formas cotidianas de actuar. En esa lógica se problematizan las situaciones cotidianas pues las estudiantes asumen otro rol frente a la generación del conocimiento porque no solo están recopilando datos, sino que los están poniendo en juego en la propia realidad.

En este caso, y siguiendo el hilo de la misma conversación del laboratorio, las participantes interpelen sus propias acciones, por ejemplo, una de las estudiantes pregunta “¿profe y es que eso es malo?” (Est.AP-9, 2021, Lab. # 5) Al referirse por el rol del hombre como proveedor y a la mujer como receptora, pues para ella no está mal que un hombre asuma esa posición, incluso afirma que “si él me colabora, yo le colaboro” (Est.AL-9, 2021, Lab. # 5), enunciado que evidencia una forma particular en que se conciben las relaciones, en estos contextos, es común que las mujeres busquen parejas a temprana edad para que les ayude a solventar las necesidades básicas que sus hogares no logran suplir, tal como se evidencia en el siguiente relato:

[...] eso se ve mucho en este contexto que los novios asumen unas funciones casi como de, lo que dicen “sugar daddy” pero es que no son adultos, también son otros jóvenes que trabajan, a veces por un mínimo, entonces cuando necesitan una tarea, o les piden una cartelera, o tienen que imprimir, ¿quién le da la plata?, el novio, a veces necesitan un uniforme y se lo da el novio, entonces entran en codependencia. (Lab. #5, 2021)

Así pues, estas discusiones que se logran generar en el marco de los laboratorios permiten identificar y cuestionar situaciones de la cotidianidad, pues es allí, en los hechos cercanos y contextualizados que logran preguntarse por sus propias prácticas y las formas en que se

relacionan con los otros. De suerte que, los sujetos logran reconocer el sentido del conocimiento a partir de su propia realidad y se convierten en agentes del aprendizaje pues más que memorizar información son conscientes de lo que allí sucede y capaces de configurar y reconfigurar su propia realidad (Freire, 1997).

Ahora, estos temas que se presentan en los laboratorios (Violencias basadas en género, conflictos juveniles, contaminación ambiental) y que se ejemplifican a través de diferentes relatos, develan las preocupaciones que tienen las estudiantes y la forma en que estos se manifiestan en el contexto inmediato. Por ello, valdría la pena preguntar por los conocimientos que se generan en los espacios escolares y si estos están alineados con los elementos que las estudiantes manifiestan, pues es claro que comprender y abordar este tipo de situaciones permite construir otro tipo de conocimiento.

La educación nunca transcurre en ningún lugar en unas condiciones aisladas, al margen de la realidad en la cual están inmersos los educadores y sus alumnos. Ya que la realidad en cuestión penetra en lo más hondo de la atmosfera de todas las instituciones educacionales, desde el hogar familiar y la escuela de párvulos hasta la enseñanza superior. (Suchodolski,1976, p.8)

Bajo la perspectiva de un conocimiento situado y contextualizado es que ARPA logra concretar, en este componente, unos diálogos colectivos que se convierten en el primer paso para reflexionar sobre las formas de ser y estar en el mundo, preguntarse por las ideas preconcebidas y la realidad en la que se encuentran. De manera que, las reflexiones que surgen allí posibilitan la construcción de un conocimiento pertinente y contextualizado, y que sobre todo esté en función del ser y el vivir juntos.

Ahora, como se ha enunciado este tipo de contexto requiere estrategias educativas que promuevan procesos de aprendizaje donde se fomente la formación de sujetos conscientes de la realidad en la que se encuentran, con sentido crítico y analítico, y con capacidad de generar acciones concretas que contribuyan a desarrollar procesos de transformación desde la esfera individual, familiar y social.

Así pues, en la estrategia educomunicativa ARPA el aprender a ser y vivir juntos se complementan con el aprender a conocer y a hacer desde una perspectiva crítica y reflexiva que están direccionados al reconocimiento del contexto inmediato, el interés de los estudiantes y la promoción de las habilidades que tiene cada uno, pues la conjugación de estos elementos permite que el aprendizaje adquiera sentido en la vida de los estudiantes.

5.3.2. Aprender a conocer como detonante para los procesos de transformación

En párrafos anteriores se ha evidenciado qué en la medida en que las estudiantes logran profundizar en temas que surgen desde su propio interés se comienzan a gestar otro tipo de conocimiento que está alineado con el contexto en el que se encuentran, lo que conlleva a su vez, a desarrollar procesos de aprendizaje significativos. Ahora bien, como se señaló anteriormente el aprender a conocer bajo esta lógica es entendido desde la pertinencia y utilidad del conocimiento, por ello se conecta con el aprender a aprender, pues allí el sujeto desarrolla

capacidades relacionadas con el análisis, la reflexión y el sentido crítico, lo que permite apropiarse de un conocimiento y ponerlo al servicio en situaciones específicas.

Durante el componente de reflexión se desarrollaron diferentes espacios de profundización temática, algunos estuvieron mediados por las deliberaciones conjunta a partir de los saberes previos, otros por las indagaciones realizadas por las estudiantes, y otros por la participación de expertos temáticos, triada que permitió construir unos conocimientos desde la amplitud conceptual y experiencial. Pues estos espacios de reflexión y profundización posibilitan ejercicios de co-construcción a partir de la multiplicidad de voces y fuentes para una mejor comprensión de los temas planteados.

Un ejemplo de ello es que en el marco de los laboratorios se invitó a dos expertos temáticos para conversar sobre los derechos humanos y la huella ecológica que a su vez están conectados con las preocupaciones de las estudiantes. Esta conversación permitió resolver ciertas dudas que las estudiantes presentaban, profundizar conceptualmente y comprender mejor lo que ello significa a través de la conexión realizada con los contextos inmediatos. Durante el encuentro una estudiante preguntó si los derechos humanos cubrían a todas las personas del mundo pues según lo que ella lograba observar en la región, no todos tenían los mismos derechos, refiriéndose a su experiencia y específicamente a los migrantes que pasan la frontera hacia Panamá de manera ilegal por el tapón del Darién, (Bitácora Lab. #6, 2021), esta apreciación logra evidenciar como la estudiante conecta un tema con aspectos de la vida cotidiana, en otras palabras, se asignan un significante a esos conceptos que en ocasiones parecen tan lejanos y vacíos.

Rogers (1992) afirma que los aprendizajes significativos más que acumulación de hechos, son aprendizajes penetrantes que atraviesa la experiencia del sujeto y se entrelaza con todos los aspectos de la propia existencia, en ocasiones presentados como situaciones cotidianas o dilemas (“los migrantes son o no poseedores de derechos humanos”). Por ello, los relatos de las estudiantes durante las conversaciones de los laboratorios son significativos porque evidencian la posibilidad de generar reflexiones más complejas pues hablar de derechos humanos en un entorno donde transgredirlos es lo natural, resulta ser interesante y contradictorio porque no solo implica cuestionar las ideas preconcebidas frente al tema, sino que de allí puede expandirse la discusión a situaciones más complejas de corte social, cultural, económico y político, por ejemplo, la violación sistemática de los derechos humanos, el tráfico de personas, incluso, discutir las políticas migratorias de los países. Temas que difícilmente se abordarían en el aula de clase desde la educación vertical, porque más allá de comprender un fenómeno complejo, lo que le interesa a este tipo de educación es reproducir una información ya establecida sin sentido y contexto alguno para el estudiante.

Así que, entablar este tipo de discusiones en los laboratorios permite poner en escena la necesidad de direccionar el aprender a conocer a partir de la reflexión y no solo a través de la acumulación de información, para ello, se requiere hacer énfasis en los intereses que tienen las estudiantes, pues es allí donde se genera un sentido en el aprendizaje.

Es la consecuencia de una reflexión que el hombre comienza a hacer sobre su propia capacidad de reflexionar, sobre su posición en el mundo, sobre el mundo mismo, sobre su trabajo, sobre su poder de transformar el mundo, sobre el encuentro de las conciencias, reflexión sobre la propia alfabetización, que deja de ser algo externo al hombre para pertenecerle, para brotar de él, en relación con el mundo, como una creación. (Freire, 1997, p142)

Así pues, el aprender a conocer desde una mirada crítica y reflexiva, permite que las estudiantes configuren unos conocimientos propios que emergen desde la comprensión, la aprehensión y la experiencia, y que posteriormente materializan a través de productos con relatos y estéticas cercanas a su propia realidad.

5.3.3. El aprender a hacer en los procesos de reflexión una antesala para materializar las ideas

Bajo la lógica de los procesos de reflexión se establece una relación con el aprender a hacer entendido este como la capacidad del sujeto para desarrollar habilidades que le permitan resolver problemas, actuar con sentido crítico y enfrentar los retos de la cotidianidad. Así que, establecer una conexión entre los procesos de reflexión y el aprender a hacer, permite que el sujeto se apropie de herramientas específicas para ingeniar y responder a las exigencias que se presentan en el contexto.

Así pues, el aprender a hacer se convierte en un elemento detonante para la capacidad de crear entre los jóvenes, en este caso, desde la apropiación de las TIC pues no solo desarrollan habilidades para manejar los artefactos tecnológicos, sino que configuran productos, comunicativos, de acuerdo con las formas en que entienden y habitan el mundo, es decir, los sujetos plasman desde unas estéticas y narrativas propias las formas en que comprenden los temas. Así que, el aprender a hacer se convierte en un escenario para la investigación, la invención y la reivindicación del conocimiento (Freire, 1997).

Durante los laboratorios de co-creación se exploraron diferentes recursos visuales, sonoros, escritos y audiovisuales, pero bajo la lógica y experticia de las estudiantes se propuso el video como la herramienta que mejor les permitía plasmar las ideas que se iban configurando en el componente de análisis y reflexión. En tal sentido, se direccionaron los esfuerzos en los laboratorios para la apropiación y aprehensión del lenguaje audiovisual que posibilitó posteriormente la construcción de productos comunicativos. Este ejercicio permitió configurar como medio para la materialización de las reflexiones, la expresión visual, actual y relevante culturalmente, pero reconociendo su propio propósito, ser herramienta capaz de expresar la voz de las participantes de forma inmediata, como agentes libres y estableciendo sus propias metas de aprendizaje y transformación.

Para acercar el lenguaje audiovisual a las estudiantes y potenciar la construcción de relatos a través del uso de herramientas tecnológicas se desarrolló un taller de video con dispositivos móviles, la intención era que las estudiantes contaran una historia sobre un tema que les interesara a través de los recursos que tenían a su disposición, de manera que, se incentivara la capacidad de crear y recrear situaciones a partir de sus ideas y conocimientos. El taller también

servió como ejercicio de exploración sobre sus capacidades y habilidades, pues en la medida en que cada estudiante iba descubriendo en qué lugar se desempeñaba mejor, es decir es capaz de reconocer sus propias fortalezas y conocimientos, asumía un rol específico, por ejemplo, en la producción, algunas decidieron asumir el reto de crear la historia, otras dirigir el video, otras decidieron contar la historia a través de la cámara o incluso actuar. Esta idea de autodescubrimiento propicia otras formas para comprender los procesos de aprendizaje pues aquí no es necesario la uniformidad del conocimiento, sino que lo que se busca es que, a partir de la diversidad se genere la complementariedad.

Ahora bien, este ejercicio que se generó desde la espontaneidad y la libertad, a su vez, implicó que cada una asumiera una responsabilidad y se comprometiera con el proceso de producción. Lo que dio como resultado videos relacionados con la pandemia por la COVID-19⁷, los retos producidos por el confinamiento⁸ o el cuidado de los espacios que se habitan⁹. Temas que se gestan en cotidianidad pero que no suelen nombrarse porque no se consideran relevantes para el currículo.

Ahora bien, para la estrategia educucomunicativa ARPA más allá de centrarse en el producto, lo que se prioriza es el sentido que las estudiantes le asignaron al ejercicio, el rol que cada una logró asumir y lo que lograron construir en el video, pues es allí en donde se evidencia la potencia que tienen estos ejercicios creativos y colectivos, ya que configuran otras formas de acercarse y generar conocimiento. Asimismo, este proceso evidencia la habilidad de las estudiantes para construir una pieza audiovisual desde sus diferentes elementos (sonoros, visuales, narrativos) y la capacidad para construir preguntas problematizadoras sobre la realidad en la que se encuentran. Bajo ese orden de ideas, se va configurando lo que Rogers (1992) denomina la educación democrática pues se integra diversos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como lo intelectual, el sentido crítico, reflexivo, dialógico y afectivo, la capacidad creativa e innovadora.

En síntesis, el aprender a hacer que por su naturaleza se relaciona con la capacidad de proponer, se sitúa también en los procesos de reflexión, porque en la medida en que las estudiantes son conscientes y reconocen sus capacidades y habilidades pueden potenciarlas y asumir un rol protagónico en el que proceso de enseñanza-aprendizaje se transforma en un proceso genuinamente democrático, de manera que, métodos o herramientas que usualmente son recurso exclusivo del profesor, pasan a tener otra connotación y se convierten en un elemento que potencia la imaginación, la creación e invención de las estudiantes.

5.4. La capacidad de proponer, una invitación a crear

Proponer se convierte entonces en el tercer componente de la estrategia educucomunicativa - ARPA- que posibilita espacios para crear, para ingeniar, para experimentar a partir de los conocimientos que se han construido colectivamente en los espacios de análisis y reflexión. Este componente implica materializar las ideas en productos específicos, codificar y

⁷ Video pandemia por la COVID-19: <https://youtu.be/1VmuU2BidvU>

⁸ Video retos producidos por el confinamiento: <https://youtu.be/L5P22bovQIs>

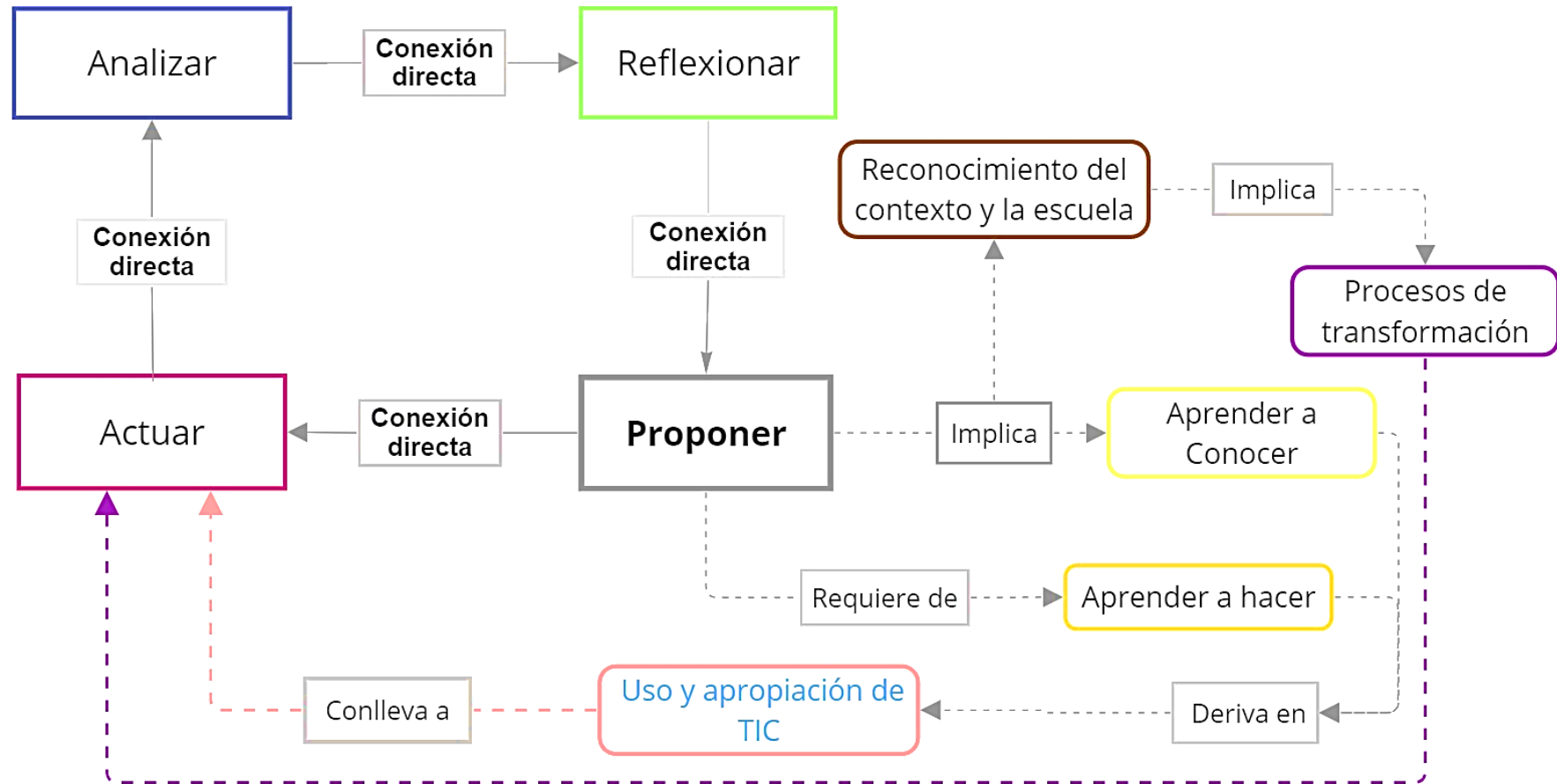
⁹ Video cuidado de los espacios que se habitan: <https://youtu.be/MPQOiSysz4g>

decodificar situaciones problemáticas (Freire, 1997), que detonan la reflexión, es decir, la construcción de los productos educomunicativos ponen en juego la comprensión y aprehensión de los conocimientos consolidados por parte de las estudiantes.

Ahora, para darle forma a este componente se establecieron conexiones semánticas con elementos de la educación humanística específicamente con el aprender a conocer y aprender a hacer (ver figura 11), pues como ya se ha expresado, es allí en donde el sujeto logra concretar las ideas y materializarlas en productos tangibles, estos a su vez se conectan con la capacidad de reconocer el contexto y la escuela, pues es en los lugares que habitan los estudiantes donde estos productos adquieren un sentido en la esfera individual, familiar, escolar y barrial.

Figura 15

Red semántica categoría Proponer



Nota: Proponer es el tercer componente de la estrategia educomunicativa ARPA. Elaboración propia con datos recopilados del análisis en Atlas ti web

Por consiguiente, este componente promueve la capacidad de planear y diseñar productos educomunicativos que reflejan los conocimientos construidos colectivamente. Sin embargo, estos deben surgir de un ejercicio crítico y analítico, por ello se plantean interrogantes que direccionan la construcción, ¿cuál es la intención de esto que quiero decir? ¿cómo lo quiero contar? ¿a través de que herramienta? ¿a quién va dirigido? ¿para qué quiero contarlo? ¿cuál es el impacto que tendrá?, pues es a través de estos elementos es que emergen reflexiones frente a la pertinencia y responsabilidad de los productos educomunicativos que se construyen durante el ejercicio académico.

5.4.1. Aprender a conocer detonante para construir propuestas pertinentes y contextualizadas

El aprender a conocer en el marco de los ejercicios de co-creación implica que se trascienda la visión vertical en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se conciba como un espacio para crear, para experimentar y para equivocarse, que está mediado por los sentidos, por las experiencias y por los desafíos que se presentan en la cotidianidad (Rogers y Freiberg, 1996), y que a su vez están cargados de sentido e intencionalidades, no solo por el hecho mismo conocer, sino por la idea de transformar.

Bajo esa lógica en la estrategia educomunicativa ARPA se propende configurar unos lenguajes, unas narrativas y unas estéticas propias para crear, nombrar y contar unas formas particulares de comprender y recrear los conocimientos. Por ejemplo, en los laboratorios las estudiantes señalan que para poder construir los videos sobre los temas que las movilizan deben conocerlos y profundizarlos pues es en la indagación y la problematización que logran construir unos relatos propios que les permite apropiarse de ese conocimiento y ponerlos en función de otros, tal como se evidencia en el siguiente relato.

Yo aprendí mucho, desde pues, cuándo dejaron investigar sobre las problemáticas que habíamos propuestos en un principio, pues, había presenciado, por ejemplo, lo del maltrato hacia la mujer, he estado muy cerca a vivir un caso, pero nunca me había puesto a investigar o brindarle apoyo a las personas que estaba viviendo ese caso. Por medio de esto pues interactúe con algunas personas que conozco y que sabía que pasaban por eso, pero nunca me había dado por interactuar con ellas y darles como el apoyo. Y ahora pues que tuvimos la oportunidad de investigar más sobre eso, me puse pues, como pendientes de esas personas y preguntándoles y apoyándolas en todo. (GF, Est.AP-9, 2021)

Así pues, al construir un conocimiento situado las estudiantes desarrollan habilidades para movilizar las ideas a través de múltiples formatos, lenguajes y estéticas, que a su vez están anclados a unos contextos, unos escenarios (escuela, barrio, familia) y unos intereses específicos. De manera que, se logra configurar un conocimiento sustantivo que aflora desde y con el estudiante, permitiendo que este sea aprehendido y compartido, por tal razón, los procesos de enseñanza-aprendizaje se transforman, en esta lógica ya no pueden ser verticales, pues el conocimiento no es una donación, sino una construcción que se da desde el propio sujeto y con el acompañamiento de otros, entre ellos el educador (Freire, 1997).

En este caso, en el marco de los laboratorios, las estudiantes consideraron importante compartir lo que habían construido sobre el maltrato animal con niños y niñas de su barrio, es decir, las estudiantes se convirtieron en agentes del conocimiento, pues entendieron que eso que habían construido conjuntamente se podría expandir para compartir y construir con otros. Así que decidieron reunirlos y presentarles las indagaciones que habían realizado sobre el tema, la forma en que éste se reflejaba en su barrio y las acciones que podrían adelantar para cambiar esta situación. Las estudiantes aprovecharon los recursos que tenían a la mano y utilizaron dibujos, fotografías y videos¹⁰ para cumplir con el propósito del encuentro.

Esta iniciativa, evidencia una capacidad de movilizar, crear y se reconfigura el conocimiento, pues trasciende el escenario escolar y se instala en otros espacios de co-creación. Ahora, solo es posible si aflora del diálogo y la reflexión entre las estudiantes, pues es de ellas de donde debe surgir la iniciativa para compartir y construir con otros, es solo bajo esa lógica que los sujetos reconocen el sentido del conocimiento, son capaces de apropiarse de la realidad y compartirla con otros, no solo para reconocerla sino también para transformarla (Freire, 1997).

Ahora esta idea de proponer, crear y transformar permite, además, que las estudiantes descubran el potencial que tiene su voz, pues si bien se encuentran en contexto que históricamente han sido marginados y que representan un alto grado de vulnerabilidad para el desarrollo integral, esas pequeñas acciones, coadyuvan a la configuración de unos sujetos políticos con capacidad de transformar su entorno más cercano. Aquí dos ejemplos de ello. Por un lado, está la capacidad que han desarrollado para liderar procesos a partir de la comprensión propia del contexto y el acercamiento con diferentes escenarios, una de las estudiantes narra cómo a través de un ejercicio de indagación para los espacios de co-creación se conectó con la junta de acción comunal para apoyar procesos barriales.

Nosotras fuimos a buscar información sobre el barrio y el señor al ver cómo nos expresábamos, como hablábamos, le gustó mucho entonces nos dijo “ay nosotros estamos buscando una líder juvenil, trabajamos con los jóvenes, trabajamos con los niños, con nuestros abuelos, nosotros le decimos así, son los mayores del barrio” y nosotras les mostramos el proyecto del semillero, le mostramos el video, lo del empoderamiento de la mujer y creamos otro video así, pero para el barrio. (ES, Est.LL-8, 2022)

Así pues, se evidencia como las chicas a partir de la construcción y apropiación de los conocimientos y las metodologías de los laboratorios desarrollan propuestas para liderar sus propios procesos transformadores en los entornos más cercanos. Además, ellas reflexionan sobre cómo podrían transformar su territorio, pues se reconocen como líderes juveniles de su barrio, pero entienden que para abanderar estos procesos necesitan formarse. En tal sentido, hay una consciencia desde el ser que asume un compromiso ético-político con su entorno y una responsabilidad frente a lo que se dice, entienden, además, que esos contenidos están cargados

¹⁰ Video de evidencia del trabajo con niños de la comunidad: https://youtube.com/shorts/mWAWuE_f7IE?feature=share

de sentido e intencionalidad que pueden contribuir a un cambio o preservar los conocimientos anquilosados.

El segundo ejemplo está relacionado con la capacidad de reflexionar y actuar, pues durante los laboratorios las estudiantes han manifestado su interés en los temas relacionados con las violencias basadas en género y han asumido otras posturas frente a las prácticas heredadas y naturalizadas del contexto, tal como lo expresa una de las integrantes del semillero:

[...] Por ejemplo, mi mamá es una, no sé cuántas mamás dirán lo mismo, pero como ellas fueron criadas en que tiene uno que aprender las labores del hogar, que tienen que estar como destinada a que uno va a crecer y va a estar es ahí en las labores del hogar y al marido, entonces yo le digo a ella que yo no estoy de acuerdo con eso, [...] ella dice, no que vea que cuando usted tenga su marido, que va a llevar puño, porque usted nos sabe cocinar [...] mi mamá toda la vida se dedicó fue a tener hijos, a estar pendiente del marido, a los hijos y ahí está en la casa, y eso yo no lo quiero vivir. (Lab. # 8, Est.AS-9, 2021)

El relato que evidencia la experiencia familiar devela unas prácticas establecidas, para este caso específico, el papel que la mujer debe asumir en la familia y la sociedad, además, presenta una naturalización de la violencia hacia la mujer por no cumplir con el rol que se le ha asignado. Ahora bien, las conversaciones, deliberaciones y aprendizajes que han aflorado en los laboratorios permitieron que la estudiante consolidara argumentos para interpelar y debatir esa visión patriarcal del mundo y plantear otras ideas en su entorno familiar.

Finalmente, estos conocimientos que se han configurado colectivamente durante los encuentros se reflejan en los productos que las estudiantes crean y comparten con sus entornos cercanos y que de alguna manera tienen un impacto en las relaciones familiares, escolares y barriales. Por ello la necesidad de reiterar dos elementos fundamentales. El primero, que la capacidad de proponer debe ser un aspecto presente en los procesos formativos pues es de esta manera que las estudiantes asumen un rol participativo y creativo. Por otro lado, reconocer la importancia del proceso, pues si bien los productos son importantes por la relevancia e incidencia que pueden tener, lo más importante es lo que pasa allí pues justo es en el proceso que se logra encontrar el sentido del conocimiento y consolidar los aprendizajes.

5.4.2. Aprender a hacer para consolidar los conocimientos que transformarán el entorno

Como se ha planteado en párrafos anteriores el aprender a hacer en esta perspectiva se focaliza en el desarrollo de habilidades y destrezas para enfrentar los retos que se presentan en la cotidianidad a partir de un sentido crítico y reflexivo. Lo que implica reconocer la realidad en la que se encuentra el sujeto, desarrollar un sentido de responsabilidad y proponer acciones concretas que contribuyan a generar procesos de transformación en la esfera individual y colectiva.

De manera que, el aprender a hacer dentro de la estrategia educomunicativa ARPA trasciende la idea instrumental y propone una idea de creación y producción a partir de ejercicios conscientes, analíticos y reflexivos, “en sí un acto de creación capaz de desencadenar

otros actos creadores [...] que desarrollen la impaciencia, la vivacidad, características de los estados de estudio, la invención y la reinención” (Freire, 1997, p.100).

Así pues, en este ejercicio las estudiantes exploraron y materializaron las ideas a través de dos temas específicos: la contaminación de los espacios que habitan y el empoderamiento de la mujer. Estos productos se construyeron en la medida en que se profundizaron los temas de los laboratorios, pues allí se consolidaron los argumentos para soportar las ideas y discursos construidos, es decir, cargaron de sentido unas temáticas que estaban latentes en su cotidianidad y lograron materializarlas en dos productos educomunicativos en el que tomó fuerza su voz y sintieron representadas sus formas de ver el mundo.

Bajo esa lógica, los productos educomunicativos reflejan una forma de comprender y abordar el fenómeno, una aprehensión de los conocimientos, unas intencionalidades en la construcción del relato y unas estéticas propias para contarlos. El primer video “pequeña yo”¹¹ devela la forma en que las chicas comprenden las violencias basadas en género, el rol de la mujer en la sociedad y el empoderamiento para la defensa de sus derechos.

Ya habíamos pensado antes esa problemática del maltrato hacia la mujer porque es algo que se ve reflejado siempre, pero no, nunca nos habíamos puesto de acuerdo para investigar ni nada sobre eso. Y ahora pues, que tuvimos la oportunidad en el semillero, eh, pues poner toda nuestra opinión, nuestro punto de vista, y pues, nos pusimos todas de acuerdo y con lo que cada una de nosotras pensaba pues tomar ese granito de cada una de nosotras y elaborar el video. (GF, Est.AP-9, 2021)

El segundo video “contaminación en mi barrio”¹² devela la preocupación por las formas en que los seres humanos se relacionan con el medio ambiente y las consecuencias que se generan por el mal manejo de los desechos, asimismo, las estudiantes lograron plantear acciones que contribuyen al cuidado del medio ambiente desde sus barrios, pues, en el proceso de análisis, reflexión y producción, entienden la responsabilidad que adquieren con su barrio y su comunidad, tal como lo cuentan, “sí habíamos pensado en la problemática, pero nunca se me ocurrió como la idea de mostrarle a las otras personas que pueden ayudar. Por medio del video nosotras quisimos mostrar que todos si podemos ayudar a cuidar el medio ambiente” (GF, Est.JC-9, 2021)

Así pues, los procesos de co-creación se convierten en un elemento detonante para materializa las ideas y liderar acciones que coadyuven a transformar los entornos. Ambos productos permitieron evidenciar el potencial que tiene la estrategia educomunicativa ARPA, pues a través de sus componentes las estudiantes logran construir un conocimiento situado, cargar de sentido los fenómenos que estudian y apropiarse de herramientas, en este caso audiovisuales, para plasmar sus ideas. De manera que, la posibilidad de reflexionar, experimentar y crear se convierte en un elemento esencial porque permite potenciar las habilidades y capacidades de las estudiantes para construir conjuntamente y movilizar las diferentes propuestas.

¹¹ Video pequeña yo: <https://youtu.be/QdKw3PcxZ1k>

¹² Video contaminación en mi barrio: <https://youtu.be/0raIXXa5akk>

Finalmente, este ejercicio toma relevancia porque se expande a otros escenarios, familiares y barriales, lo que conlleva a pensar en la consolidación de procesos formativos para la comprensión “a mí me gustaría también aplicar en zonas rurales y también en nuestro barrio lo que hemos aprendimos aquí, o sea, que todo no quede como en un hablar, que apliquemos lo que sabemos” (GF, Est.DS-9, 2021). En síntesis, el aprender a hacer en este componente trasciende la perspectiva instrumental y propende por generar reflexiones conjuntas, empoderar a las estudiantes para la toma de decisiones, y especialmente, posibilita la creación colectiva de productos educomunicativos para la acción.

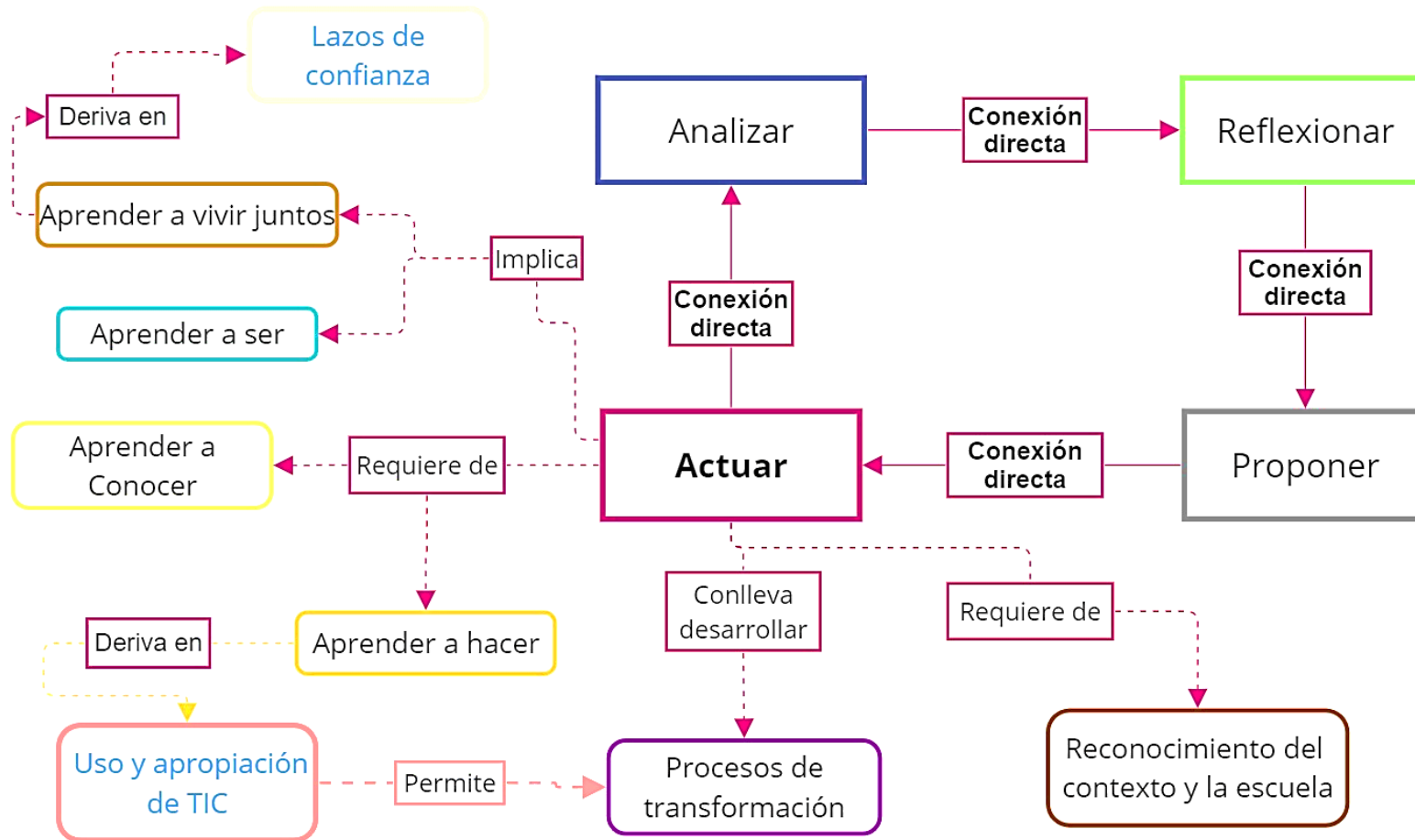
5.5. Acción para la transformación

Actuar se convierte en el cuarto y último componente de la estrategia educomunicativa -ARPA- es allí en donde se evidencian las acciones, en lo individual o colectivo, que se llevan a cabo y que pretenden incidir de alguna manera para transformar la realidad en la que se encuentran los sujetos. Estas acciones se plantean en diferentes dimensiones, niveles y alcances, desde la esfera personal porque el sujeto se transforma y entiende la realidad desde otras perspectivas, o desde la esfera familiar, barrial o escolar porque esas acciones conllevan a determinados cambios en las interacciones y formas de habitar el entorno en el que se encuentran. En este apartado se evidenciará a través de relatos de las y los estudiantes algunos logros que se obtuvieron durante la construcción de la estrategia educomunicativa desde la esfera personales y grupales. Develando así la necesidad de generar otro tipo de propuestas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, para comprender los resultados que se desprenden de este componente se establecen redes semánticas con las categorías circundantes haciendo especial énfasis en los procesos de transformación pues es en esa dirección que se proponen los procesos de co-creación de conocimiento. Para ello se requiere sin lugar a duda apelar a los elementos de la educación humanista y el reconocimiento del contexto en donde se encuentra el sujeto (ver figura 12) pues como se ha manifestado anteriormente es allí donde adquiere sentido el conocimiento y los cambios que se pueden generar, entre ellos la conformación del Ser.

Figura 16

Red semántica categoría Actuar



Nota: Actuar se convierte en el último componente de la estrategia educomunicativa ARPA. Elaboración propia con datos recopilados del análisis en Atlas ti web

En concordancia con las conexiones establecidas en las redes semánticas y a partir del sentido que adquiere este componente en la estrategia educomunicativa ARPA, se propone entender la acción para la transformación como aquellos actos que llevan a cabo los sujetos para incidir o cambiar elementos que se encuentran en el contexto y que van en contravía de la vida digna, la justicia social y la construcción de la paz. Estas acciones pueden desarrollarse en el plano de lo individual, familiar, barrial o escolar.

Así pues, para comprender este componente se propone un núcleo temático, denominado transformarse para transformar el entorno, que devela el proceso por el que atraviesan las estudiantes comienza desde una idea de transformación individual, pues se entiende qué para poder transformar el entorno se requiere transitar por un ejercicio reflexivo de la propia existencia, hasta llegar a la idea de generar acciones colectivas que tengan algún tipo de incidencia en los contextos más cercanos.

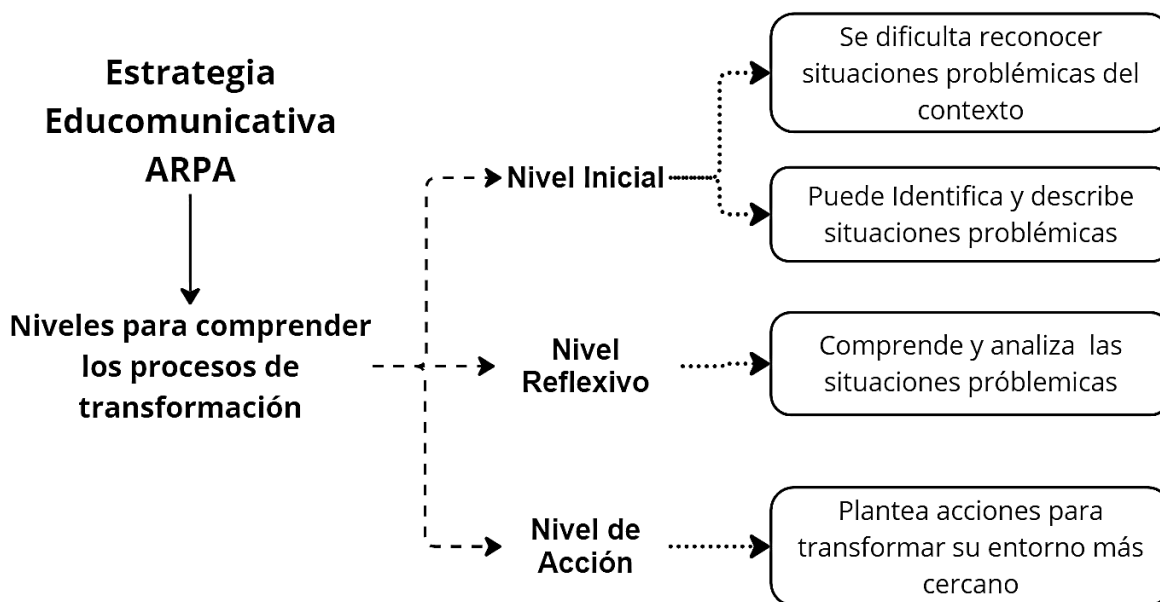
De manera que, este núcleo temático, *Actuar*, implica pensar acciones concretas que no se limitan a un tema particular, sino que surgen de la capacidad conjunta de problematizar y plantear propuestas para modificar los entornos más cercanos, ahora bien, estas situaciones problemáticas deben estar ligadas a unos contextos específicos, pues es en la realidad concreta que se configuran estas acciones, en palabras de Freire (1984) se parte de la relación dialéctica hombre-realidad, en la que el sujeto logra interactuar, reconocer el lugar que habita, tomar consciencia de él y desarrollar prácticas transformadoras.

5.5.1. Transformarse para transformar el entorno

Durante el ejercicio de construcción colectiva se ha entendido que las transformaciones se dan en niveles, dimensiones y momentos diferente pues cada estudiante atraviesa por un proceso particular, lo que impide homogenizar o cuantificar este aspecto. No obstante, y para claridad del ejercicio de investigación se han definido unos niveles claves para entender los procesos de transformación por los que atraviesan las estudiantes que participan en este ejercicio de investigación (ver figura 13).

Figura 17

Propuesta de niveles para comprender los procesos de transformación en ARPA



Nota: Elaboración propia.

En tal sentido, estos niveles que se proponen permiten tener una idea por el proceso de transformación por el que atraviesa las estudiantes de acuerdo con sus motivaciones e intereses temáticos, es en esa lógica cada una va transitando por los niveles de manera consciente y autónoma. Aquí es necesario aclarar, que estos niveles no son estáticos, ni son homogéneos, por el contrario, se van acoplado de acuerdo con las diversas situaciones y la forma en cómo se percibe la realidad inmediata y su actuación ante ella. Es en ese orden de ideas, para algunas participantes, el proceso de transición hacia la actuación es inmediato, es lógico y es asimilado por ello se siente parte de la solución al proponer, analizar, reflexionar las problemáticas. Por el contrario, para otras estudiantes el proceso para actuar es pausado, requiere tiempo pues presenta algunas limitaciones en la comprensión y problematización de los temas. Sin embargo, ambos son valiosos y evidencian las formas en que los y las estudiantes avanzan en su proceso formativo.

Ahora bien, para comprender mejor los niveles que se plantean en la estrategia educomunicativa ARPA, se propone un paralelo con la propuesta de Lawrence Kohlberg sobre las etapas de desarrollo moral que permite comparar y evidenciar el tránsito que realizan los sujetos en la medida en que van asumiendo un nivel de consciencia, de comprensión y de reflexión sobre diversas situaciones que pueden enfrentar en su cotidianidad. Si bien no es el mismo proceso si podemos evidenciar en el paralelo las transiciones por las que atraviesa el sujeto (ver tabla 10)

Tabla 10

Cuadro comparativo entre la propuesta de etapas de desarrollo moral y los niveles para comprender los procesos de transformación

| Paralelo entre la propuesta de Kohlberg y ARPA | | |
|---|---|--|
| Propuesta | Propuesta de Kohlberg | Propuesta ARPA |
| | Etapas de desarrollo moral | Niveles para comprender los procesos de transformación |
| Características | Moralidad preconventional <ul style="list-style-type: none"> • Puede ser considerado básico. • Las responsabilidades de las acciones son consideradas externas al propio sujeto. | Nivel inicial <ul style="list-style-type: none"> • Nivel básico en donde el sujeto se le dificulta reconocer situaciones problemáticas que están en el contexto. • El sujeto puede reconocer los elementos del contexto, pero no reflexiona frente a ellos. |
| | Moralidad convencional <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta una orientación hacia lo bueno y lo malo. • Se asumen las reglas establecidas. • Se suele depositar la responsabilidad en otros, especialmente en las figuras de autoridad. | Nivel reflexivo <ul style="list-style-type: none"> • Se nombran las situaciones problemáticas. • Se identifican causas y consecuencias. • Se reflexiona y profundiza sobre las situaciones problemáticas. • Se construyen relatos propios a partir del ejercicio de análisis y reflexión. |
| | Moralidad posconvencional <ul style="list-style-type: none"> • Se ancla al contrato social. • Una idea del bien común. • Se presenta una construcción de juicios morales. | Nivel de acción <ul style="list-style-type: none"> • Se generan acciones que inciden en la esfera individual, familiar, barrial o escolar. |

Nota: la propuesta de las etapas de desarrollo moral de Kohlberg es construida a partir de los datos tomado del texto *Toma de decisiones y juicio moral en la formación profesional de estudiantes de la Licenciatura en Químico farmacobiología*, por Flores, Aguilar y Teutli, 2023, inédito.

Ahora bien, esta comparación evidencia las etapas por las que pueden transitar los estudiantes desde la propuesta que plantea Kohlberg, entendiendo que el sujeto puede atravesar por un desarrollo moral que conlleva a reconocer las implicaciones que tienen las acciones o decisiones en la realidad en la que se encuentra. O desde los niveles que plantea la estrategia educacional ARPA, que parte de un nivel individual en donde el sujeto apela a una comprensión de su propia existencia, hasta llegar a un nivel superior en donde prevalecen las ideas colectivas que albergan una idea subyacente de cambios en sus vidas y sus entornos más cercanos.

Es en esa lógica de transformación individual y colectiva donde los niveles para comprender los procesos de transformación de los sujetos toman relevancia, pues se aleja de la idea del individuo y retoma la propuesta colectiva del bien común, así pues, la estrategia comunicativa ARPA además de apelar al reconocimiento del propio ser y de los otros, propende por generar acciones que impacten la esfera familiar, escolar y barrial de los sujetos, de suerte que, los y las jóvenes y sus entornos puedan ir modificando algunos comportamientos que se han problematizado y que van en contravía de la vida digna, la construcción de paz y la justicia social. Se presenta la tabla 11 para mejorar la comprensión de la propuesta de la estrategia ARPA y las características que la configuran.

Tabla 11

Características que se presenta en los niveles propuestos en ARPA

| Propuesta ARPA: Niveles para comprender los procesos de transformación | |
|---|---|
| Nivel | Características |
| Inicial | <ul style="list-style-type: none"> • En este nivel los y las participantes no logran reconocer las situaciones del contexto que van en contravía de los derechos fundamentales, o pueden reconocerlas parcialmente ya que estas acciones se han naturalizado en los diferentes contextos en los que se encuentran los y las participantes, o el contexto en sí mismo no es demandante, ni propicio para la reflexión y la toma de consciencia. |
| Reflexivo | <ul style="list-style-type: none"> • En este nivel los y las participantes logran nombrar las situaciones problemáticas que identifican en sus contextos. • Analizan y reflexionan las causas y las consecuencias que se derivan de la situación que identifican en el contexto. • Logran configurar relatos y estéticas colectivas para explicar las situaciones problemáticas. • Son capaces de proponer soluciones o al menos ser conscientes que forman parte de la solución. |
| Acción | <ul style="list-style-type: none"> • Este nivel es considerado superior en los procesos de comprensión pues los y las participantes además de reflexionar y comprender las situaciones adversas que se presentan en los contextos, logran generar acciones concretas que conllevan algún tipo de cambio en la esfera individual, familiar o social concreta. |

Nota: Elaboración propia

Así pues, estos tres niveles que se presentan proponen un tránsito que se va generando en la medida en que los y las estudiantes están inmersos en la estrategia comunicativa pues recorrer cada uno de los componentes de ARPA permite que se reconozcan como sujetos reflexivos y propositivos, identifiquen los aspectos que van en contravía de la dignidad de los sujetos, interpelen las ideas preconcebidas, propongan otras formas de estar y actuar en el mundo y generen acciones concretas que coadyuven a modificar los entornos más cercanos. No obstante, es necesario aclarar que, si bien el tránsito es colectivo, pues es con los otros que

se cuestiona y configuran otras formas de ver el mundo, depende significativamente del interés de cada sujeto pues es él o ella quien decide participar de los espacios de la estrategia ARPA, y expresar sus necesidades, preocupaciones y motivaciones, así que, cada uno de los y las estudiantes tiene un proceso diferente que se va gestando en la medida en que dialoga, reflexiona y crea con el otro.

Estos niveles evidencian desde la dimensión personal la capacidad que desarrollan las estudiantes para comprender como se van gestando los cambios desde el aprender a ser. pues sus formas de comportarse y relacionarse se van modificando, y en la dimensión colectiva se alude a las transformaciones que surgen en el grupo que se van configurando a través del intercambio de ideas. Así pues, a medida en que las estudiantes interactúan, comparten sus experiencias, intereses y vivencias logran transformarse, transformar a otros y transformar la realidad en la que se encuentran. En consecuencia, este tránsito por los niveles que van desde una escala inicial hasta una más compleja permite que las estudiantes se transformen en seres comprensivos, empáticos, solidarios y asuman un rol activo en la sociedad.

Bajo esa lógica, la estrategia educomunicativa permitió el encuentro, no solo con el otro tal como se ha mencionado a lo largo del texto, sino que también se generó un espacio para que las estudiantes se encontraran con su propio ser, con su historia, con sus miedos, con sus capacidades, les permitió redescubrirse y reconocer sus potencialidades. Así lo evidencian los relatos de las estudiantes cuando se les preguntó si contaban en sus casas lo que hacían en los encuentros y lo que esto significaba para ellas:

Yo sí, le he hablado mucho a mi mamá sobre todo con los conocimientos que he adquirido acá y pues, siempre que le decía que iba para un encuentro nunca me decía que no, antes si por ejemplo ella necesitaba salir yo le decía “mami hágale que yo me quedo, no voy a ir al encuentro” ella me decía que no, que fuera, porque siempre que volvía de cada encuentro volvía como con una alegría, como lo que me transmitían acá en el entorno cuando estaba con cada uno de mis compañeros. (GF, Est.AP-9, 2021)

Este relato de la estudiante evidencia como este tipo de escenarios refleja un espacio seguro para ellas, un lugar de encuentro con pares donde pueden reconocerse, expresarse y plantear ideas libremente. Este elemento resulta ser fundamental porque la educación desde la perspectiva humanista propone que las estudiantes desarrollen capacidades desde los aprendizajes del ser, allí pueden preguntarse por sus prácticas, por sus miedos, por sus intereses, por sus formas de estar y habitar el mundo, así que, se promueve lo que Nussbaum (2005) denomina como el auto examinarse, pues es a partir de la reflexión sobre el propio ser, sobre la capacidad de reconocerse e interpelar las propias acciones es que se logran gestar cambios en la esfera individual y social.

Ahora bien, para que esto se diera el proceso de investigación logró generar una atmosfera de confianza y respeto por todas las participantes, ya que se fomentó la escucha, el diálogo, la capacidad de reconocer al otro en la diferencia, lo que dio como resultado la posibilidad del auto reconocimiento desde múltiples dimensiones. Tal como se hace evidente en el relato de una de las participantes.

El laboratorio nos funcionó mucho a todos para tomarnos como, adueñarnos a cada uno de un propósito y era mostrar que si éramos capaz de hacer un vínculo de paz y ayudar a las demás personas. Liderazgo, lo que a mi más me caracterizó fue liderazgo en los equipos de trabajo, con mis compañeras, la empatía, me encanto mucho porque lo que más veíamos con Laura era la empatía hacia el otro, el que, si una persona no tiene estos recursos o no puede con esto, o es diferente a nosotros brindarle la mano. Los derechos, eh desde muy chiquitos ya tenemos un derecho, así mismo como una planta y un animal, entonces eso me gustó mucho y me ayudó mucho como les digo a fortalecerme como mujer. (GF, Est.LL-8, 2021)

Este ejercicio de auto examinarse permite que cada una de las estudiantes reconozca sus capacidades y potencialidades, que en una lógica tradicional sería complejo pues al centrarse en los contenidos el énfasis de estos escenarios deja de lado los aprendizajes desde el ser y el vivir juntos. En otras palabras, en las instituciones educativas actuales poco se promueven los aprendizajes para la vida pues estas han centrado sus esfuerzos en la acumulación de la información y la promoción de habilidades predeterminadas que poco sirven para el mundo cambiante del siglo XXI (Harari, 2018). Por ello la estrategia educomunicativa ARPA construida desde la perspectiva de la educación humanista propone un ejercicio dialógico que le permite a las estudiantes fortalecer una visión humanizada y humanizante en donde se promueve “el cuidado, el auto cuidado, el respeto, el amor, la felicidad y la reciprocidad, además, el fortalecimiento de la ciudadanía, los derechos y la justicia social” (Nussbaum, 2005, p.28). Ahora bien, estos cambios no solo los evidencian las estudiantes, sino que también se van reflejando en otros escenarios como el familiar, así lo señala una de las estudiantes cuando relata lo que su mamá percibe de ella durante la participación en los laboratorios:

Mi mamá me vio un poco más fuerte, yo era una joven que pasó por algo un poco fuerte, entonces me daba miedo salir a las calles, me daba miedo hablar, entonces eso me ayudó a fortalecer, pero me llene un poquito más, un poquito más. La alegría como dice mi compañera, como dice ella cautiva a cada persona y mi mamá nota el cambio, el querer seguir, el querer estudiar, desde que yo le empecé a decir a mí me gustaría estudiar en la universidad, me gustaría, estudiar esto, me gustaría estudiar lo otro, mami aprendimos hoy esto, aprendimos hoy lo otro o que ella se enorgulleció mucho porque yo quería seguir los pasos de tener un bebé, de casarme, ahora no, me he vuelto más fuerte, he podido saber, conocer más un poquito de todo lo que una mujer puede hacer hoy en día. Creo que eso fue lo que a mi mamá le aportó más alegría de saber que estaba en este grupo. (GF, Est.LL-8, 2021)

Bajo ese orden de ideas los laboratorios logran convertirse en un escenario respetuoso de la dignidad de las participantes, a tal punto que las estudiantes van modificando ciertos aspectos individuales, entre ellos, el estado de ánimo, el comportamiento con sus compañeras, las formas de comprender y situarse en el mundo, incluso sus aspiraciones como mujeres. Aspectos que se logran desde la idea de una educación liberal y liberadora que propende por “activar en cada estudiante una mente independiente y producir una comunidad que pueda verdaderamente razonar en conjunto sobre problemas [...]” (Nussbaum, 2005, p.40).

Así que, al asumir otra perspectiva de la educación, en este caso desde el humanismo, se logra promover elementos que se fundamentan en aprendizajes desde el ser y el vivir juntos que más allá de adquirir información específica permite que las estudiantes desarrollen habilidades para la vida como el sentido crítico, la capacidad analítica, reflexiva y creativa,

asimismo, habilidades comunicativas que conlleven a la resolución de problemas. Así lo evidencia los relatos de algunos estudiantes cuando se le preguntó por los aprendizajes adquiridos durante el proceso:

Est.DS-9: Bueno en lo personal, me gustó fue porque me ayudo a saber expresar más y también a cambiar mi forma de pensar, que todo no es como la calle, no es como que, sin hacer nada, y me ayudó a mejorar también muchas cosas en el tratar y en lo del grupo a convivir con las mujeres porque se sentía raro de ver que uno era aparte por allá, ni relacionarse con nadie, estar solo porque eso era lo que me pasaba a mí y aprender a convivir con las demás personas, con empatía, y me sentí tranquilo, hay mucha comprensión y motivado también. (GF, 2021)

Est.DC-9: A mí la participación me deja muchos conocimientos, me deja que somos capaces de plantear problemas y cada uno de nosotros con nuestra opinión buscamos una solución. (GF, 2021)

Los y las estudiantes en sus relatos resaltan formas de comportamiento y transiciones que hacen al relacionarse con los otros, es decir, develan un cambio desde el *ser* y el *vivir juntos*, asimismo, evidencian habilidades aprender a *conocer* y *hacer* que ha desarrollado durante el proceso, es decir, se refleja el tránsito por los niveles planteados pues devela la capacidad de transformarse, de convivir, de analizar problemas concretos, crear alternativas y proponer soluciones desde sus posibilidades materiales.

Así que, los conocimientos que allí se generan implican un cambio en las estudiantes porque logran reconocer sus potencialidades, complementarlas con las de sus compañeras y otros actores De manera que, promover aprendizajes desde el ser permite que las estudiantes logren ubicarse en otro lugar, pasan de ser receptoras de información y transitan a un lugar en donde se conciben como agentes de cambio capaces de proponer, expresarse y sentar su posición libremente.

A mí me gustaría como que utilizara eso que aprendí como para poder ayudar a aquellas mujeres que están sufriendo porque, aunque no lo veamos a simple vista aquí puede haber muchas mujeres que pueden estar sufriendo maltrato. Y no lo vemos entonces me gustaría tener esa oportunidad de poder ayudar a esas mujeres. (GF, Est.AP-9, 2021)

Bajo esta idea de crear y proponer otras formas de actuar se evidencia el tránsito al nivel reflexivo que está relacionada con la posibilidad de analizar, crear y proponer desde una mirada colectiva, es decir, se enfatiza en la capacidad de construir ideas conjuntas pues es allí en el diálogo que se logra consolidar acciones concretas en situaciones específicas. En palabras de Freire (1984), el mundo esta dinamizado por la comunicación, que a su vez implica una consciencia del ser y del otro, lo que conlleva a que los sujetos actúen, piensen, nombren y transformen la realidad en la que se encuentran. En los laboratorios las estudiantes lograron reconocer elementos comunes de su entorno y problematizarlos. Por ejemplo, los relatos evidencian como durante los laboratorios se van colectivizando las ideas que posteriormente llevan a acciones concretas, en este caso con relación a las violencias hacia la mujer.

Nunca me había puesto a investigar o brindarle apoyo a las personas que estaba viviendo ese caso. Por medio de esto pues interactúe con algunas personas que conozco y que sabía que pasaban por eso, pero nunca me había dado por interactuar con ellas y darles como el apoyo. Y ahora pues que

tuvimos la oportunidad de investigar más sobre eso, me puse pues, como pendientes de esas personas y preguntándoles y apoyándolas en todo. (GF, Est.AP-9, 2021)

Este relato que como se ha expresado ha surgido de la comprensión de un tema y la construcción conjunta de las ideas, materializadas en el video construido conjuntamente (ver anexo 9), permite evidenciar dos elementos sustanciales. El primero está relacionado con el nivel de consciencia que pueden alcanzar las estudiantes en la medida en que estos temas se nombran y se llevan a la discusión, pues como se ha expresado en muchas ocasiones, estas situaciones que nombran las estudiantes se han naturalizado en la sociedad, lo que impide que generen acciones para modificarlas. El segundo elemento se relaciona con la capacidad de generar acciones concretas que coadyuven a cambiar sus entornos más cercanos, pues en la medida en que ellas asumen una posición crítica y reflexiva es posible que modifiquen la realidad en la que se encuentran.

En ese orden de ideas, los relatos de las estudiantes evidencian como entre ellas surgen ideas conjuntas de cambio colectivo, pues mencionan que en la medida en que interactúan surgen pequeñas “semillas” que les permite transformarse y transformar a otros. Así lo mencionan en una de las intervenciones del grupo focal.

Como decía mi compañera de una semillita podemos ir creciendo un poquito más, la mujer se ha vuelto muy incrédula, piensa que como la mamá vive así tiene que seguir uno viviendo, ser madre, ser la que la pase pendiente de todo lo de la casa y no debe ser así. Las mujeres también podemos salir adelante así sea solas, podemos ser cada día más fuerte, nos podemos volver una voz un poco más alta como decía la canción tiene que ser escuchada, tienes que gritar, tiene que hablar. (GF, Est.LL-8, 2021)

Se refleja entonces como las estudiantes entiende que los cambios se dan gradualmente y en aspectos concretos, en este caso, como ellas van modificando esos imaginarios establecidos sobre el rol de la mujer en la familia y la sociedad. Al mismo tiempo, descubren en colectivo como su voz toma fuerza en diferentes escenarios al señalar que “nosotras somos pequeñas, pero también podemos crear grandes cosas, con apoyo de los más adultos” (GF, Est.LL-8, 2021). Asimismo, reconocen las posibilidades de incidir en su contexto a partir de acciones concretas y que están bajo sus posibilidades materiales.

Est.LL-8: Lo que me animó mucho, el barrio está muy olvidado, entonces, y más los jóvenes, entonces me puse de la mano con los de los concejales a trabajar con ellos desde hace tres meses y hemos brindado bastante, junto con mi compañera, hemos brindado muchas ayudas, hemos ayudado a niños, jóvenes, a que entiendan lo bueno y lo malo, a que vean que estar encerrado en la casa por miedo no nos va a transmitir nada más adelante, y creo que eso me ayudo aquí, porque la profesora nos transmitía como eso. De querer ayudarnos y que también nosotros, quisiéramos hacer eso. (GF, 2021)

Est.VJ-8: A mí me motivo a quedarme en el laboratorio, fue que no nos juzgábamos, sino que tratábamos de ayudarnos, escuchábamos las opiniones de los demás. Y pues yo diría que se puede hacer el otro año, pero con más gente, con más instituciones, para que vieran el progreso de todo lo que estamos haciendo, y así como ella dijo, pues nosotros somos pequeños, pero también podemos crear grandes cosas, con apoyo de los más adultos. (GF, 2021)

Est.DS-9: A mí me gustaría también aplicar en zonas rurales y también en nuestro barrio, lo que hemos aprendimos aquí [...], o sea, que todo no quede como en un hablar, que apliquemos lo que sabemos y también que nosotros seamos como llevemos el mando de un proyecto igual. (GF, 2021)

De tal manera, Los y las estudiantes reconocen como estos espacios de encuentro pensados desde el humanismo permite que los sujetos transiten a una idea de seres comprensivos, pues no solamente logran una consciencia de su propia existencia, la comprensión del lugar que habitan o la generación de empatía por los otros, sino que logran posicionarse en un lugar diferente al que se les ha asignado tradicionalmente para generar acciones que conlleven cambios concretos en la esfera personal, familiar y social.

En definitiva, el tránsito por los niveles corrobora que solo es posible gestar estos procesos de transformación en la interlocución con otros, en la reflexión conjunta y la comprensión del otro, de la realidad, pues cuando se ponen en común las ideas, las experiencias, las preocupaciones, intereses y percepciones sobre la realidad, los sujetos logran construir unos conocimientos situados que coadyuvan a la comprensión del propio ser, de la existencia de otros y del lugar en el que se encuentran. Aquí, es importante señalar que los modelos educativos actuales y las limitantes que se presentan en los sistemas educativos impiden que los estudiantes logren situarse en un rol diferente, siempre son espectadores de la realidad, por ello la estrategia ARPA se entienden como “una construcción en clave de desarrollo humano, que exige promover educativamente una red de posibilidades de aprendizaje basada en la interconexión ser humano-mundo” (Alzate y Castañeda, 2020, p.412).

En este binomio ser humano-mundo, que para este caso se refleja en el nivel de acción, se enfatiza en el rol de las estudiantes como agentes transformadoras de su entorno, pues entiende que los cambios implican compartir las ideas con otros e incidir en la realidad en la que se encuentran, por ello se transita de la reflexión a la acción. En el caso de este proceso de investigación se ejemplifica a través del interés que tenían las estudiantes por temas relacionados con las violencias hacia la mujer, este se nombró desde el inicio de los encuentros y se fue extendiendo por cada uno de los laboratorios pues las temáticas se iban entrelazando. Durante las conversaciones se logró señalar algunos de los tipos de violencias que se presentan en los barrios en que habitan las estudiantes. Así como lo evidencia la siguiente conversación que se presentó en el Laboratorio #5 (2021).

Est.DS-9: pero yo tengo una pregunta, pues ya ustedes que tocaron ese tema, (risas), por qué, por qué dicen que dependen de uno, pero yo diría que eso sería depende porque ellas mismas son las que escogen, si me entiende porque, si a ellas les gustan lo malo, escogen lo malo, si me entiende.

Est.LL-8: ustedes sabían que en la india la mujer y el hombre no se conocen hasta que están en su cuarto ya casados. Hasta que no están en su cuarto no se ven ni las caras.

Est.SF-9: todavía se ve que los papá venden a las hijas, más que todo las venden o las cambian, ya, aunque no estamos en tiempos pasados todavía ocurre.

Est.SF-9: También por conveniencia, cuando la familia es rica, que se case con un hombre, por ejemplo, si la familia tiene dinero para poder que el patrimonio sea más grande. Entonces también las obligan.

Est.YL-8: si ellas no quieren las matan.

Asimismo, pudieron problematizarlas, reflexionar frente a ellas y generar acciones desde sus posibilidades, para este caso el video pequeña yo les sirvió como herramienta para expresar sus ideas y formas de comprender el tema. Este tipo de ejercicios permitió gestar cambios en las estudiantes, que, si bien se consideran iniciales, estos logran tener un impacto en sus entornos cercanos, así lo evidencia unas de las participantes al preguntarle por los aprendizajes y la forma en que los ponía en práctica, en su relato explica cómo se acerca a una mujer que ha sido violentada para tratar de comprender mejor la situación, estar pendiente de ella y ayudarla:

Fue con una muchacha que pasó por eso y es con la que más interactúo, le pregunto y siempre ahí apoyándola, en todo, pues gracias a dios ya como que eso paro, venía por parte de la pareja, pues siempre hay como preguntas, aunque me da pena le pregunto cómo era eso, qué era eso o sea siempre, todo lo que ella me contó, siempre era como por bobadas, por bobadas que él siempre empezaba el problema y él como a maltratarla y eso. (ES, Est.AP-9, 2022)

La estudiante, además, cuenta como ha comenzado a explicarle a sus hermanos menores sobre las violencias hacia las mujeres, la importancia de respetarlas y apoyarlas, pues al comprender este fenómeno, estudiarlo y conocerlo de cerca, logra generar una empatía que la lleva a ponerse en el rol de quienes han experimentado este flagelo y tomar acciones para que otras mujeres no pasen por ello y comienza desde su casa pues refiere que habla de este tema con su mamá y hermanos:

Con mi mamá más que todo y mi hermanito, porque mis hermanitos son pequeños y quizá ellos todavía no sepan siempre es como dándoles consejos que a la mujer se le respeta, la mujer esto. Porque pues poniéndome en el lugar de ella, no me ha tocado vivirlo, peor poniéndome en el lugar de ella sé que debe ser algo muy muy duro para una mujer tener que pasar por eso y como tengo esos tres hermanitos niños pues siempre es como metiéndole eso en la cabeza y que sepan que a la mujer se respeta que a la mujer hay que apoyarla y no maltratarla. (ES, Est.AP-9, 2022)

A partir de estos relatos se logra evidenciar como los espacios de reflexión que se gestaron en los laboratorios de co-creación se expanden a otros escenarios como la casa o el barrio, aspecto significativo porque implica que los conocimientos que allí generan son significativos y logran ponerlos en función de sus contextos. Asimismo, es importante reconocer como se van gestando pequeños cambios que bien, no necesariamente se reflejarán en la inmediatez pero que va tomando fuerza en las acciones y decisiones futuras.

Un siguiente ejemplo que puede evidenciar los cambios de las estudiantes y la posibilidad de pensar y generar acciones que contribuyan a modificar o mejorar sus entornos es la relacionada con la contaminación ambiental y la necesidad de generar acciones para el cuidado del planeta. Una de las estudiantes señala que este tema ya le preocupaba, incluso que había generado acercamiento con sus vecinos sin respuesta alguna. Sin embargo, mediante los laboratorios logró reflexionar a profundidad sobre el tema y consolidar sus ideas, lo que le permitió retomar

la idea de movilizar su comunidad en función del cuidado del medio ambiente, así lo narra en el siguiente fragmento:

Yo si había planteado la problemática ya en el barrio, pues ya habíamos hablado con los vecinos para hacer una recolecta porque como pueden ver ahí hay mucha contaminación, pero nadie se animaba, entonces uno solo con todo ese trabajo le queda muy difícil. Y por medio del video les dimos a conocer pues si se animaron. (ES, Est.DR-9, 2022)

Se logra reflejar como a través de la construcción del video “contaminación en mi barrio” (ver anexo 10) como el encuentro con otros, la puesta en común de las ideas, el fortalecimiento de la confianza y la consolidación de liderazgos por parte de las estudiantes logra que las estudiantes asuman retos en sus entornos y abanderen procesos en sus comunidades a pesas de situaciones adversas que se puedan presentar “gracias al video que nosotras hicimos sobre la contaminación que había en el barrio de nosotros, mandaron a remodelar el frente, ya se ve menos contaminado, menos gente contaminando por la zona, y se ven menos tirando la basura” (ES, Est.DR-9, 2022) Así que estos ejercicio que le da voz a las estudiantes, fortalece las habilidades del ser y el vivir juntos, y las sitúa en otro lugar diferente al de los modelos tradicionales logra formar sujetos con capacidades para generar cambios en los entornos.

A esta idea de seres transformadores está la experiencia de las estudiantes que gracias a la participación en los laboratorios y los aprendizajes lograron consolidarse como líderes juveniles en sus barrios y trabajar con niños, niñas, jóvenes y adultos mayores. La estudiante afirma que esto pasó cuando realizó la investigación para conocer sobre su barrio y explicarlo en el semillero “Yo he trabajado mucho con los jóvenes, desde que yo me conocí con el de la junta de acción comunal y terminé siendo la líder juvenil, entonces he trabajado mucho con los jóvenes” (ES, Est.LL-8, 2022). Asimismo, explica que ha adaptado la metodología de los laboratorios para replicarla en el ejercicio de liderazgo juvenil “les mostramos el proyecto, le mostramos el video, lo del empoderamiento de la mujer, creamos otro video así, pero del barrio” (ES, Est.LL-8, 2022).

Se destaca en los relatos de esta estudiante la posibilidad de llegar al nivel superior de la estrategia educucomunicativa, es decir, el nivel de acción, pues ella logra consolidar unos saberes específicos y compartirlo en otros jóvenes en espacios diferente a la escuela. Es tal sentido, asume un rol de liderazgo en los procesos de transformación de su entorno más cercano, haciendo uso de herramientas tecnológicas lo que facilita el proceso de creación.

Se entiende entonces que los procesos que se adelantan con las estudiantes bajo una idea participativa y horizontal en la estrategia ARPA les permite transitar de un nivel inicial en donde les cuesta identificar situaciones que van en contravía de la vida digna y los derechos humanos, pasar por el ejercicio de la reflexión, análisis y reinterpretación de la realidad, hasta un nivel de acción en donde ellas son protagonistas del proceso de aprendizaje que no solo conlleva a que se generen conocimientos significativos, situados, y pertinentes para la realidad, sino, una posibilidad de agenciamiento pues se apropian de herramientas cercanas en este caso una estrategia educucomunicativa para generar procesos que coadyuvan a la transformación de los entornos familiares, escolares y barriales.

En síntesis, los cuatros componentes de la estrategia educomunicativa ARPA desde una perspectiva humanista permite pensar en acciones concretas que apuntan a cambiar o mejorar los espacios que habitan los sujetos desde sus posibilidades. Ahora bien, esto sin lugar a duda le apunta a la formación de seres comprensivos pues los ejercicios que allí se proponen están cargados de una idea integradora y relacional que involucra en el acto educativo a los sujetos en su contexto (Morin, 1999). Además, ARPA plantea como elementos fundamentales el diálogo con otros a partir de la diferencia, la circulación de la información para la construcción del conocimiento y el pensamiento rizomático que posibilita establecer conexiones con la realidad y las necesidades de los sujetos. Finalmente, desde los ejercicios de co-creación se potencian los aprendizajes desde el ser y el vivir juntos, de suerte que, se fortalezcan y promuevan los derechos humanos, la construcción de la paz y la justicia social.

Conclusiones y reflexiones finales

Este proceso de investigación que se ha configurado a partir de una apuesta personal, profesional y política por co-producir conocimiento con jóvenes del Municipio de Apartadó, desde un ejercicio crítico, reflexivo, dialógico y participativo, da respuesta a los objetivos de investigación con la creación de la estrategia comunicativa ARPA bajo la perspectiva de la educación humanista, que propende por contribuir en la formación de sujetos comprensivos y conscientes de las realidades inmediatas.

Ahora bien, este ejercicio académico surge de la premisa de investigación que plantea lo siguiente: Los procesos educativos tradicionales han privilegiado los contenidos del currículo, la acumulación de información y el aprendizaje basado en respuestas. Por consiguiente, los sujetos han limitado la capacidad por preguntarse por el ser, por el convivir, por el conocer y por el hacer, desde una idea integradora, lo que, a su vez repercute en las formas en que el sujeto se identifica, comprende y habita el territorio. Así pues, se desdibuja la capacidad de pensar en un nos-otros y se continúa reproduciendo una mirada individualista, carente de pensamiento crítico y replicador de modelos anquilosados en las formas de ser, estar y actuar. De manera que, se propone un viraje hacia la educación desde el humanismo que permite desarrollar habilidades para el buen vivir y el convivir con otros, fortalecer capacidades para analizar, reflexionar, comunicar, proponer y actuar, y contribuye en la configuración de procesos de transformación del entorno más cercano.

Así que a partir de la premisa propuesta en la investigación y la co-creación de la estrategia comunicativa han surgido algunas consideraciones y reflexiones que se esbozan a continuación y se desarrollan en el texto: 1. La pertinencia de adoptar el modelo de la educación humanista en los procesos educativos actuales, en especial en contextos de alto grado de vulnerabilidad para el sujeto. 2. La necesidad de asumir otro posicionamiento ontológico, epistemológico, metodológico y ético-político en la configuración de los procesos de aprendizaje desde el ser, el vivir juntos, el conocer y el hacer. 3. Los retos y posibilidades que se presentan en la construcción e implementación de una estrategia comunicativa con estudiantes de octavo y noveno grado de una institución educativa de carácter público en Apartadó, Antioquia. Y, 4. Finalmente, pensar cualquier tipo de proceso educativo pertinente para el siglo XXI requiere tener como eje transversal el contexto en el que se encuentran los y las estudiantes.

Así pues, las conclusiones reflejan a lo largo del texto las implicaciones que tiene transitar hacia un modelo educativo desde la educación humanista, algunas reflexiones de carácter personal a partir de la experiencia de co-crear la estrategia comunicativa ARPA, los retos y las limitantes que entrañan los procesos de Investigación Acción Participativa, y se plantean algunas vetas para desarrollar futuras investigaciones en el campo de la educación.

Transitar de los modelos establecidos hacia la educación humanista

Durante este ejercicio de investigación se ha reflexionado sobre algunos elementos que impiden que los procesos educativos contribuyan a la formación de sujetos críticos,

propositivos, creativos y transformadores de la realidad. Así que transitar hacia otros modelos educativos implica pensar sobre las características de los modelos predominantes, en ese orden de ideas, se plantean los siguientes aspectos que imperan en la actualidad y que sin lugar a duda se deben modificar: 1. La verticalidad del proceso educativo, un profesor que posee la información y un estudiante que la recibe. 2. La fragmentación de los conocimientos en cursos que poco interactúan. 3. Evaluaciones que miden competencias prefabricadas y desconectadas de los contextos de los estudiantes. 4. Priorización de indicadores sobre la pertinencia del conocimiento y calidad educativa. 5. Acumulación de datos sin capacidad de análisis. Y 6. La Homogenización del pensamiento a través de contenidos preestablecidos. Esta lógica deriva en estudiantes desinteresados por los procesos educativos, con poca o nula capacidad crítica y reflexiva, desconectados de la realidad en la que se encuentran e incapaces de incidir en ella.

De manera que surge la necesidad manifiesta de reflexionar y proponer acciones que deriven en otro tipo de modelos educativos que priorizan el contexto, el pensamiento rizomático, la pluralidad del conocimiento, la integralidad de las dimensiones del sujeto (afectivas, cognitivas, biológicas, comunicativas, estéticas) y el respeto por los otros seres vivos. Ahora bien, esta idea implica un cambio estructurante y estructural en las formas en que se concibe y genera el conocimiento, en otras palabras, una ruptura con los modelos prefabricados que imperan en la actualidad y el tránsito hacia otras propuestas de corte humanista que incorporen una intensión ético-político con un sentido profundo por el bien común, por una sociedad justa, diversa, democrática, participativa y que coexista armónicamente con todas las formas de vida.

Esta perspectiva humanizada de la educación se enfoca en la capacidad de preguntarse por el ser, por el mundo y las formas en que se habita, se aleja de la idea de la respuesta y prioriza la pregunta como eje articulador del proceso de aprendizaje. De tal manera, se fomenta la capacidad de interpelar, cuestionar, dudar, analizar y reflexionar sobre temas que surgen del diálogo entre los sujetos y las estructuras sociales. Además, se contrapone a cualquier forma de estereotipos, prejuicios u homogeneización del pensamiento, por el contrario, celebra la diversidad, la diferencia, la complejidad de la sociedad y promueve el equilibrio entre la pluralidad y salvaguardar los derechos fundamentales de cada ser humano.

Entender la educación desde la perspectiva de la educación humanista posibilita reconocer y aceptar otros espacios de formación que no son de carácter institucional, generalmente son autónomos y espontáneos, permitiendo entablar una interacción con múltiples saberes que entretejen una red de aprendizajes donde confluyen equilibradamente el aprender a conocer, a ser, a vivir y a hacer (Delors, 1996) para favorecer el proceso educativo de los sujetos durante toda la vida y en diferentes escenarios.

Bajo ese orden de ideas, este ejercicio de investigación entiende la educación como un ejercicio libre, plural, holístico, abierto y cooperativo, que sitúa a los sujetos como participantes de su propio proceso y los ubica en contextos específicos que pueden ser nombrados, comprendidos y transformados conjuntamente. Se propone entonces la estrategia comunicativa ARPA como un detonante que posibilita el tránsito hacia una educación de carácter humanista que propicia un ejercicio horizontal, situado, que involucra las diferentes dimensiones de la vida de los y las estudiantes, que promueve el pensamiento crítico y

reflexivo, y especialmente, fomenta los derechos humanos, la construcción de paz y la vida digna.

Así pues, la estrategia educomunicativa ARPA desde la educación humanista permite desarrollar procesos que involucran los aprendizajes desde el saber ser, pues el estudiante logra reconocer el sentido en que comprende y habita el mundo. Saber vivir juntos, ya que comprende las formas en que establece relaciones con los otros y los entornos que habita. Saber conocer, lo que implica situar el conocimiento para comprender la realidad. Y saber hacer, que conlleva proponer acciones para incidir en ella. Es otras palabras, le apunta a generar procesos integrales donde se prioriza la formación de seres más humanizados y humanizantes para un mundo globalizado, interconectado y en constante movimiento.

Por consiguiente, las propuestas desde la educación humanista, sin lugar a duda, deben involucrar la comprensión del contexto pues es en este espacio en donde el sujeto pone en juego los conocimientos, ya advertía Freire (1984) que un acto educativo pertinente y liberador no puede aceptar un hombre aislado del mundo, ni un mundo con hombres incapaces de transformarlo. En tal sentido las propuestas que se planteen en cualquier proceso educativo deberían estar centrado en la comprensión del contexto y el desarrollar de acciones, individuales o colectivas, que contribuyan a modificar las situaciones que van en contravía de la vida digna.

Ahora bien, estas propuestas desde la perspectiva humanista se han planteado en diferentes momentos de la historia, no obstante, intereses económicos, políticos, ideológicos han permeado los modelos educativos situándolos como un eslabón más de la cadena del mercado en donde prima el interés privado, la inmediatez, la hipermediatización y la volatilidad. Elementos que sin lugar a duda se convierten en obstáculos que impiden la comprensión, aprehensión e implementación de este tipo de propuesta que se enfocan en ejercicios reflexivos, colaborativos y creativos en donde toma relevancia el proceso.

Por lo tanto, retomar las propuestas planteadas por autores tales como Rogers y Freiberg (1975), Delors (1996), Nussbaum (2005) o Arias y Molano (2016), sobre el humanismo implica entender, por un lado, la educación como un elemento catalizador que le permite al sujeto pensarse el mundo a través de problemas contextualizados y territorializados, por otro lado, reconocer a los estudiantes como agentes de cambio que están cargados de saberes, experiencias y vivencias.

De manera que, estos procesos educativos más que centrar los esfuerzos en contenidos fragmentados, le apuesta a desarrollar ejercicios de análisis y reflexión a partir de la realidad de los sujetos, con capacidades para problematizar situaciones cotidianas como por ejemplo la vulneración de los derechos fundamentales, la contaminación y las relaciones que se establecen con el medio ambiente, los conflictos sociales, políticos y armados, o temas relacionados con el género y la diversidad. En ese sentido, la educación humanista busca formar ciudadanos que coexistan a partir de un sentido profundo por el respeto, la solidaridad y la pluralidad.

En ese orden de ideas los y las estudiantes asumen otro rol en el proceso educativo desde la educación humanista pues pasan de ser sujetos pasivos a co-creadores del conocimiento, es decir, cada estudiante participa en la producción colectiva de conocimientos territorializados y globales que emergen de la propia realidad. Así que los y las estudiante le encuentra un sentido a lo que pasa durante el acto educativo, se apropian del conocimiento, lo entretrejen para utilizarlo en su cotidianidad y transformar la realidad en la que se encuentran.

En síntesis, la idea de transitar hacia la educación humanista como modelo predominante en los procesos educativos implica sin lugar a duda un cambio ontológico, axiológico, epistemológico y metodológico donde prime un sentido profundo por la humanidad, por la pluralidad, por el bien común y la dignidad de todas las especies. Ahora bien, este tránsito nos es nada fácil porque implica unas rupturas de ideas establecidas y predominantes en la sociedad, entre ellas, los roles profesor-estudiante, el sentido que tiene la educación, especialmente en contextos vulnerables, y el propósito de los conocimientos que se generan en los entornos escolares. En ese orden de ideas, el primer paso para adoptar esta propuesta desde el humanismo implica realizar una suerte de reflexión interna que permita identificar los elementos que obstaculizan el proceso y abrazar las posibilidades que brinda el humanismo para desarrollar procesos educativos pertinentes, integrales y contextualizados.

La experiencia de co-crear desde la perspectiva humanista

Adoptar la educación humanista para el desarrollo de propuestas educativas implica inicialmente un ejercicio crítico y reflexivo sobre las prácticas pedagógicas y el quehacer docente-investigador. Por ello este proceso de investigación no solo permitió construir una estrategia educomunicativa con estudiantes de la Institución Educativa La Paz del municipio de Apartadó, sino que posibilitó la inmersión, comprensión y aprehensión de lo que implica la educación humanista.

Así pues, esta experiencia generó múltiples preguntas relacionadas con los procesos educativos y la pertinencia de estos en contextos donde predominan la vulneración de las necesidades básicas de los sujetos, la informalidad, precariedad e incluso la ilegalidad. También, cuestionamientos sobre los roles que se han establecido entre docentes y estudiantes. Además, interrogantes sobre la pertinencia de los procesos de investigación que se adelantan en el campo de la educación ¿estás tienen algún impacto en la sociedad? y finalmente, cuál es el posicionamiento ético-político del investigador.

En consecuencia, las ideas que se presentan a continuación son producto de las reflexiones que emergieron durante la investigación. Se aclara, además, que como ejercicio personal la redacción se presentará en primera persona pues es una reflexión cercana, incluso íntima, que refleja la forma en que las premisas de la educación humanista me atravesaron en el ámbito personal y en la esfera profesional como investigadora-profesora entendiendo mi lugar como sujeto ético-político.

Así pues, entender la educación como un ejercicio libre y emancipador sin lugar a duda implica reconocer el contexto y las características en las que se encuentra el sujeto pues estos

elementos marcan las pautas para desarrollar los procesos educativos y condicionan el lugar desde donde se sitúa el sujeto para nombrar y comprender el mundo. En esa medida trabajar en lugares en donde la cotidianidad es la naturalización de la precariedad y la vulneración de los derechos fundamentales, la escuela y los procesos educativos que se generan allí ocupan otro lugar, pues además de ser un espacio de interacción, termina convirtiéndose en un lugar seguro para los estudiantes pues allí en cierta medida pueden salvaguardar su integridad, expresarse tranquilamente, generar lazos de confianza, incluso para algunos, es el lugar en donde pueden alimentarse por lo menos una o dos veces al día, ya que en muchos hogares, por sus condiciones socioeconómicas, no cuentan con los recursos suficientes para suplir las necesidades básicas, entre ellas, la alimentación.

Este panorama me ha permitido reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre el contexto y la escuela, y las formas en que la escuela acoge a los estudiantes para que efectivamente se sientan en un lugar seguro. Por la naturaleza y capacidad, los claustros educativos en ocasiones adoptan acciones que más que acoger al estudiante lo someten a reglas establecidas que limitan la capacidad de crear y cuestionar. Ya Rogers y Freiberg en su libro *“Libertad y creatividad en la educación”* realizaban la analogía entre las cárceles y las escuelas a partir del diseño arquitectónico con espacios cerrados y rodeado por muros para contener a los estudiantes, y los rituales que se presentaban durante la jornada escolar para mantener el orden. Esa lógica desconoce las realidades de los estudiantes pues más allá de necesitar un claustro para mantener el orden y la pulcritud, lo que requieren son espacios para explorar, para cuestionar, para desarrollar la creatividad, la capacidad de diálogo y resolución de los conflictos, de interpelar la realidad y de proponer acciones que coadyuven a transformar los lugares que habitan. En otras palabras, lo que las y los estudiantes necesitan son espacios que los abracen y les brinden las habilidades necesarias para afrontar el contexto en el que se encuentran.

Ahora bien, no solo se trata de entender la escuela como ese lugar físico en donde se generan interacciones, sino, como un espacio de producción de sentido y significantes colectivos, esto me lleva a pensar si los conocimientos que se generan allí concuerdan con los intereses y necesidades de los sujetos. Es claro que las realidades actuales son diversas y dependen de múltiples factores (económicos, sociales, culturales, geográficos, políticos) lo que implica generar conocimientos diferenciados, situados y complementarios de acuerdo con las necesidades de los sujetos y los territorios. En otras palabras, los conocimientos que se generen en los espacios escolares no solo deben responder a las competencias preestablecidas por estamentos centralizados, sino que deben desarrollar capacidades en los y las estudiantes para afrontar diversas situaciones que se presentan en la cotidianidad. Es decir, formar sujetos en sociedad y para la sociedad.

Bajo esta lógica, es inviable seguir promoviendo propuestas educativas homogéneas, descontextualizadas y sin un sentido claro para el estudiante. Este ejercicio de inmersión y reflexión me permitió entender que muchos estudiantes prefieren estar en la escuela no por las dinámicas de las clases, sino porque los contextos en los que se encuentran muchas veces los conduce a entrar en la lógica de la precariedad, incluso, de la ilegalidad, por ello cuando se

proponen experiencias como el semillero de investigación, varios de ellos aceptan participar pues les resulta un escenario para esquivar la cotidianidad en la que se encuentran por ejemplo, el trabajo informal, especialmente para los hombres, y el cuidado del hogar, para las mujeres. En ese sentido, si la escuela y los procesos educativos logran reconocer estas situaciones podrán desarrollar estrategias que respondan a esas particularidades del contexto, no solo para comprenderlo, sino para que de alguna manera puedan transformarlo. Además, este tipo de conocimientos situados permite que los estudiantes desarrollen aprendizajes para comprender, habitar y estar en el mundo desde una mirada creativa, crítica y propositiva.

Propuestas como las que se gestan en este proceso de investigación resultan ser relevantes pues surgen del interés genuino de las estudiantes y se sitúan en un contexto específico, esto conlleva a que se aborden problemas reales que enfrentan las estudiantes en la cotidianidad. Es decir, se generan conocimientos para y con el estudiante. Así pues, el sentido que le encuentran a la escuela y a los procesos educativos cambia porque no se trata de un externo que le indica que debe aprender, sino que ellos y ellas van construyen el conocimiento a partir de sus vivencias y experiencias.

Estas ideas sobre la pertinencia de los contenidos y los aprendizajes que se promueven en los espacios escolares se anclan al tercer elemento que se desprende de este ejercicio de reflexión que está asociado a los roles que se ocupan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Históricamente se ha concebido un profesor que además de poseer un saber específico tiene un poder que condiciona al estudiante, por su parte, el estudiante es un receptor de información que tiene pocas posibilidades para decidir sobre su propio proceso académico pues se ve sometido a lo que plantea el sistema educativo, contenidos y competencias preestablecida para un mundo homogenizante. Por ello asumir los procesos educativos desde la educación humanista, implica sin lugar a duda posicionarse en otro lugar, por un lado, los estudiantes como productores del conocimiento pues asumen un rol protagónico en su proceso formativo. Por otra parte, profesores como mediadores que más allá de brindar saberes particulares, brindan herramientas para la construcción colectiva del conocimiento. De manera que, los sujetos que hacen parte del proceso enseñanza-aprendizaje se ubican como pares, dispuestos a enseñar y aprender algo, además, están en función de un propósito concreto, la generación de un conocimiento situado que le apuesta a la transformación de los contextos más cercanos.

Finalmente, surge la necesidad de preguntarme sobre el papel del investigador pues como he señalado anteriormente los postulados del humanismo implican un compromiso ético-político, especialmente en contexto de vulnerabilidad y precariedad. Los sistemas de investigación, entre ellos los formativos, han situado al investigador en una lógica de indicadores y resultados, esto a su vez implica que se concentren en la producción de artículos, tesis y resultados, relegando preguntarse por la pertinencia e incidencia de los procesos de investigación que se adelantan.

Estas preguntas implican reflexionar sobre el papel del investigador y el compromiso que asume cuando adelanta este tipo de ejercicio pues, por un lado, se requiere pensar en que tipo de incidencia tendrán los resultados que surgen de allí, por qué y para qué se investiga, pues

no solo se trata de entregar una tesis o publicar un artículo, sino que estos resultados pueden generar algún impacto directo en la comunidad, público objetivo o campo del conocimiento. Es por ello por lo que, resulta fundamental tomar una posición por lo menos desde la perspectiva humanista, pues esto supone que los resultados del proceso estén mediados por un sentido profundo por la dignidad humana, por la transformación de la sociedad y por la defensa de los derechos fundamentales.

Por otro lado, emerge la reflexión sobre el compromiso del investigador cuando se adelantan ejercicios de investigación, una postura ético-política desde las premisas expuestas en el párrafo anterior, así pues, desarrollar estos ejercicios implica dejar de lado la visión utilitarista de la investigación y ser crítico del propio proceso, de manera que, se asume un compromiso real con el tema, objetos o sujetos que hacen parte del proceso de investigación.

En mi caso el proceso no solo se limitó a la construcción de la estrategia educomunicativa, sino que ha implicado un acompañamiento al proceso del semillero “construcción de paz y formación ciudadana”, espacio que se creó en el colegio para la implementación de los laboratorios, ese acompañamiento se ha dado incluso después de cerrar el trabajo de campo a través de diferentes escenarios y actividades pues lo que allí surgió sobrepasa una idea individual de investigación ya que las estudiantes decidieron continuar con el proceso para incidir directamente en su realidad, así que, además de comprenderla y problematizarla, han generado acciones para transformarlas, por ejemplo desarrollar una serie de cuñas radiales para el colegio que abordan temas como la convivencia, el acoso y técnicas de estudio.

Asimismo, se ha socializado dentro de diferentes instituciones (ver anexo 11) la experiencia del semillero a través de los relatos de las participantes, los productos educomunicativos y mi experiencia como investigadora, generando una polifonía de voces que evidencian una apuesta colectiva por incidir en la propia realidad. En consecuencia, los resultados que se generaron a partir de la creación del semillero (participación de las estudiantes, conocimientos situados, productos educomunicativos), comienzan a tener unos alcances significativos pues plantean otras formas de comprender los procesos educativos.

De manera que, este ejercicio de acompañamiento devela una postura ético-política en la forma en que se comprenden los procesos de investigación pues más allá de una intensión individual por realizar la tesis el ejercicio con las estudiantes permitió superponer las ideas individuales y transitar a una visión colectiva para construir conjuntamente el conocimiento y transformar la realidad.

Asimismo, el semillero de formación ciudadana y construcción de paz ha trascendido este ejercicio de investigación y se ha configurado como una apuesta de la Institución Educativa la Paz por desarrollar procesos formativos que le apunten a reconocer del territorio, fortalecer los espacios de convivencia, la construcción de paz, entre otros temas. Así pues, este espacio pasa a ser una actividad permanente a través de la estrategia institucional Gestores de Paz.

Ahora bien, estos ejercicios académicos que para algunos puede resultar esperanzador por las implicaciones que tiene en la esfera individual, familiar, escolar o social, presentan unos

retos y limitantes que se logran vislumbrar solo en el ejercicio mismo. Por ello más allá de romantizar estos procesos, lo que se requiere es presentar las experiencias de manera clara y franca, de suerte que, se tenga una idea previa de lo que resulta ser un proceso de acompañamiento en el marco de la investigación acción participativa.

Retos y limitantes del proceso de investigación

Realizar procesos de investigación acción participativa con perspectiva de educación humanista además de implicar unos compromisos ético-políticos con las comunidades, que de por sí ya es un reto significativo, implica reconocer los alcances del proceso y los recursos con los que se cuenta (humanos, económicos, técnicos y emocionales). Por ello lo que se presenta a continuación son elementos que configuran y condicionan el desarrollo de la investigación.

El primer aspecto que representa un reto para la investigación está relacionado con el volumen de información que se genera en un ejercicio de esta naturaleza, horas de audio de los encuentros, transcripciones, productos de co-creación (videos, fotografías, audios y textos) entrevistas, formatos de evaluación del proceso, grupos focales, bitácoras o sondeos. Material que, bajo la lógica de los tiempos administrativos de un posgrado, los alcances del ejercicio y los recursos humanos, económicos y técnicos, no se logra analizar, de ahí que, en esta investigación se tomaron decisiones que dejaron por fuera del proceso analítico información que podría resultar igual de valiosa para este y otros procesos de investigación. En este punto, los objetivos del proyecto se convierten en un faro para el direccionamiento del ejercicio académico pues son los que permiten delimitar y filtrar la información que se necesitaba para la construcción de una estrategia educomunicativa bajo la perspectiva de la educación humanista con jóvenes del municipio de Apartadó para su transformación en seres comprensivos.

Ahora bien, esta idea de dejar al margen cierta información resulta ser una renuncia, personal y profesional, en la posibilidad de expandir el proceso de la investigación, así que, no solo es un reto la posibilidad de analizar cualitativamente toda la información, sino que se convierte en una limitante para una comprensión más compleja del fenómeno de estudio.

Un segundo elemento está relacionado con la pluralidad y diversidad de voces que coadyuvan a la comprensión compleja del proceso de investigación, en este caso, se trató de propiciar una polifonía de voces, especialmente por parte de los y las estudiantes, pero por las dinámicas del propio contexto y la apatía de la participación significativa de hombres, a pesar de ser invitados en repetidas ocasiones, las voces masculinas quedaron relegadas en la construcción de la estrategia educomunicativa. Algunos prefirieron quedarse en la dinámica del barrio, a otros no les representó ningún interés participar en una actividad extracurricular, y finalmente, otros estudiantes por sus condiciones económicas debían trabajar así que no les quedaba el tiempo suficiente para participar en este tipo de espacios. Así que, la estrategia educomunicativa ARPA se construyó fundamentalmente con las ideas y formas de comprender el mundo de las mujeres que decidieron asumir otro lugar, pensar otras formas de generar conocimiento e incidir en su realidad.

La ausencia marcada por parte de los hombres se desprende un reto fundamental en cualquier proceso de investigación acción y es la idea de una participación activa de los sujetos en los procesos, por un lado, se encuentra un letargo generalizado en la población, especialmente en contexto de precariedad y vulneración pues el imaginario que se ha construido en la población es que para salvaguardar la integridad lo mejor es mantenerse alejado de las decisiones que se toman en los espacios comunitarios. Por otro lado, está la formación ciudadana, pues los procesos educativos suelen fomentar otras habilidades que no se relacionan con la capacidad analítica, reflexiva, creativa y positiva de los y las estudiantes, por ello no resulta extraño que la mayoría de las personas sientan apatía por participar en un espacio de deliberación y transformación, por el contrario, prefieren descargar la responsabilidad en la toma de decisiones sobre otras personas.

Finalmente, una limitante de los procesos de investigación acción es que son ejercicios de largo aliento y los resultados no se pueden reconocer en la inmediatez, de manera que, en la mayoría de los casos no es posible evidenciar los cambios significativos del proceso. Es claro que las dinámicas de los ejercicios de investigación implican una entrada y salida del campo, lo que condiciona en cierta medida, develar algunos resultados pues estos implican otros tiempos diferentes al del ejercicio académico. Así que, se requiere un compromiso diferente con la investigación, de suerte que, se logren generar estrategias para darle continuidad a los procesos independientemente de la presencia del investigador.

Ahora bien, estas limitantes y retos que se presentan permiten desarrollar unos aprendizajes para el desarrollo de futuras investigaciones, especialmente en el uso de metodologías participativas. Asimismo, permite generar otras reflexiones que sin la inmersión sería imposible pensar y proponer nuevas rutas de trabajo que le apunten a subsanar las limitantes o afrontar los retos que se plantean.

Vetas que se abren para futuras investigaciones

El desarrollo de este ejercicio de investigación posibilitó ampliar la mirada del fenómeno de estudio y abrir otros escenarios de profundización. Aquí se mencionan algunos que consideramos importantes, no obstante, no son los únicos y el lector de la tesis podrá evidenciar otras opciones que considere relevantes de acuerdo con su experiencia, experticia e interés.

La primera línea que observamos que se abre de este ejercicio académico está relacionada con la predominante participación de las mujeres en la construcción de la estrategia educ comunicativa ARPA, lo que presenta una posibilidad para pensar este tipo de proceso de investigación desde una perspectiva de género pues pensar ejercicios de investigación desde este lugar implica a su vez situar y otorgarle un papel diferente a la mujer en la generación del conocimiento y la transformación de la realidad.

Una segunda línea está relacionada con la posibilidad de situar la estrategia educ comunicativa ARPA en otros escenarios que no necesariamente están relacionados con los espacios escolares pues durante el capítulo de resultados se ha evidenciado el impacto que esta podría tener, por ello, se plantea la posibilidad de expandir la estrategia a procesos sociales,

barriales, culturales y por supuesto formativos (escolares y no escolares) posibilitaría la construcción de conocimientos situados, contextualizados, polifónicos y que le apunte a la transformación de la sociedad.

En ese orden de ideas, reconocer, implementar y valorar la potencialidad que tiene la estrategia educomunicativa ARPA en diferentes escenarios y poblaciones, resulta ser una veta que se abre para profundizar en la pertinencia de procesos disruptivos que parten de relaciones dialógicas y horizontales entre los sujetos, y que finalmente propenden por la construcción de otro tipo de sociedad que focalice sus esfuerzos en una idea del bien común, la vida digna, la justicia social y la construcción de paz.

Finalmente, observamos que la estrategia educomunicativa ARPA abre una gama de recursos, estéticas y narrativas que permite que los sujetos independientemente del lugar o condición en la que se encuentren pueda evidenciar una realidad, analizarla, reflexionar frente a ella, proponer métodos y técnicas que posteriormente se lleven a la acción. Esta tercera línea que se abre invita a desarrollar procesos formativos que implementen metodologías innovadoras, que sitúen a los estudiantes y docentes en otras lógicas y que configuren conocimientos pertinentes y contextualizados.

A manera de cierre ¹³

Para finalizar este ejercicio reflexivo proponemos una serie de ideas que se hilaron durante la escritura de la tesis, ahora bien, no se pretende en ningún momento ser reiterativa con estos elementos, sino que creemos que estos deberían estar latentes en las discusiones académicas que se generan en el campo del conocimiento de la educación.

La primera reflexión está relacionada con la idea por la pertinencia de la educación en del siglo XXI, concluimos aquí que es urgente transitar a otras propuestas que sitúan la educación como un bien común, y superan los enfoques utilitaristas que propone el capital, además, es fundamental pensar la educación desde un enfoque territorializado, de manera que, los conocimientos que se generen permitan que el sujeto se ubique en un espacio físico, material y simbólico, a partir de allí realice lecturas críticas y contextualizadas y desarrolle acciones concretas. En esa lógica se propone una idea de educación local-global, pues parte de una idea situada y se expande en la medida en que se reconocen las particularidades del contexto. En otras palabras, se propone desarrollar procesos educativos pertinentes y territorializados.

Asimismo, se requiere reconocer los múltiples actores que intervienen en el sistema educativo, darles voz y conectarlos con las dinámicas propias del proceso, de esta manera, podrán identificarse las necesidades y motivaciones de los sujetos y la sociedad en general, pues en la medida en que se den estas aperturas se estrechará la conexión entre los que se enseña y lo que se aprende, entre lo que proponen los planes de estudio y lo que requiere el contexto y desea el estudiante. Así pues, develar los intereses de los jóvenes, sus

¹³ Correo para contactar a la autora de la estrategia educomunicativa ARPA: Lauraaristi27@gmail.com

preocupaciones, sus necesidades y alicientes permitirá promover ejercicios educativos situados, contextualizados, humanizados y humanizantes.

Una segunda idea, está asociada a los cambios vertiginosos de la época, especialmente los que están asociados a las tecnologías de la información y la comunicación -TIC- hemos visto como en pocos años pasamos de hablar de una sociedad de la información, a una sociedad del conocimiento, ahora, las discusiones se centran en la integración de la inteligencia artificial en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Bien, podríamos decir que en el contexto en el que se encuentra Apartadó aún faltan algunos años para llegar a este tipo de discusiones y que primero se tendrían que resolver otros aspectos más inmediatos, estamos de acuerdo, pero es imposible pensar en una educación que no esté conectada con las dinámicas del mundo, por ello creemos que más allá de generar conocimientos prefabricados, es fundamental plantear habilidades que se enfoquen en el desarrollo el pensamiento crítico y rizomático, capacidades de análisis, reflexión y síntesis, y finalmente en la capacidad de proponer y crear acciones para la resolución de problemas concretos.

Finalmente, creemos que las propuestas que se configuren para el siglo XXI deben estar situadas en la lógica de la incertidumbre pues esto permite desarrollar ejercicios constantes de innovación educativa, hemos evidenciado como los programas que se centran en la certeza solo lleva a una mirada estática del mundo. Por ello lo que planteamos en la estrategia educ comunicativa ARPA es un ejercicio adaptable a las necesidades del contexto y los sujetos, que busca fundamentalmente la formación de sujetos conscientes a partir de ejercicios de análisis, reflexión, propuestas y acción, que finalmente contribuyan a la configuración de un mundo más humanizado y humanizante.

Referencias

- Aguaded, I., Marín, I. y Díaz, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 275-298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331439257012>
- Aguaded, J., Sánchez, J. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (5), 175-196. doi:<http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2013.5.11>
- Aguilar-Forero, N., Muñoz, G. (2015). La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), pp. 1021-1035.
- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología En Sus Escenarios*, (6). 1-32. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Alcaldía de Apartadó. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023*. Apartadó Ciudad Líder. <https://gobierno.antioquia.gov.co/archivos/PISCC%2020202023%20APARTADO-min.pdf>
- Alcaldía de Apartadó. (2022). Galería de mapas de Alcaldía Municipal de Apartadó. <https://www.apartado-antioquia.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Galeria-de-Mapas.aspx>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2020). *Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia*. Recuperado de: <https://www.hchr.org.co/documentoseinformes/informes/altocomisionado/informe-anual-2019-ES.pdf>
- Alvarado, L., García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: Su aplicación en investigación de educación ambiental y enseñanza de la ciencia. *Sapiens*, 9(2), 187-202.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Ecuador.
- Alzate, F., y Castañeda, J. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24 (1), 411-424. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194162217021>
- Angulo, R., Gaviria, A., Morales, L. (2014). La década ganada: evolución de la clase media, la pobreza y la vulnerabilidad en Colombia 2002-2011. *Coyuntura Económica: Investigación Económica y Social*, XLIV (1), 173-209. <http://hdl.handle.net/11445/713>
- Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de Educación*, (338), 85-99.
- Aparici, R. (2010). Introducción a la educomunicación más allá del 2.0. En R. Aparici (ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona, España: Gedisa Editorial, S.A.

- Aparici, R. y Torrent, J. (2009). Educomunicación: Participación ciudadana y creatividad. Recuperado de: <https://milunesco.unaoc.org/mil-resources/educomunicacion-participacion-ciudadana-y-creatividad-4/>
- Aparicio, P. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 527-546.
- Arias, D. (2016). Enseñanza sobre el conflicto y la violencia política: aportes desde la formación humanista y la imaginación narrativa. En: Arias y Molano. (Ed.) Escuela y formación humanista. *Miradas desde la investigación educativa*. (pp. 175-190) Bogotá: Kimpres Universidad de la Salle.
- Arias, D. H. y Molano, F. (eds.) (2016). *Escuela y formación humanista: miradas desde la investigación educativa*. Kimpres, Universidad de la Salle Bogotá.
- Arias, W., Guevara, C., Niño, J. (2016). El pacto de convivencia en la transformación de estudiantes conflictivos en mediadores: un caso de formación humanista. En: Arias y Molano. (Ed.) Escuela y formación humanista. *Miradas desde la investigación educativa*. (pp. 135-147) Bogotá: Kimpres Universidad de la Salle.
- Ariño, A. (2007). La concepción de la cultura. *Universidad de Valencia* https://www.academia.edu/1733652/La_concepci%C3%B3n_de_la_cultura
- Ayala, C. (2018). *Educomunicación y cultura de convivencia en escuelas de educación alternativas. El caso de la Escuela Mediática*. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la Investigación Cualitativa. Epistemología, Metodología y Aplicación*. Editorial El Manual Moderno.
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10 (14), 157-175. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4475/447544618012>
- Barbero, J.M. (2011). La educación desde la comunicación. EDUTEKA – Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/SaberNarrar.pdf>
- Barbero, J.M. (2011). Los oficios del comunicador. *Signo y Pensamiento* XXXI (59), 18 – 40.
- Barranquero, A. (2009). Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social. *Comunicar*, 29(15), 115-120.
- Caballero, A. (2018). *Historia de Colombia y sus oligarquías*. Editorial Crítica.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II (1),53-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Cámara de Comercio para Antioquia. (2019). *Perfiles socioeconómicos de las subregiones de Antioquia*. <https://www.camaramedellin.com.co>

- Canales, M. Binimelis, A. (1994). El grupo de discusión. *Revista de Sociología*, (9). [doi:10.5354/0719-529X.1994.27647](https://doi.org/10.5354/0719-529X.1994.27647)
- Canavilhas, J., Merino, A., Kroth, M. (2016). Impacto socioeducativo de la universidad: meta-análisis de tres proyectos de educomunicación en Brasil, España y Portugal. *EDMETIC*, 5(2),51-70. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i2.5776>
- Castro, S., Salazar, E. (2019). Edu-Comunicación: Memories from the School. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 10(2), 206–219.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2012). *Estadísticas del conflicto armado en Colombia*. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/estadisticas.html>
- CEPAL. (2019). Declaración de Juventudes de América Latina y el Caribe 2030, *Construyendo un presente distinto*. Chile. <https://comunidades.cepal.org/ilpes/es/grupos/discusion/el-rol-de-las-juventudes-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- CEPAL. (2019). *Informe de avance cuatrienal sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44551-informe-avance-cuatrienal-progreso-desafios-regionales-la-agenda-2030-desarrollo>
- Chiappe, A., y Arias, V. (2016). La Educomunicación en entornos digitales: un análisis desde los intercambios de información. *Opción*, 32 (7), 461-479. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31048480028>
- CLACSO. (2020). *Estado y derecho a la educación en América Latina. Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia*. (R. Elías. Ed.) CLACSO.
- Clavijo, A. (2010). La enseñanza para la comprensión: una forma de pensar desde la complejidad. *Entre Comillas* (13), 24-29.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Centro Nacional de Memoria Histórica. <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2015/02/Version-final-informes-CHCV.pdf>
- [Comisión de la Verdad. \(s.f.\). *No matarás. La desmovilización de las AUC, Asuntos por resolver: integración civil y el desmonte del narcotráfico*. <https://www.comisiondelaverdad.co/la-desmovilizacion-de-las-auc>](https://www.comisiondelaverdad.co/la-desmovilizacion-de-las-auc)
- Corpoeducación. (2019). *Educar para la paz, apuestas de los docentes para construir país*. Corporación Mixta para la Investigación y Desarrollo de la Educación.

- D'Alessandre, V. (2017). La relación de las y los jóvenes con el sistema educativo ante el nuevo pacto de inclusión en el nivel medio. *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes, notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. (pp. 11-36) Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247578>
- DANE. (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 Colombia. Apartadó/Antioquia. https://sitios.dane.gov.co/cnpv/app/views/informacion/perfiles/05045_infografia.pdf
- DANE. (2022). *Pobreza y Desigualdad*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad>
- Datos Antioquia. (2019). *Anuario Estadístico de Antioquia 2019*. <https://www.antioquiadatos.gov.co/index.php/biblioteca-estadistica/anuario-estadistico-de-antioquia/anuario-estadistico-de-antioquia-2019/>
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2011). *El campo Alvarado e la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Gedisa Editorial.
- De Vicenzi, P. (2014). *Educomunicación: Talleres de periodismo escolar en condiciones de vulnerabilidad*. Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compendio). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2020). *Panorama de equidad de género para las mujeres en Colombia*. Gobierno de Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/Documentos/Panorama-de-equidad-de-genero-para-las-mujeres-Colombia.pdf>
- Duncan, G. (2018). *Democracia Feroz*. Bogotá. Debate.
- Esquivel, N. (2004) ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior?. *Ciencia Ergo Sum* 10(003), 309-320.
- Esquivel, N. (2013). Humanismo y educación. En C. Romano, J. Fernández y F. Hernández (Eds.) *Educación y humanismo. Perspectivas y propuestas*, (272-280). El Errante Editor
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis político*, (38). 71-88
- Feito, L. (2007). Vulnerabilidad. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 30(Supl. 3), 07-22. Recuperado en 24 de febrero de 2023, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272007000600002&lng=es&tlng=es.
- FLACSO. (2020). *Estado de la educación secundaria en América Latina y el Caribe: Aportes para una mirada regional*. (P. Núñez y D. Pinkasz. Eds.). FLACSO.

- Flores, D., Aguilar, L., Teutli, K. (2023). Toma de decisiones y juicio moral en la formación profesional de estudiantes de la Licenciatura en Químico farmacobiología. *Inédito*.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, trad.). Editorial Siglo XXI. (Original publicado en 1970).
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. (L. Ronzoni, trad.). Editorial Siglo XXI. (Original publicado en 1973).
- Freire, P. (1997). *Educación como práctica de libertad*. (L. Ronzoni, trad.). Editorial Siglo XXI. (Original publicado en 1969).
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. (S. Mastrangelo, trad.). Editorial Siglo XXI. (Original publicado en 1992).
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta, crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. (C. Berenguer, trad.). Siglo Veintiuno editores. (original publicado en 1985).
- Garcés, A. (2011). Juventud y comunicación. Reflexiones sobre prácticas comunicativas de resistencia en la cultura hip hop de Medellín. *Signo y Pensamiento*, XXX (58), 108-128. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86020038008.pdf>
- García, C., Aramburo, C. (2011). El Urabá antioqueño. En F. González (Ed.), *Geografías de la guerra, el poder y la resistencia, Oriente y Urabá antioqueños 1990-2008*. (pp. 246-479). Códice Ltda.
- García, K. (2018). El Papel De La Escuela en El Fortalecimiento De Los Proyectos De Vida Alternativos: Su Aporte en Procesos De Posconflicto y Al Desarrollo Comunitario en Colombia. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 31–57.
- García, M. (2008). *Jueces sin estado: la justicia colombiana en zonas de conflicto armado*. Siglo del Hombre Editores.
- Giraldo, M. (2019). Una IAP para nuestros tiempos. En P. Paño, R. Rébola y M. Suárez (Comps.) *Procesos y metodologías participativas, reflexiones y experiencias para la transformación social*. 57-74.
- Gobernación de Antioquia. (2021). *Plan de Desarrollo Unidos por la vida 2020-2023*. <https://plandesarrollo.antioquia.gov.co/>
- González, F. (2014). *Poder y Violencia en Colombia*. Odecofi-Cinep
- Gozálvez, V., Contreras-Pulido, P. (2014). Empowering Media Citizenship through Educommunication. *Comunicar*, 21(42), 129–136.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.

- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, (44), 165-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3459/345945922011>
- Gutiérrez, E. (2019). De la educomunicación a la comunicación-educación en la cultura. Invisibilidades, saberes emergentes y metodologías en construcción. (Spanish). Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación* (141), 365 – 376
- Gutiérrez, F. (2020). *¿Un nuevo ciclo de la guerra en Colombia?* Penguin Random House Grupo Editorial.
- Haesbaert, R., Zusman, P., Weir, J. Á. Q. (2010). Región y Regionalización: la trayectoria de un debate. En: *Regional-global: dilemas de la región y de la regionalización en la geografía contemporánea* (pp. 21–90). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k9b.5>
- Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Hernández, G. (1998). Descripción del paradigma humanista y sus aplicaciones e implicaciones educativas. En: *Paradigmas en psicología de la educación*. (pp.99- 116) México: Paidós Educador
- Hopenhayn, M. (2003). Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. *Revista de la CEPAL* (81), 175-195.
- Institución Educativa La Paz (2022). *Diagnóstico psicosocial y pedagógico IE La Paz 2021-2022*. (Informe inédito. Institución Educativa La Paz.
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi. (1999). *Mapa Oficial Político Administrativo 1999*. <https://geoportal.igac.gov.co/contenido/mapas-nacionales>
- Irizar, L., González, J., Noguera, C. (2010) Educación y desarrollo humano. Una propuesta de educación humanista para Latinoamérica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 15, 147 – 176. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86918064007.pdf>
- Justicia Especial para la Paz. (18 de febrero de 2021). La JEP hace pública la estrategia de priorización dentro del Caso 03, conocido como el de falsos positivos. <https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Paginas/La-JEP-hace-p%C3%BAblica-la-estrategia-de-priorizaci%C3%B3n-dentro-del-Caso-03,-conocido-como-el-de-falsos-positivos.aspx>
- Kalmanovitz, S. (2010). *Nueva historia económica de Colombia*. Taurus.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Malpica, D., Plata, L., Ramírez, J. (2016). Una mirada humanista a la representación de la autoridad en la práctica docente. En: Arias y Molano. (Ed.) *Escuela y formación humanista*.

- Miradas desde la investigación educativa.* (pp. 147-159) Bogotá: Kimpres Universidad de la Salle.
- Margulis, M., Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En H. Cubides (Ed.) *Viviendo a toda. jóvenes territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 2-22). Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Margulis, M., y Urresti, M. (2008). La juventud más que una palabra. Ensayo sobre Cultura y juventud. (3° Edi.). Biblos Sociedad.
- Ministerio de Educación Nacional. (17 de febrero de 2022). *Icfes presentó a la comunidad educativa el Informe de los Resultados agregado Saber 11 en 2021.*
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/409545:Icfes-presento-a-la-comunidad-educativa-el-Informe-de-los-Resultados-agregado-Saber-11-en-2021#:~:text=%C2%BFCu%C3%A1les%20fueron%20los%20resultados%20para,puntos%20entre%202020%20y%202021.>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y equidad.
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf
- Misión de Sabios Colombia 2019. (2020). *Colombia hacia una sociedad del conocimiento. Reflexiones y propuestas, volumen I.* Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.
https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/ebook-colombia_hacia_una_sociedad_del_conocimiento.pdf
- Molano, F. (2016). El humanismo en perspectiva histórica. En D. Arias y F. Molano (Eds.), *Escuela y formación humanista: miradas desde la investigación educativa* (13-31). Kimpres, Universidad de la Salle Bogotá.
- Moreno, E. (2017). Perspectivas epistemológicas entre comunicación y educación. *Revista Luciérnaga-Comunicación*, 9(17), 66-79.
- Moreno, E. (2018). Aproximación al estado del arte sobre comunicación y educación en Colombia. *Revista Anagramas*, 17(33), 251–274.
- Morin, E. (1999). Enseñar la comprensión. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (pp. 51-59). Paris: UNESCO
- Muñoz, G. (Ed.). (2016). *Comunicación-educación en la cultura para América Latina: desafíos y nuevas Comprensiones.* Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos.* Naciones Unidas. (1° Ed. 1948)
- Naciones Unidas. (21 de octubre de 2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible, Agenda 2030.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Ojalvo, V., Curiel, L., (2018). La tradición humanista de la educación cubana: premisa para la formación docente en educación socioafectiva. *Atenas*, 3(43), 115-128. <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/390>
- Oliveira, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas* (30), 194-207. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060015.pdf>
- OMS. (s.f). Desarrollo de la Adolescencia. *Salud de madre, el recién nacido, del niño y del adolescente*. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- ONU. (2017). *Vínculos entre el desarrollo de la juventud y el desarrollo sostenible. Informe del Secretario General* <https://undocs.org/es/A/72/190>
- Ortega, I., Villar R. (2014). El modelo Media Lab: contexto, conceptos y clasificación. Posibilidades de una didáctica artística en el entorno revisado del laboratorio de medios. *Pulso*, (37), 149-165.
- Palacios, M., Safford, F. (2002). *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida*. Universidad de los Andes.
- Palomero, J., Fernández, M., (2005). El cuaderno de Bitácora: Reflexiones al hilo del espacio europeo de la educación superior. *REIFOD*, 8(4) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782457>
- Peralta, L., Ouariachi, T. (2015) El potencial educativo de las narrativas digitales en la comunicación para el cambio social. Jóvenes Frente al Cambio Climático como estudio de caso. *Obra Digital*, (8), 40-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5287852>
- Pimienta, A. Aristizábal, L. Álvarez, E. (2019). La paz territorial como horizontalidad. Aportes del Territorio_Lab. *Revista CEPREVIDE: Cultura de Paz y Derechos Humanos*. (4).62 – 67.
- Pimienta, A., Aristizábal, L., Álvarez, E., Solano, G., Venegas, J., Trejos, W. [Territorio Lab Urabá Universidad de Antioquia] (2019, diciembre 16).
- Pimienta, A., Restrepo, I. [Instituto de Estudios Regionales-UdeA] (2021). *TLab 2022* [video]. Youtube. <https://youtu.be/ykvFOVqORXU>
- Rahman, M., Fals Borda, O. (1988). Romper el monopolio del conocimiento. Situación actual y perspectivas de la Investigación-Acción Participativa en el mundo. *Análisis Político*, (5), 46.55.
- Ramos, S. (1990). *Obras completas II. Hacia un nuevo humanismo*. UNAM

- Rascón, M. y Cabello, F. (2019). Narrativas audiovisuales sobre resiliencia y educación desde un enfoque edu-comunicativo. *Innovación Educativa*, 19 (80), 77-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1794/179462794005>
- Rascón, M., Cabello, F., y Alvarado, A. (2019). Miradas multimedia sobre resiliencia y educación: innovación educomunicativa para la resiliencia de la infancia en riesgo social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, X (28), 157-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299161102009>
- Registro Único de Víctimas. (30 de junio de 2021). *Víctimas por hechos victimizantes – municipio de Apartadó*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo (coord.) *Los jóvenes en México*, (pp. 395-430). México, D. F.: Conaculta, Fondo de Cultura Económica.
- Rey, G. (2018). El laboratorio, el cocinero y las mariposas azules. En D. Crovi (Ed.) *Sociedad del conocimiento y comunicación. Reflexiones críticas desde América Latina*. 15-35.
- Rogers, C. (1992). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. (7ª Ed.). Ediciones Paidós, Barcelona. (1ª Ed. 1972)
- Rogers, C. y Freiberg, J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. (3ª Ed.). Ediciones Paidós Ibérica, Ecuador. (1ª Ed. 1975)
- Roldán, D. (2023). *Excedentes de Población y ciudadanía precaria en Colombia: efectos políticos del subdesarrollo*. (Tesis doctoral inédita). Unidad Académica de Ciencia Política. Universidad Autónoma de Zacatecas. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3251>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Santos, C. (2016). Cultura de paz, educomunicación y TIC en Colombia. *Opción*, 32 (12), 609-637. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31048903029>
- Sanz, J., Serrano, A. (2015). El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de justicia social. *Sinéctica*, (46).1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/597>
- Sañudo, E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos* (6), 83-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835165006>
- Sautu, R., Boniola, P., Dalle, P., Elbert, R., (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En: Manuela de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología, (28- 81) CLACSO.

- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- SENA. (2020). *Poblaciones Vulnerables*. SENA. <https://www.sena.edu.co/es-co/trabajo/Paginas/default.aspx#:~:text=Las%20poblaciones%20vulnerables%20son%20sujetos%20de%20especial%20protecci%C3%B3n,efectos%20de%20lograr%20una%20igualdad%20real%20y%20efectiva>.
- Schettini, P., Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Suchodolski, B. (1976). *Fundamentos de pedagogía socialista*. (M. Bustamante, trad.). Editorial LAIA. (Original publicado en 1967).
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Sirvent, M., Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa, Proyecto Páramo Andino*. FLACSOANDES. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=144869&tab=opac
- Strauss A., Corbin, J., (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus, Editorial Universidad de Antioquia. (Original publicado en 1998).
- Taylor, S., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. (J. Piatigorsky, Trad.). Editorial Paidós. (Obra original publicada en 1984).
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa, comprender y actuar*. Editorial la Muralla, S.A.
- Trujillo, L. (2017). *Teoría pedagógicas contemporáneas*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- UNESCO. (1980). *Un Solo mundo, voces múltiples: comunicación e información en nuestro tiempo*. *Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación*. Recuperado: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372820>
- UNESCO. (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- UNESCO. (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes, notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247578>
- UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/inicio/>
- Vázquez, A., Acevedo, J., Manassero, M. (2005). Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(2), 2-30 Recuperado de:

<https://www.researchgate.net/publication/28087406> Mas alla de la enseñanza de las ciencias para científicos hacia una educación científica humanística

Villalonga, C., Martha-Lazo, C. (2015). Modelo de integración educomunicativa de 'apps' móviles para la enseñanza y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (46), 137-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368/36832959014>

Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia*. Debate.

Zebadúa-Carbonell, J., López-Moya, M., Ascencio-Cedillo, E. (2017). Juventudes, identidades y transculturación. Un acercamiento analítico al rock indígena en Chiapa. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XV (1), 29-41.

Anexos

Anexo 1: Guía didáctica para el desarrollo de los laboratorios

| | |
|---|---|
| Laboratorio N. 3 | Fecha: 24/9/2021 |
| Lugar: I.E. La Paz | Público participante: Estudiantes del grado 8° y 9° de la I.E. La Paz. |
| Hora inicio: 2:00 p.m. | Hora final: 5:00p.m. |
| Tema: Reconociendo al otro ¿Con quién estamos? | Objetivos: Reconocer los lugares que potencian y obstaculizan la construcción de paz en mi barrio. |

| Estructura de la guía Didáctica | | | |
|--|---|---|---------------|
| Momento | Acción/descripción | Recursos | Tiempo |
| Presentación | Saludo inicial, asistencia, solicitar consentimientos informados y presentar. | Hojas para la asistencia, cinta y marcadores. | 10 minutos |
| | Actividad de integración | | 20 min |
| Producción colectiva | Se presentan las preguntas problematizadoras: ¿Cuáles son los lugares son importantes para ti en el barrio? y ¿Por qué son importantes? ¿Dónde se presentan los conflictos en tu barrio? y ¿Por qué se presentan los conflictos? ¿Dónde se promueve la paz en tu barrio? y ¿Por qué crees que se promueve la paz en ese lugar? Los estudiantes se organizan por grupos. | Pliegos de papel periódico. marcadores, colores, pinturas, entre otros, para dibujar y colorear. | 1:00 hora |
| Receso | Se entregan los refrigerios | 25 refrigerios | 20min |
| Producción colectiva | Socialización de la cartografía que crearon los grupos conformados por los estudiantes. | Grabadora de audio. | 1:00 hora |
| Cierre | Valoración del ejercicio, preguntarles como les gustaría desarrollar los próximos ejercicios, qué herramientas utilizar. | Grabadora de audio. | 30 minutos |
| | Despedida y contarles que vamos a hacer el próximo laboratorio Tema: Desafíos y potencialidades del territorio ¿dónde estamos? | | |
| Observaciones: | | | |

Anexo 2: Bitácora del laboratorio de co-creación

| | | | | | | | |
|------------------------|--|--------------------|------------|-------------------|-------------|--|--|
| Título proyecto | Estrategia educomunicativa bajo la perspectiva humanista: Experiencia con jóvenes de sectores vulnerables del municipio de Apartadó. | | | | | | |
| Laboratorio N. | 3 | Fecha | 24/09/2021 | Lugar | I.E. La Paz | | |
| Tema | Reconociendo al otro ¿Con quién estamos? | Hora inicio | 2:00p.m | Hora final | 5:00p.m. | | |

Objetivo/s: Reconocer los lugares que potencian y obstaculizan la construcción de paz en mi barrio.

Reconstrucción de momentos/acciones del laboratorio

Para este tercer encuentro se citó a los dos grupos a las 2 de la tarde, esto debido a la participación en el laboratorio 2 que contó con 18 estudiantes, 4 hombres y 14 mujeres. Sin embargo, para este tercer espacio llegaron 26 estudiantes entre ellos 3 hombres y 23 mujeres de los grados 8 y 9.


Para iniciar el espacio, se saluda, se toma la asistencia del espacio y se comienza con la actividad de integración, todos nos paramos en un círculo y comienza a rotar una carterita, de espaldas al círculo está Julissa quien hace el conteo, cuando ella pare la persona debe responder a la pregunta ¿para ellos cuáles espacios se sienten en paz y por qué? Algunos responden que son espacios silenciosos, otros lo asocian al campo, las bibliotecas y parques.


Posterior a este ejercicio de calentamiento, se le invita a que mencionen los barrios donde cada uno vive, ellos y ellas mencionan 9 barrios: 1. Policarpa, 2. Las Américas, 3. El porvenir, 4. La paz, 5. Shaday, 6. Colinas, 7. Vereda la balsa, 8. Santa María, 9. 20 de enero. Esto permitió organizar 6 grupo de acuerdo con la ubicación y la cantidad de personas que vivían en cada barrio. Luego se les explico el ejercicio que se realizaría, la idea es que ellos dibujaran en mapa su barrio y ubicaran ¿Cuáles son los lugares importantes para ti en el barrio? y ¿Por qué son importantes? ¿Dónde se presentan los conflictos en tu barrio? y ¿Por qué se presentan los conflictos? ¿Dónde se promueve la paz en tu barrio? y ¿Por qué crees que se promueve la paz en ese lugar?

A cada grupo se les entregó 2 pliegos de papel periódico para que dibujaran el mapa y respondieran las preguntas. Para ese ejercicio se les dio un poco más de 1 hora, así que entre ellos debías discutir los lugares y representarlos en los mapas.

Se utilizaron 3 convenciones

Lugares importantes, estrella azul 

Lugares de conflictos, punto rojo 

Lugares que promueven paz, bandera blanca 

Para la socialización de los mapas, se pegaron de la pared y cada grupo comenzó a socializar el trabajo que realizaron.

Comenzó el barrio el Provenir, para ellas el lugar más importante es el llenadero de agua porque esta lo necesitan muchas personas ya que el agua no llega a sus viviendas. Para ellas los problemas entre los vecinos se presenta por los turnos para sacar el agua, aunque no son muy frecuentes, también algunos problemas de convivencia. Aclaran que allí no hay pandillas y los problemas son dificultades familiares o entre vecinos. Para ello la paz se promueve en un lugar que se llama “la nacional” es un kiosco donde se reúnen los vecinos para realizar acuerdos y encontrar beneficios comunes para el barrio. También asocian la paz con la iglesia (en su mayoría cristianas) porque allí se reúnen para realizar el culto.

El barrio que se presenta posteriormente es las Américas, para ellas los lugares más importantes en el barrio son el parqueadero y las zonas verdes porque en esos lugares las personas pueden hacer diferentes actividades recreativas, para ellas los conflictos se presentan en los barrios vecinos (20 de enero y la paz, cerca del porvenir) por el tema de las pandillas, para ellas la paz se promueve en cada uno de sus hogares.

Continúa el barrio Policarpa, para ellas los lugares más importantes son, la junta de acción comunal porque es un lugar donde los jóvenes van a recrearse y se promueve la cultura ciudadana, los conflictos se presentan en el polideportivo porque es la zona más oscura en las noches y los jóvenes se van a fumar

(consumo de drogas) a pelear y a robar, pero también muchos jóvenes hacen ejercicio allá. Para ellas la paz, se promueve en la iglesia (cristianas) porque es donde se siente la paz interior.

Las chicas del barrio 20 de enero presenta los lugares que consideran importantes, el primero que mencionan es el tancon porque es el que lleva el agua a las casas, otro lugar es la placa porque a los habitantes del barrio les gusta ir allá. Uno de los lugares donde se presenta conflicto es la placa porque allí permanecen jóvenes que pertenecen a las pandillas, los integrantes del semillero dicen que en el tancon también se hacen las pandillas. Para ellas la paz se promueve en el colegio consideran la educación con aspecto importante. Es importante identificar que el colegio 20 de enero que es un lugar relevante está al frente de la placa deportiva donde se presentan los conflictos. Asimismo, señalan los lugares donde se venden drogas y lo señalan como lugares peligrosos. Finalmente expresan que la paz se promueve en la iglesia, el comedor y el colegio.

Por su parte las chicas del Barrio la paz, señalan como lugares importantes el colegio, la Institución Educativa la Paz, las tiendas, la iglesia porque pueden expresar lo que sienten. Para ellas las zonas peligrosas son las esquinas y la zona de la bananera porque por allí se mantienen los pandilleros consumiendo y vendiendo drogas, asimismo es un lugar de robo y miedo. Ellas creen que la paz en el barrio se promueve en las juntas de acción comunal ya que allí realizan diferentes actividades, sienten ese lugar como un espacio seguro, ponen de referente el líder de la acción comunal porque desarrolla procesos con jóvenes.

Por último, presentan las chicas que viven en tres barrios diferentes pero que colindan, Shaday, la Colina y el Porvenir. Para ellas los lugares importantes en los barrios son: En el porvenir el parque y la iglesia, en el Shaday es la iglesia y en la Colina es la junta de acción comunal, los consideran importantes porque son lugares que generan integración entre los habitantes, paz y alegría. En los barrios se presentan conflictos en la cancha del Porvenir porque se realizan partidos de futbol y cuando van jóvenes de otros barrios se desatan peleas. En el Shaday el lugar de conflictos es el pozo porque las personas pelean por el agua y en las Colinas para ellas no se presentan conflictos. La Paz en los barrios se promueve en: Shaday y el Porvenir es la iglesia porque son lugares que evocan respeto. Señalan en el mapa una cancha que desapareció “los políticos nos la quitaron” otro lugar peligros para ellas es la vía principal que conecta los 3 barrios porque atracan a las personas que transitan en la noche.

Finalmente, se les preguntan si saben porque el barrio se llama así, varios dan algunas respuestas por ejemplo que el 20 de enero se llama así porque se fundó en esa fecha. La paz porque antes se presentaba muchos conflictos en el barrio. Las chicas explican que a Policarpa le decían polioplomo porque los policías no podían entrar al barrio ni entablar ningún tipo de relación con personas de allí. Las mujeres que tuvieran algún tipo de relación con algún policía la asesinaban y la enterraban en el 20 de enero, también había problemas entre los barrios, los habitantes del 20 de enero no podían pasar a Policarpa y los de Policarpa no podían pasar a la Paz. Antes de llamarse Policarpa, según ellas el barrio se conforma como una invasión. Como dieron múltiples versiones a esta pregunta, se les pidió que con los habitantes del barrio y sus familiares consultaran porque se los barrios tienen ese nombre y cómo se fundaron.

Para concluir se les pregunta qué fue lo más difícil de hacer el ejercicio, ellos responden inicialmente que fueron los dibujos, identificar ciertos lugares dónde viven y lo que ocurre en determinados sitios. Para ellos lo más fácil y lo que más les gustó fue darse cuenta lo que pasa en su barrio y en los otros barrios, pues no ubicaban ciertos lugares a pesar de que los barrios entre sí colindan uno con otro. Al preguntarles por el trabajo en equipo, dicen que les fue bien y que no tuvieron inconveniente. No

obstante, en las presentaciones señalan que no respetaron la participación del otro, hablaron o se reían cuando sus compañeros presentaban. Una de las participantes dice que “trabajar en equipo es respetar las opiniones de los demás”

Se señala que es un punto en el que se debe trabajar, el respeto por las intervenciones del otro. Sin embargo, uno de los participantes señala que habitualmente en las clases les da pena participar mientras que en el semillero lo hacen de manera más espontánea, dicen ellos que en los laboratorios no tienen temor a equivocarse y a ser juzgados.

Dicen que les gustó el ejercicio que se realizó.

Análisis que contribuyan a los objetivos del proyecto

En este ejercicio se pudo evidenciar como en la medida en que a los estudiantes se les asignan actividades ellos asumen un papel activo y participan durante todo el proceso, es claro que algunos estudiantes más que otros, incluso algunos se convierten en elementos distractores para otros, sin embargo, la generalidad fue el trabajo en equipo, todos estuvieron en función de construir el mapa e identificar los lugares que se solicitaron. Se puede decir que desarrollar actividades que los involucren, que ellos se sientan actores esenciales, se convierte en un elemento que potencia la participación. Es importante darles unas indicaciones previas de la actividad y posteriormente dejar que desarrollen procesos creativos. Entre ellos se regulan y llega a ciertos acuerdos.

Aspectos favorables por resaltar

Aspectos por mejorar

Además de desarrollar el ejercicio de acuerdo con las indicaciones. Los chicos y las chicas expresan los aspectos que deben mejorar en lo actitudinal, asuntos esenciales para la convivencia. Asimismo, reconocen como este espacio les permite hablar sin temor a equivocarse. Es decir que la participación la realizan sin la presión que ejerce la clase.

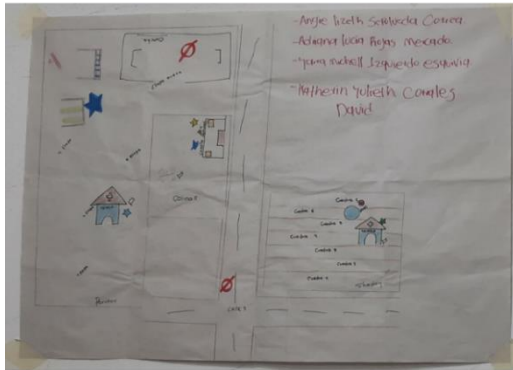
Es fundamental trabajar en el aspecto de la escucha y el respeto por la intervención del otro. Son habilidades que todos los sujetos deberían desarrollar para vivir armónicamente. El reconocer y respetar al otro.

Se podrían desarrollar actividades a través del juego que permitan promover esas habilidades esenciales.

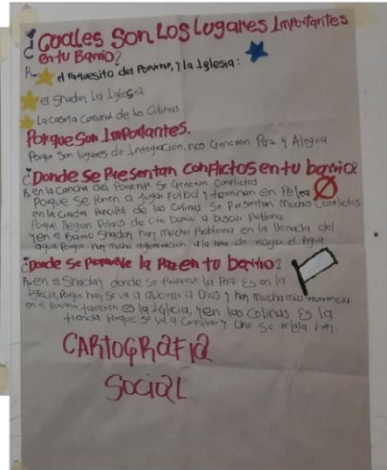
Resultados y productos del laboratorio

Resultados: Los estudiantes desarrollaron el ejercicio de acuerdo con las indicaciones que se les dio, es importante reconocer que además de participar reconocen los aspectos que deben mejorar.

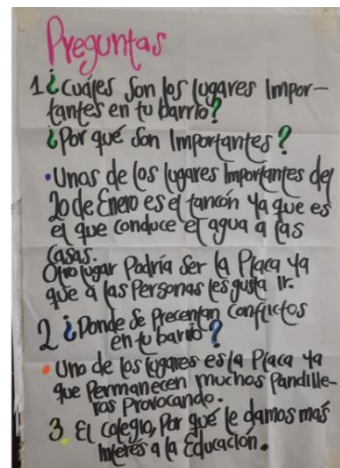
Productos: Se recogen los mapas que realizaron los estudiantes y las respuestas a las preguntas que se les planteó. Este producto se seguirá alimentando en el próximo laboratorio.



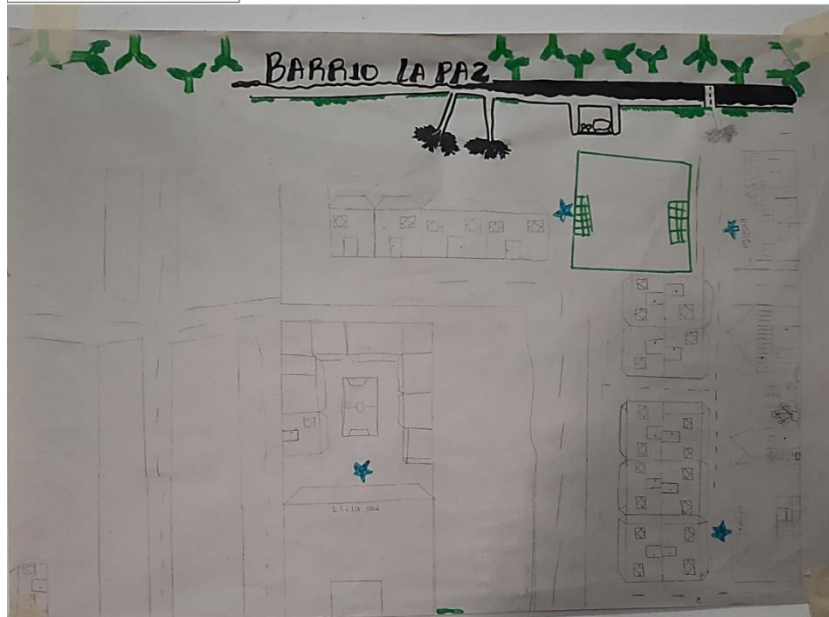
Barrio: Shaday, la Colina y el Porvenir.



Barrio 20 de enero



Barrio La Paz



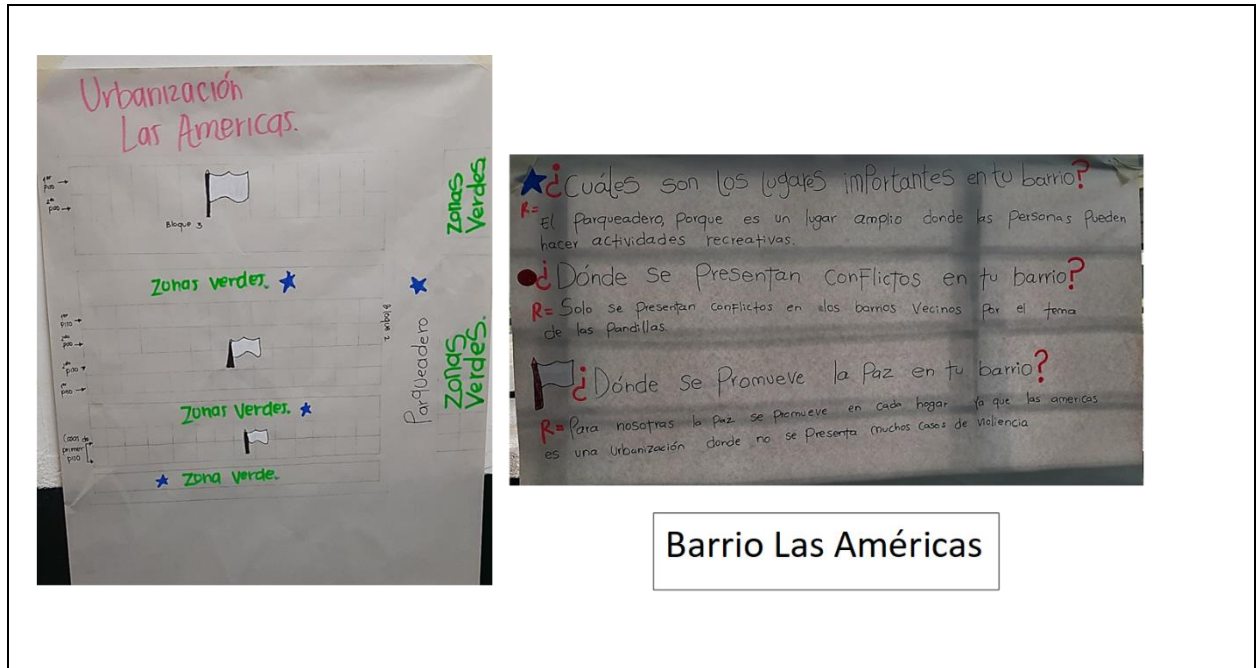
Barrio Policarpa

Solución

1. La junta de acción comunal, porque es el único lugar donde los jóvenes y adultos pueden ir a hacer actos culturales.

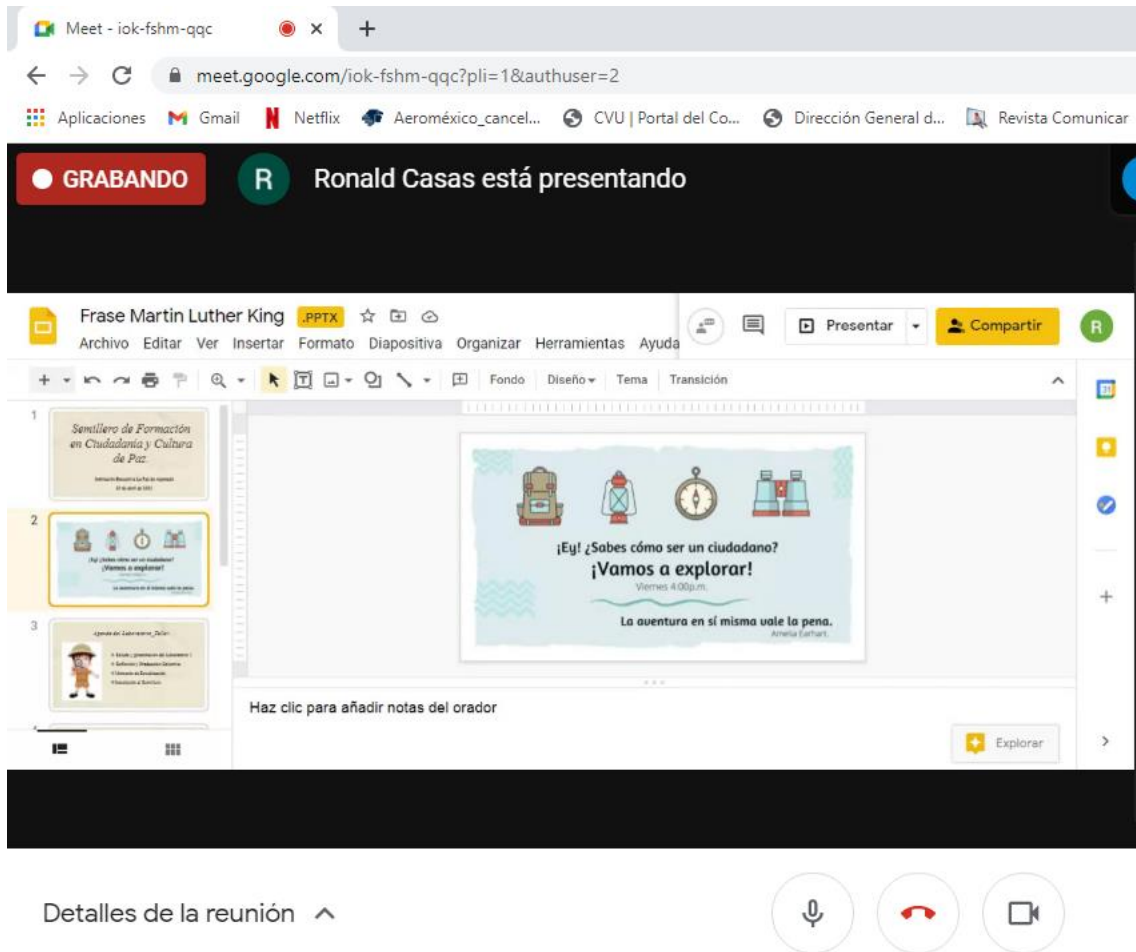
2. En el Polideportivo. es el lugar más oscuro donde los jóvenes van y hacen cosas indebidas y terminan en conflicto.

3. La iglesia: porque es donde se siente la paz interior de nuestro Padre Celestial.



Barrio Las Américas

Anexo 3: Evidencia de convocatoria virtual



Nota: Pantallazo de la plataforma Google Meet. Primer encuentro virtual con los y las estudiantes, 2021.

Anexo 4: Evidencia de las inquietudes de los estudiantes

¿Qué te gustaría cambiar en el barrio o la escuela?

| | | |
|---|---|--|
| El desorden y el chisme y la borrachera de los vecinos y la bulia | Quisiera cambiar la violencia de las pandillas y las peleas entre vecinos. | Que coloquen el agua |
| que pongan el agua y el alcantarillado y arreglen las calles | Me gustaría cambiar que los profesores no tratan tan en pocas palabras de bruto a los estudiantes | Todo. Lo cambiaria todo, que no haiga discriminación por la forma de ser o vestir de uno, que se nos permita tener un pensamiento libre y podamos ser abmitidos por más raros o diferentes que seamos.. Simplemente l cambiaria todo |
| Me gustaria cambiar de mi barrio la carretera pues me gustaria que la pavimentaran y de la escuela los baños que los mejoraran y las sillas | Me gustaria q arreglen las calle | Que las personas dejen de tirar la basura a las bananeras.Los conflictos de las pandillasEl horario recolector de futuraseo. |



Nota: Pantallazo de la plataforma mentimeter, resultado del primer ejercicio de acercamiento con los y las estudiantes sobre temas de interés, 2021.

Anexo 5: Consentimiento informado



Consentimiento informado

Estrategia educomunicativa bajo la perspectiva de la educación humanista: Experiencia con jóvenes de sectores vulnerables Apartadó

El proyecto “Estrategia educomunicativa bajo la perspectiva de la educación humanista: Experiencia con adolescentes, sectores vulnerables Apartadó” que tiene como responsable principal a la Mtra. Laura Aristizábal Jaramillo, es un ejercicio de investigación que hace parte del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. El propósito de este estudio es la creación e implementación de una estrategia educomunicativa bajo la perspectiva de la educación humanista con los estudiantes voluntarios de los grados 8° y 9° de la Institución Educativa La Paz del municipio de Apartadó, Colombia.

La investigación se desarrolla en el marco del “Semillero formación ciudadana y paz” que lidera el profesor Ronald Casas Osorio y que se articula con programa institucional “Gestores

de paz”. En este espacio se realizarán los Laboratorios de co-creación por lo que se incorporarán cámaras, grabadoras de audio y teléfonos móviles los cuales estarán haciendo registro en vídeo, audio y fotográfico para conservar las apreciaciones, manifestaciones, expresiones e interpretaciones de los estudiantes alrededor de los temas propuestas en cada encuentro, por lo que la **firma** del presente autoriza su consentimiento para los fines señalados.

Es importante resaltar que la información que se derive del proceso de investigación será utilizada únicamente con fines académicos, divulgación científica y documentación de los resultados del proyecto. Asimismo, **la participación en la investigación y en el semillero es voluntaria**, por lo que, se asegura que no habrá ningún tipo de sanción, ni se afectarán los procesos académicos de los estudiantes que no deseen participar. Asimismo, los integrantes del semillero podrán retirarse del estudio en el momento que así lo deseen, para ello se solicita que lo realice por escrito y con la firma del acudiente.

Se asegura, además, que los productos derivados de este estudio no vulneran bajo ninguna razón o circunstancia, ninguno de los derechos fundamentales de las personas, ni desvirtúa las ideas colectivas que se analizan para efectos de la investigación.

Por todo lo anterior, el proyecto de investigación **Estrategia educomunicativa bajo la perspectiva de la educación humanista: Experiencia con adolescentes, sectores vulnerables Apartadó** solicita su consentimiento para grabar y hacer uso de las imágenes y audios que se capturen en el marco de los espacios generados en el proceso de investigación, **cuyos fines son exclusivamente académicos y sin razón de lucro**, por lo que no representa ningún incentivo económico para los participantes.

En caso de existir alguna pregunta en el futuro, podrá contactar la investigadora principal, en el correo laura.aristizabal@alumno.buap.mx o lauraaristi27@gmail.com Inclusive podrá contactar la coordinación del Doctorado o al comité de Ética del programa Dra. Dulce María Flores Olvera dulce.floresolvera@viep.com.mx

Acuerdo de participación

Yo, _____ (nombre del estudiante) menor de edad, representado aquí por _____ (nombre completo del acudiente) con documento de identidad número _____ de _____ y cuyo parentesco con el menor es _____.

He leído este Consentimiento Informado, he tenido el tiempo para hacer preguntas relacionadas con la participación y han sido contestadas satisfactoriamente.

Reconozco que el proceso es con fines académicos por lo que no representa beneficios personales, ni económicos. Además, que la participación es completamente voluntaria y que mantengo el derecho de no participar o retirarme de este estudio en cualquier momento sin consecuencias en mis actividades académicas. Asimismo, me queda claro que puedo

comunicarme en cualquier etapa de la investigación con el coordinador del Doctorado al correo diie.ffyl@correo.buap.mx

Por lo expuesto anteriormente **estoy de acuerdo** en participar del estudio y **autorizo por este medio** que las grabaciones en audio, en vídeo y fotografías sean utilizadas en el proyecto de investigación con fines académicos, de divulgación científica y como documentación de los resultados del proyecto.

Firma del estudiante

Firma del acudiente

Fecha:

Firma del investigador/a:

Anexo 6: Cuestionario de grupo focal

Guía de preguntas para el grupo focal

1. ¿Desde sus experiencias cómo fue el proceso en los laboratorios?
2. ¿Qué aprendizajes cree que se generaron durante estos espacios de co-creación?
3. ¿Qué elementos considera relevantes durante el proceso de co-creación?
4. ¿Cuáles son los aspectos que se debe mejorar para la construcción de la estrategia educocomunicativa?
5. ¿Cuáles son esos saberes relacionados con la construcción de paz que tienen los estudiantes y los profesores y que deberían ser compartidos?
6. ¿Por qué consideran valioso compartir con otras personas los productos Educomunicativos que co-crearon en los laboratorios?
7. ¿Qué les dejó esta experiencia en lo personal y en lo colectivo?

Anexo 7: Matriz para el proceso de análisis cualitativo de contenido

| Categoría: Analizar | | |
|---|---|----------------------------|
| Cita | Comentario | Categorías de cruce |
| Participante: porque eso es como uno comunicarse mejor con las demás personas, eso es muy importante. | En este comentario se presenta uno de los argumentos de manera colectiva para abordar los temas propuestos. | Aprender a ser |
| Investigadora: Aprender a comunicarse con los otros | Se evidencia la visión colectiva de las acciones y se argumenta a partir de ello la necesidad de abordar las temáticas. El aprender a ser también implica | Aprender a ser |
| Participante: Yo digo que es importante porque si nosotros no cuidamos el medio | | |

| | | |
|---|---|--------------------------------------|
| <p>ambiente (no se le escucha)</p> <p>Participante: Yo creo que es importante porque todo es un conjunto de ideas y de valores que conforman una sociedad, entonces hay que abordarlos.</p> <p>Participante: A mí me gustaría, nosotros para que vamos a estar en un semillero si no vamos a poner lo que ustedes nos enseñan solamente para nosotros, mostrar a las personas de nuestra casa, en otro colegio, en nuestro salón y que enseñemos lo que nosotros aprendemos aquí.</p> | <p>esa capacidad de analizar y reflexionar sobre los elementos que condicionan al sujeto en las formas de habitar el mundo.</p> | |
| | <p>En este apartado de la estudiante, puede encontrar una propuesta de trascender en el espacio que se piensa construir, para circular el conocimiento con una intención de fondo de transformación, de comprensión y mejora colectiva. Hay una visión desde la colectividad.</p> | <p>Acción para la transformación</p> |
| | | <p>Aprender a ser</p> |
| | | <p>Aprender a vivir juntos</p> |
| | | <p>Espacios de reflexión</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 8: Sistematización Temas y Problemas

Sistematización Temas y Problemas

| | | | | | | | |
|---|--|--------------|--------------------|---|-------------------|----------|--|
| Título proyecto | Estrategia educocomunicativa bajo la perspectiva humanista: Experiencia con jóvenes de sectores vulnerables del municipio de Apartadó. | | | | | | |
| Laboratorio N. | 2 | Fecha | 10/9/2021 | Lugar | I.E. La Paz | | |
| Tema | Exploración de temas y problemas | | Hora inicio | 2:00p.m. | Hora final | 5:00p.m. | |
| Objetivo/s: reconociendo el contexto a través de temas y problemas que se evidencian. | | | | | | | |
| Grupo 1 | | | | | | | |
| Lista de Problemas | | | | Lista de temas: | | | |
| <p>En el Barrio: Cambiar infraestructura (calles, canchas) Conflictos por el agua Conflictos entre las personas Basuras y manejo de residuos Animales callejeros (cuidado) Contaminación del barrio Violencia intrafamiliar Problemas para comunicarse con los otros</p> | | | | <p>-Conflicto entre jóvenes. -Conflictos en el colegio.</p> | | | |
| | | | | <p>-Comunicarse con las personas. -Importancia del diálogo. -Respetar a los demás. -La libertad. -Manejo de emociones y sentimientos. -Tolerancia. -Convivencia. -La paz.</p> | | | |
| <p>En la escuela: mejorar la convivencia Pasividad para aprender Cambiar infraestructura Metodología de los profesores para enseñar.</p> | | | | <p>-Medio Ambiente y cuidado del medio ambiente.</p> | | | |
| | | | | <p>Cómo solucionar un conflicto.</p> | | | |
| | | | | <p>-Derechos Ciudadanos y Humanos. -Participación ciudadana.</p> | | | |
| | | | | <p>El valor de cada joven. La educación como motor de cambio.</p> | | | |

| Problemas congregados | Temas congregadores |
|--|---|
| 1. Los problemas más recurrentes están asociados a los conflictos entre las personas en el barrio en general y en la escuela. | Un tema para trabajar en el semillero resultado de los problemas que se identifican es la resolución de conflictos . |
| Otro problema está relacionado con el contaminación y basuras en el barrio | Surge así el tema del cuidado Medio ambiental y los manejos de residuos . |
| Problemas relacionados con la enseñanza y aprendizaje | Pertinencia de la educación como motor de cambio |
| | Finalmente surgen los temas relacionados con los derechos fundamentales de los seres humanos . |

Anexo 9: Fotograma del video “pequeña yo”

Ejercicio elaborado por las estudiantes del semillero, en voz en off se escucha “Somos libres, somos valiosas, somos mujeres”



Nota: Fotograma tomado del video en Youtube “pequeña yo” realizada por las estudiantes, 2021.

Anexo 10: Fotograma del video “contaminación en mi barrio”

Ejercicio elaborado por las estudiantes del semillero en voz en off se escucha “Nuestra invitación es a que todos contribuyamos para que nuestro medio ambiente no se siga deteriorando, cómo lo podemos hacer, ayudando a plantar árboles, zonas verdes...”



Nota: Fotograma tomado del video en Youtube “contaminación en mi barrio” realizada por las estudiantes, 2021.

Anexo 11: Espacios de socialización

Ejercicio de socialización de la experiencia del semillero de formación ciudadana y construcción de paz en la Universidad de Antioquia, Seccional Urabá.



Nota: Foto tomado en el cierre de los laboratorios de co-creación. Material que hace parte del registro ejercicio de investigación. Noviembre, 2021.