



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.8>

Perspectivas decoloniales/metodologías horizontales. Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela

Decolonial perspectives/horizontal methodologies. Building alternative discussion-action spaces at school

Cristhian Ricardo Santos Gutiérrez*, a 

a Universidad de la Amazonía. Calle 17, Diagonal 17 con Carrera 3F, Barrio El Porvenir. Florencia (Caquetá), Colombia.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 19 de octubre de 2021

Aceptado el 22 de diciembre de 2021

Publicado el 07 de marzo de 2022

Palabras clave:

Proyecto inter/transdisciplinar

Enfoque epistemológico decolonial

Metodologías horizontales

Espacios de discusión/acción alternativa

ARTICLE INFO

Article history:

Received October 19, 2021

Accepted December 22, 2021

Published March 07, 2022

keywords:

Inter/transdisciplinary project

Decolonial epistemological approach

Horizontal methodologies

Spaces for discussion/alternative action

RESUMEN

El artículo presenta los resultados del proyecto de investigación titulado *De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas*, desde el que se propuso responder a la apremiante necesidad de articular, críticamente, los procesos de enseñanza-aprendizaje predominantes hoy en la escuela —los cuales se encuentran limitados por una lógica institucionalizada de las prácticas educativas— y las necesidades contextuales de los sujetos en formación que se ven inmersos en estos procesos. Dicho proyecto es una evidencia de cómo se pueden construir espacios de ‘discusión-acción alternativos’ hoy en la escuela. Los elementos propios del proyecto de investigación expuesto aquí se enmarcan en los límites de un ‘enfoque epistemológico decolonial’ y, en consecuencia, de unas ‘metodologías horizontales’ como elemento rector para su desarrollo. Como resultados del proyecto se presentan los ejercicios inter/transdisciplinarios que se realizaron como propuesta práctica, dentro de los espacios académicos construidos para la ‘discusión-acción alternativa’ y cómo estos se articulan con las exigencias institucionales, pero, a su vez, cómo las trasciende, posibilitando así un mayor acercamiento a las necesidades contextuales de los sujetos en formación. Para finalizar, el artículo propone algunas conclusiones que resaltan la importancia hoy en la escuela del ‘enfoque epistemológico decolonial’, las ‘metodologías horizontales’, la necesidad de prácticas educativas inter/transdisciplinarias y los espacios de ‘discusión-acción alternativos’ como mecanismo de articulación entre la escuela y la sociedad.

ABSTRACT

The article presents the results of the research project entitled *De las aulas pal barrio: critical readings and alternative social practices*. The project proposed to respond to the pressing need to articulate critically the teaching-learning processes prevailing today in the school —limited by an institutionalized logic of educational practices— and the contextual needs of the subjects in training who are immersed in these processes. The elements of the research project exposed here are framed within the limits of a ‘decolonial epistemological approach’ and ‘horizontal methodologies’ as a guiding element for its development. Furthermore, as a result of the project, the inter/transdisciplinary exercises that were carried out as a practical proposal are presented within the academic spaces built for ‘alternative discussion-action’ and how these are articulated with the institutional demands, but at the same time, how they transcend them, enabling thus a greater approach to the contextual needs of the subjects in training. Finally, some conclusions are proposed that highlight the importance of the ‘decolonial epistemological approach’, ‘horizontal methodologies’, the need for inter/transdisciplinary educational practices, and ‘alternative discussion-action’ spaces as an articulation mechanism between school and society.

© 2022 Santos Gutiérrez. CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La apremiante necesidad de una formación integral¹ hoy, finalizada la segunda década del siglo XXI, es un reto

¹ “La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética valorar.” (Ruiz, 2011, p. 11). Con el ánimo de responder a cabalidad a la categoría en mención, se pueden anexar otras dimensiones, a saber: espiritual, intercultural, ambiental, etc.

*Autor principal: C. Santos Gutiérrez. Correo electrónico: cristhian.santogc@gmail.com

que se han dispuesto afrontar las diferentes instituciones educativas del país, bajo la orientación de un Ministerio de Educación Nacional (MEN) que actúa a imagen y semejanza de los intereses internacionales emanados por los centros hegemónicos del poder económico, a saber, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), entre otras instituciones, y los intereses nacionales de unas élites políticas hegemónicas que a través de la historia se han perpetuado en el poder utilizando esta dependencia institucional como garante de su accionar perverso y ruin. La formación integral hoy, más que un reto es una necesidad (Ghotme, 2013). En este sentido, un ma-

croproblema² que salta a la vista al momento de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela — bastión para una formación integral de los estudiantes —, es: ¿podemos afirmar, que, como instituciones estamos en la capacidad de proporcionar y potenciar una formación integral a los estudiantes, cuando nuestras prácticas pedagógicas responden a intereses particulares (FMI, BM) y a su vez, ajenos a nuestros contextos locales de formación? Y si es así, ¿cómo desde la escuela se puede hacer frente a la arremetida hegemónica de estas instituciones que detentan el poder a nivel nacional e internacional, con el fin de proveer a los estudiantes de los elementos que posibiliten su formación integral?

Referirnos a una formación integral dentro de la escuela pone de manifiesto unas micro-problemáticas³ que vale la pena mencionar aquí: (1) los sujetos vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje, propios de unas instituciones político-pedagógicas (Dussel, 1980) designadas como responsables, pretenden afrontar una realidad compleja y por tanto, adversa a su constitución como sujetos inmersos dentro de dichos procesos, los cuales, en su gran mayoría, se presentan ajenos a sus potenciales habilidades y, aún más preocupante, a las particularidades de su contexto inmediato; (2) las rígidas estructuras epistemológicas y metodológicas bajo las cuales se soportan los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a su vez, las prácticas sociales dentro de las instituciones, se constituyen como uno de los principales factores que imposibilitan pensar en una formación integral para los estudiantes; y (3) la multiplicidad de las relaciones de poder (Foucault, 2012), propias de unas instituciones político-pedagógicas como las que se presentan en la escuela, deben repensarse en el marco de una resignificación de la misma concepción que se tiene sobre el poder entendido como dominación (Dussel, 2007), aspecto central para una transformación de las prácticas sociales y pedagógicas en las que las formas de relacionamiento vertical propias de una lógica de la dominación sean transformadas por unas formas de relacionamiento horizontal propicias para una formación integral (Dussel, 2009).

En torno a este marco problémico, a continuación, se pretende reflexionar sobre la importancia de repensar hoy las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, la apremiante necesidad de que todo proceso de enseñanza y aprendizaje debe encontrarse supeditado al contexto más inmediato de los estudiantes, sobre la imperativa tarea de construir espacios de discusión-acción alternativos para la articulación crítica entre las necesidades de los estudiantes, las exigencias educativas institucionales y la transformación de unas prácticas pedagógicas, epistemológica y metodológicamente coloniales. Además, de la pertinencia de un proyecto con enfoque inter/transdisciplinar que posibilite la apertura a formas-otras de enseñanza aprendizaje, como también, los aportes, alcances y limitaciones de un enfoque epistemológico decolonial y unas metodologías horizontales hoy en la escuela.

2 Entiéndase por estos aquellos problemas que deben su origen a la estricta relación entre los intereses internacionales de unas instituciones de carácter político-pedagógico y otras de igual importancia pero que se enmarcan en un nivel nacional.

3 Entiéndase por estas, aquellas problemáticas que deben su origen a la estricta relación entre los intereses institucionales nacionales, locales y las necesidades histórico-concretas de los estudiantes.

2. Locus de enunciación: contextualización y planteamiento de un problema

El origen del proyecto de investigación que se presenta aquí y que tuvo lugar en el colegio Juan Luis Londoño IED La Salle⁴, ubicado en el suroriente de la ciudad de Bogotá, hace parte de una investigación más amplia que lleva por título *Sobre la construcción de espacios de discusión-acción alternativos en la escuela. Perspectivas decoloniales y metodologías horizontales* y tiene como objetivo principal construir espacios que posibiliten la articulación crítica entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las necesidades contextuales de la comunidad educativa de la IED La Salle. No obstante, el proyecto de investigación aquí expuesto es la finalización de la primera fase de intervención de la investigación en mención, la cual se llevó a cabo en el margen de tiempo de un año, es decir, en lo corrido del 2019.

Básicamente, tanto la investigación que se encuentra en curso como el proyecto de investigación que se presenta aquí, tienen su asidero en la constante preocupación por parte de docentes y estudiantes respecto a la desarticulación que existe entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollados en el marco de unas dinámicas de formación desactualizadas y descontextualizadas⁵, y las necesidades y potencialidades más inmediatas de los sujetos que se encuentran dentro de estos procesos formativos; esto es, aquellas que emergen a partir de sus múltiples formas de relacionamiento con sus contextos más próximos (familia, escuela, localidad).

Con el fin de dar respuesta a la problemática ya señalada y junto a esto, a largo plazo, alcanzar el objetivo enunciado en líneas anteriores, se definieron tres objetivos específicos que posibilitarían de mejor forma el cumplimiento de lo proyectado, a saber: (1) Identificar los criterios y principios bajo los cuales se soportan las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución IED La Salle. (2) Analizar las formas en que se relacionan las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución IED La Salle y su contexto inmediato (familia, escuela, localidad). (3) Determinar las condiciones de posibilidad para construir espacios de discusión-acción alternativos, que articulen, críticamente, las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución y las necesidades contextuales propias de los sujetos inmersos en este proceso de formación.

En este orden de ideas, el primer objetivo de la investigación se desarrolló a partir de la revisión de documentos propios de la institución, tales como, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Modelo Pedagógico (MP), Manual de Convivencia, mallas curriculares, planes de asignatura, planes de periodo y planes de clase; junto con la recolección de algunos relatos, tanto de docentes como de estudiantes, en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan dentro del IED La Salle. En el segundo momento de la investigación se optó por hacer un trabajo de observación de las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución, alrededor del siguiente cuestionamiento: ¿qué tan recurrente es el relacionamiento de las necesidades

4 De aquí en adelante se utilizará la abreviación de: IED La Salle.

5 Al respecto, como soporte de esta afirmación, véase en este mismo trabajo el apartado titulado *Punto de partida: raíces de un proyecto y razones de una experiencia pedagógica*.

contextuales de los sujetos que están inmersos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las enseñanzas, contenidos, temáticas o competencias propuestas allí? En última instancia y para efectos del tercer objetivo, se propuso la creación de un proyecto de corte interdisciplinar, primeramente, pero posteriormente transdisciplinar, el cual, desde sus cimientos, desde los elementos propios de un enfoque epistemológico decolonial y de unas metodologías horizontales, encarnara las condiciones de posibilidad para la construcción de espacios de discusión-acción alternativos que articulen, críticamente, las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución y las necesidades contextuales propias de los sujetos inmersos en estos procesos de formación.

El proyecto inter⁶-transdisciplinar⁷ lleva por título *De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas* y se encuentra adjunto al área de Ética y Cátedra de Paz, y a su vez, se constituye como eje medular del quehacer teórico-práctico del área de Filosofía. La consolidación de este proyecto no es más que el espacio, el puente o punto de convergencia entre las exigencias burocráticas institucionales⁸ y las necesidades prácticas de unos sujetos histórico-concretos en formación.

Ahora bien, la pregunta es ¿cómo determinar que el proyecto *De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas*, posibilita la construcción de espacios de discusión-acción alternativos, donde se articulen, críticamente, las prácticas político-pedagógicas desarrolladas dentro de la institución y las necesidades contextuales propias de los sujetos inmersos en estos procesos de enseñanza y aprendizaje?

Para poder responder a este cuestionamiento, desde el proyecto de investigación entendido como proyecto inter/transdisciplinar, se propuso registrar una experiencia pedagógica⁹ como ejercicio de materialización y verificación de esta primera fase del trabajo de investigación. Lo que se propuso aquí, fue poder vislumbrar, en términos de comparación-diferenciación, la transformación de unas prácticas político-pedagógicas soportadas en criterios y principios ajenos a las necesidades contextuales de unos sujetos concretos en formación, a otras pensadas por y para dichos sujetos. La experiencia pedagógica registrada, de igual forma que la investigación general y el mismo proyecto de investigación, se encuentra fundamentada bajo un enfoque epistemológico decolonial y unas metodologías horizontales de investigación.

6 "La interdisciplinariedad, como su denominación lo sugiere, es un proceso en el que intervienen dos o más disciplinas del conocimiento científico con objeto de generar formas y maneras de comprender y hacer ciencia, para solucionar problemas de manera sistemática, cuyos beneficios redunden en el bienestar individual y colectivo de determinada comunidad (Torres, 2000; Zabala, 1999)" citado por (Chacón et al., 2012).

7 "[U]n enfoque transdisciplinario es aquél en el que un tema o problema o aspecto de la realidad se estudia/investiga a través de varias disciplinas para comprender los mecanismos subyacentes que pueden estar ocultos a la visión disciplinaria. Por lo tanto, la investigación transdisciplinaria se ocupa de fenómenos que se manifiestan, ocurren e interesan a la ciencia desde una perspectiva que trasciende a los distintos horizontes disciplinarios." (Molina, 2016).

8 Aquí se hace referencia a los requerimientos formales expedidos por las organizaciones estatales de educación que deben aparecer en los espacios de formación escolar. Es decir, Estándares de educación, Derechos Básicos de Aprendizaje, entre otros.

9 "[L]a noción de experiencia nos coloca frente al terreno del cambio educativo como objetivo de una política educativa o como manifestación de movimientos pedagógicos que buscan la renovación y transformación de prácticas y relaciones educativas objeto de cuestionamientos por diversos sujetos e instituciones sociales." (Ramírez, 2019).

A continuación (tabla 1), se resumen las principales convergencias y divergencias entre lo que se ha denominado aquí como investigación general, proyecto de investigación o proyecto inter/transdisciplinar y experiencia pedagógica.

Tabla 1. Resumen: Investigación, proyecto y experiencia pedagógica.

Intervención	Investigación general	Proyecto inter/transdisciplinar	Experiencia pedagógica
Título	Sobre la construcción de espacios de discusión-acción alternativos en la escuela.	De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas.	Hablar de derechos humanos hoy en la escuela.
Objetivo de investigación	Construir espacios de discusión-acción alternativos para la articulación crítica entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y las necesidades contextuales de la comunidad educativa.	Promover procesos de investigación inter/transdisciplinar dentro de la comunidad educativa que faciliten la articulación crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las necesidades contextuales de la comunidad educativa.	Promover una cultura del cuidado de sí y de la vida centrada en la dignidad humana.
Pregunta de investigación	¿Cómo construir espacios formativos que posibiliten la articulación crítica entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y las necesidades contextuales de la comunidad educativa?	¿Cómo los procesos de investigación inter/transdisciplinarios contribuyen al reconocimiento, comprensión, difusión y transformación, de problemáticas sociales manifiestas en contextos inmediatos?	¿Cómo el estudio de los derechos humanos hoy en la escuela contribuye a la construcción de una cultura del cuidado de sí y de la vida centrada en la dignidad humana?
Sujeto/objeto de investigación	Docentes-estudiantes.	Docentes-estudiantes.	Docentes-estudiantes.
Enfoque epistemológico de investigación	Enfoque decolonial.	Enfoque decolonial.	Enfoque decolonial.
Enfoque metodológico	Metodologías horizontales.	Metodologías horizontales.	Metodologías horizontales.

Fuente: Autor (2022).

En relación con lo anterior y atendiendo al propósito del presente trabajo, a continuación, dispondremos las siguientes líneas para la presentación del proyecto en el siguiente orden: (1) primero, cómo se da origen a esta experiencia pedagógica y al proyecto mismo que la soporta, referido a las necesidades contextuales bajo las cuales surge la iniciativa, sus objetivos, alcances y limitaciones, pero, aún más importante, su proceso de articulación con las dinámicas propiamente institucionales y con aquellas que no pertenecen directamente a las lógicas del proyecto pero que se contemplan como variables dentro del proceso; (2) en un segundo momento, se realizarán algunas precisiones

conceptuales al igual que metodológicas sobre las que se fundamentó el proyecto y la experiencia pedagógica; (3) tercero, se presenta la experiencia pedagógica, de forma detallada, enfatizando en los aportes realizados por el arte, el cine y la fotografía como herramientas didácticas para la creación de espacios de discusión-acción alternativos; y, (4) Ya, por último, se presentarán algunas conclusiones tanto de la experiencia pedagógica como de su relación con el proyecto inter/transdisciplinar y la investigación general.

3. Punto de partida: raíces de un proyecto y razones de una experiencia pedagógica

Fue, primero, con la identificación de los criterios y principios bajo los cuales se soportan las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución y, segundo, con el análisis de las formas en que se relacionan las prácticas en mención, con el contexto inmediato (familia, escuela, localidad) de los sujetos inmersos en este proceso de formación que se pudo validar la siguiente hipótesis: Las prácticas pedagógicas desarrolladas en la IED La Salle están fundamentadas bajo la desarticulación que existe entre sus procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollados en el marco de unas dinámicas de formación desactualizadas y descontextualizadas, y, las necesidades y potencialidades más inmediatas de los sujetos que se encuentran dentro de estos procesos de formación, esto es, aquellas que emergen a partir de sus múltiples formas de relacionamiento con sus contextos más próximos (familia, escuela, localidad).

Los ejercicios de investigación mencionados anteriormente, se llevaron a cabo a partir de la revisión detallada de la documentación legal vigente de la institución, y el análisis de algunos relatos de estudiantes y maestros frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos instrumentos pusieron de manifiesto, para los objetivos de esta investigación, el conjunto de elementos y principios que se recogen en la [tabla 2](#).

Tabla 2. Criterios y principios de las prácticas pedagógicas de IED La Salle.

Descripción general	Principio/criterio institucional
Pilares de la propuesta educativa pastoral	Antropológico-teológico-pedagógico-social
Paradigma pedagógico	Humanista
Corriente pedagógica	Constructivista
Enfoque o modelo pedagógico	Dialogante
Escuela pedagógica	Pedagogía conceptual

Fuente: Autor (2022).

La revisión documental llevada a cabo aquí da cuenta de aquellos elementos que se pueden entender como ejes transversales o articuladores de la propuesta institucional, a saber, los cuatro pilares de la propuesta educativa pastoral referidos en la [tabla 2](#). Dichos elementos, efectivamente, se encuentran consignados en la documentación legal vigente de la institución, como también se ven materializados, eso sí, con marcadas variaciones, en lo que respecta a mallas curriculares, planes de asignatura, planes de periodo y planes de clase, respondiendo así a los criterios y principios institucionales.

Por otro lado, al trascender el plano de lo formal, es decir, del documento como evidencia límite y rectora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, situando el discurso en el horizonte de la práctica pedagógica, en la experiencia vivida de algunos de los sujetos que se encuentran inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se realizaron los hallazgos que se resumen en la [tabla 3](#).

Tabla 3. Criterios y principios del IED La Salle y sus prácticas pedagógicas.

Principio/criterio	Por parte de los maestros	Por parte de los estudiantes
Pilares de la propuesta educativa pastoral	Se evidencia un marcado desconocimiento por parte del 70 % de los maestros consultados.	El total de la población consultada desconoce el principio/criterio.
Paradigma pedagógico	Se evidencia un marcado desconocimiento por parte del 70 % de los maestros consultados.	El total de la población consultada desconoce el principio/criterio.
Corriente pedagógica	Se evidencia un marcado desconocimiento por parte del 60 % de los maestros consultados.	El total de la población consultada desconoce el principio/criterio.
Enfoque o modelo pedagógico	Se evidencia desconocimiento por parte del 40 % de los maestros consultados.	El total de la población consultada desconoce el principio/criterio.
Escuela pedagógica	Se evidencia un desconocimiento por parte del 30 % de los maestros consultados.	Se evidencia un marcado desconocimiento por parte del 80 % de los población consultada.

Fuente: Autor (2022).

El total de maestros consultados fue de 30, dato que equivale al 52 % del total de la planta docente. Por el lado de los estudiantes, se tuvo en cuenta únicamente a estudiantes de noveno grado, fueron 40 estudiantes seleccionados de forma aleatoria, los cuales, equivalen al 33 % del total de la población del grado en mención. Teniendo en cuenta estos datos estadísticos, es preciso señalar que:

- Se evidencia un marcado desconocimiento, por parte de estudiantes y maestros, de los criterios y principios bajo los cuales se soportan las prácticas político-pedagógicas desarrolladas dentro de la institución.
- Los criterios y principios que deben orientar las prácticas político-pedagógicas desarrolladas dentro de la institución, consignados en la documentación legal vigente revisada, se encuentran distanciados radicalmente de los marcos epistemológicos y metodológicos que guían en los procesos de enseñanza y aprendizajes a los maestros arrojando como resultado prácticas pedagógicas desarticuladas y descontextualizadas.

Con el fin de analizar las formas en que se relacionan las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución y su contexto inmediato (familia, escuela, localidad), se hizo un ejercicio de observación en aula y se tuvo presente algunos relatos de estudiantes y maestros alrededor del objetivo. La observación se realizó en tres ocasiones con diez maestros

en las clases impartidas al grado noveno. A partir de este ejercicio, se pudo dar cuenta de lo siguiente:

- Las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución, tanto en el campo de lo formal (mallas curriculares, planes de asignatura, planes de periodo y planes de clase) como en los espacios dentro y fuera del aula, dan cuenta de una forma mínima y esporádica, de relacionamientos con las necesidades contextuales de los estudiantes.
- El contexto inmediato de los sujetos inmersos en los procesos de formación no se tiene en cuenta dentro del desarrollo de las prácticas político-pedagógicas de docentes-estudiantes en la institución, salvo de forma implícita al momento de referirse a eventos aislados no-formativos.
- Ocasionalmente, dentro de las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución se hace alusión al contexto inmediato de los sujetos en formación con el propósito de ejemplificar elementos teóricos, no obstante, dichos recursos no son válidos para el docente ni para los estudiantes como factores generadores de conocimiento.

4. Enfoque teórico y metodológico: hacia una experiencia pedagógica en perspectiva decolonial

La pregunta por cómo y desde dónde hablamos de construir espacios de discusión-acción alternativos hoy en la escuela es precisa, esto es, desde un enfoque epistemológico decolonial y como marco de acción, a partir de unas metodologías horizontales; básicamente, en formas de hacer investigación soportadas en principios tales como la autonomía de la propia mirada, el conflicto fundador y la igualdad discursiva, como, según Corona (2017), debe hacerse una investigación de este orden.

4.1. Sobre el enfoque epistemológico decolonial

Optar por una investigación de corte decolonial implica una inminente toma de posición ética y política ante los avatares que enfrenta la especie humana hoy; esto refiere a un claro derrotero epistemológico, un marcado enfoque metodológico y, si se quiere, un delineado horizonte ontológico, a saber: (1) una clara opción por las víctimas producidas por las prácticas moderno-occidentales/capitalistas imperantes; (2) la crítica insoslayable de aquellos apologistas del eurocentrismo; y, (3) la opción por aquellos sujetos concretos víctimas de la totalidad imperante, junto con sus formas-otras de existir y resistir, esto es, formas-otras de producir-se, reproducir-se y desarrollar-se cómo sujetos dentro de una comunidad.

Uno de los abordajes en ciencias sociales que mayores aportes ha realizado sobre el problema de América Latina y el Caribe como concepto cultural y sus relaciones con el poder corresponde a la mirada producida a partir del grupo denominado Programa modernidad/colonialidad (Escobar, 2003) nacido en el contexto de un grupo de pensadores cuyo interés viene siendo reflexionar críticamente en torno a lo que significa comprender y cuestionar los procesos históricos que dieron lugar, y que aún mantienen, la colonialidad como lógica de dominación, exclu-

sión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada.

En este sentido y bajo el marco referencial del grupo modernidad/colonialidad, Catherine Walsh (2013) propone hablar de pedagogías decoloniales, línea de trabajo sobre la que se orienta, en buena medida, la presente investigación. Al respecto, dice Walsh:

La pedagogía de(s)colonial, vinculada tanto a la larga memoria de comunidades que han sido juzgadas como absolutamente dispensables dentro del patrón de poder colonial (como lo diría Aníbal Quijano), como a las prácticas por las cuales se transmite esa memoria y se busca la amación del ser humano en el mundo, no es simplemente un vehículo de contenido que consideramos de(s)colonial, o una rama profesional o semi-profesional cualquiera, sino el mismo nexo entre ser, poder y hacer. La pedagogía es el puente irreducible entre la de(s) colonialidad del ser, del hacer y del poder.

(2013, p. 12)

Bajo este mismo enfoque y refiriéndose a lo que puede entenderse por pedagogías decoloniales, Díaz afirma:

Así mismo, pensamos que, en esta misma orientación, una pedagogía concebida en este sentido, asume una comprensión crítica de la historia, repositona prácticas educativas de carácter emancipatorio, y se descentra de la teoría tradicional abriéndose a otras perspectivas de saber que afectan no sólo los contenidos susceptibles de ser enseñados, sino también sus metodologías y apuestas didácticas.

(Díaz, 2010)

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se puede sintetizar el enfoque epistemológico decolonial y lo que podremos llamar desde aquí prácticas pedagógicas decoloniales en la [tabla 4](#).

Tabla 4. Criterios y principios del enfoque epistemológico decolonial y sus prácticas pedagógicas.

Enfoque epistemológico decolonial		
Parte, primero, del reconocimiento de la matriz colonial del patrón de poder imperante y segundo, busca su transformación por medio de prácticas alternativas decoloniales. El fin último de este enfoque es la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana de los sujetos inmersos dentro de una comunidad (Dussel, 1998).		
Prácticas pedagógicas decoloniales		
Principio 1 Comprensión crítica de la historia (Díaz, 2010).	Principio 2 Re-posicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria (Díaz, 2010).	Principio 3 Descentramiento de la perspectiva epistémica colonial (Díaz, 2010).
Cómo se entiende la enseñanza	Se conciben los procesos de enseñanza como acciones comprensivas de los fenómenos históricos, geográficos y culturales, que superen el determinismo, la linealidad, descripción y el pensamiento abismal, optando más, por la inclusión de la pluralidad y la participación como eje de las prácticas educativas, resaltando como insumo pedagógico la interacción directa con la realidad de los entornos (Guevara, 2016).	
Quehacer del maestro	Se caracteriza por: <ul style="list-style-type: none"> • Un profundo y complejo saber disciplinar. • La actualización continua de su humanidad y de su saber. • Estar relacionando, constantemente, la investigación y la producción de saber, como insumo de su práctica (Guevara, 2016). 	

Enfoque epistemológico decolonial	
El aula como lugar de construcción de saberes	El aula en el sentido de una educación decolonial, excede la arquitectura educativa moderna y suma a los espacios institucionales, los entornos cercanos y distantes de tipo cultural, científico, barrial, local y regional. Predomina la actividad de campo (Guevara, 2016).
Relaciones maestro-alumno	Promueve unas relaciones maestro-alumno, en sentido horizontal. Relaciones que superen la educación bancaria y el autoritarismo y promuevan no solamente el aprendizaje de los saberes, sino la autonomía, la emancipación, la formación, la inclusión, la tolerancia y el respeto por la diferencia, por la reivindicación de humanidad en todas sus expresiones (Guevara, 2016).

Fuente: Autor (2022).

4.2. Sobre las metodologías horizontales

Las metodologías horizontales (ver [tabla 5](#)) tienen su origen en la crisis de las ciencias sociales de la segunda mitad del siglo XX. Estas, son producto de la insuficiencia del paradigma euro-norteamericano para responder a las necesidades contextuales de las diferentes poblaciones de la periferia o lo denominado como sur global. En palabras de Corona (2017), las metodologías horizontales son “una práctica investigativa para construir nuevo conocimiento a partir de la equidad discursiva, que en el proceso construye la autonomía de las voces que requiere la convivencia social.” (p. 93). En otras palabras, son aquellos puntos de partida, los cuales cumplen la función de ubicar, pero en el mejor de los casos, posibilitar modelos diferentes de pensar y actuar conforme a la generación de unas formas de conocer para vivir mejor en comunidad (Corona, 2017).

Tabla 5. Descripción general: Metodologías horizontales.

Descripción general	Metodologías horizontales
Preguntas	Construir el objeto de estudio con el otro (par investigador).
Teoría y marco conceptual	Planear la investigación a partir de ambos marcos teórico-prácticos.
Métodos y procedimientos	Practicar el diálogo horizontal: autonomía de la propia mirada, conflicto fundador, igualdad discursiva.
Análisis e Interpretación	Construir conocimiento nuevo de forma dialógica; un tercer producto.
Publicación y crítica	Publicación y crítica.
Reproducción	Producir materiales de investigación para discutir horizontalmente en varios campos: academia, redes de especialistas, al interior de las comunidades en asambleas, exposiciones, etc.
Validación	Tres tipos de validación: epistemológica, práctica y política.

Fuente: Tomado y adaptado de Corona (2017, pp. 94-95).

Ahora bien, aclarados los criterios y principios bajo los cuales actúa lo que aquí hemos denominado como metodologías horizontales, vale la pena comentar algunos de los aspectos más relevantes de la [tabla 5](#).

Respecto al primer elemento, las preguntas desde esta perspectiva metodológica no son definidas *per se* al proceso de investigación como bien se realiza desde otros enfoques. Ejemplo de lo anterior es el ejercicio de plantear preguntas para que posteriormente sean resueltas empíri-

camente, cuestión propia de un enfoque científico. Por el contrario, aquí, las preguntas no responden a intereses solipsistas de un investigador, el cual es el encargado de construirlas; más bien, dichos cuestionamientos son elaborados de forma mancomunada entre el investigador y el investigador par, lo que, para nuestro caso particular, sería el maestro y el estudiante, entendiéndose estas dos partes como sujetos/objetos de investigación.

En cuanto a la teoría y el marco conceptual, “la investigación en Metodologías Horizontales es considerada como expresión de la vinculación entre las teorías y las prácticas del investigador y el investigador par” (Corona, 2017, p. 97). Es decir, que a diferencia de las metodologías de investigación que subordinan una de las dos dimensiones referidas por Corona (2017) en líneas anteriores, la teoría a la práctica o viceversa, las metodologías horizontales tienen como piedra angular la simetría y codependencia entre estas dos dimensiones. En este sentido, la experiencia pedagógica referida aquí busca teorizar sobre las prácticas sociales histórico-concretas de los sujetos que se encuentran inmersos en dichos procesos de formación.

En el tercer ítem, métodos y procedimientos, se proponen tres principios fundamentales para llevar a cabo unas prácticas horizontales en investigación. (1) La autonomía de la propia mirada nombrada allí no es más que la ruptura ética y política con las formas tradicionales de proceder dentro de unas prácticas político-pedagógicas propias de unos modelos educativos tendientes a la dominación de los sujetos, más que a la potencialización de sus condiciones de creación. Este principio es la superación de unas formas de relacionamiento verticales, jerárquicas y soportadas en la exclusión, gracias a una pretendida naturalización de la superioridad, que pasan a ser incluyentes y soportadas en un principio de la escucha. En esta concepción de investigación nadie detenta el saber por criterios previos al proceso de investigación, el saber se construye conforme las relaciones entre estudiante y maestro se van dando, en la medida que el investigador e investigador par se relacionan. (2) El conflicto generador es otro principio. Para un proceso de investigación los conflictos que se gestan dentro de su proceder, son aquellos que posibilitan el progreso y acercamiento a los objetivos trazados para la investigación. Las diferencias que se ponen de manifiesto en la relación investigador-investigador par o maestro-estudiante, entendida ésta en un plano de horizontalidad y bajo un principio de la escucha, son el punto de partida para la creación de otras formas de conocer y actuar. “La investigación en Metodologías Horizontales es considerada como expresión de la vinculación entre las teorías y las prácticas del investigador y el investigador par.” (Corona, 2017, p. 98). Por último, se propone un principio de (3) igualdad discursiva, esto es, una igualdad entendida, no como aquel espacio en donde se elimina la diferencia, se desvanece, sino más bien, como el lugar que reúne las condiciones propias para que tales diferencias se pongan de manifiesto.

Como cuarto elemento está el análisis e interpretación, criterio fundamental para unas metodologías horizontales. Con lo expuesto hasta acá, es evidente que la interpretación es el recurso por excelencia para el conocimiento del otro, aspecto que, si y sólo si, puede conseguirse en la medida que se reúnan las condiciones referidas en el ítem uno

y dos, junto con un proceso de relacionamiento recíproco enmarcado en los principios expuestos en el ítem tres.

El quinto elemento, hace referencia a la autoría o “[...] a quien elige construir desde sus conceptos teóricos o desde su experiencia empírica la forma en que realizará la investigación.” (Corona, 2017, p. 99); aspecto que para la autora en mención se hace responsable del investigador, primero, pero a partir del conflicto generador que provoca la creación de una investigación conjunta entre investigador-investigador par o maestro-estudiante, la autoría de la investigación se transforma y comienza a realizarse a varias voces, es aquí, donde en segundo momento, los objetivos, las metas y las técnicas, se negocian: se hacen de un orden común (Corona, 2017).

Por último, tanto el sexto como el séptimo elemento hacen referencia a las formas y formatos de difusión de los nuevos conocimientos producidos en los procesos de investigación horizontal, como a su vez, de la validación de los mismos en otro tipo de esferas del saber, unas ajenas al orden práctico, teórico y discursivo sobre el que se constituyó la investigación. En palabras de Corona, “[...] el producto de las Metodologías Horizontales no pretende ser uno y homogéneo, ni siquiera uno solo híbrido, sino múltiple e historizado, donde se observe que la voz de uno es siempre determinada por la voz del otro.” (2017, p. 100).

5. De las prácticas inter/transdisciplinarias y los espacios de discusión-acción alternativa como resultados y posibilidades

Ahora bien, teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, a continuación, se procederá con la exposición detallada de la experiencia pedagógica que se desarrolló en el espacio de Ética con los estudiantes del grado noveno durante el año 2019 en la IED La Salle. Dicha experiencia, primeramente, será la encargada de dar cuenta del cumplimiento de los objetivos (ver la figura 1) trazados por el proyecto inter/transdisciplinar o proyecto de investigación titulado *De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas* y, en segunda instancia, será evidencia de una primera fase correspondiente a una investigación más amplia y por consiguiente compleja, la cual se difundirá en futuros trabajos.

La propuesta surge como posibilidad de transformación de aquellas prácticas político-pedagógicas pensadas y desarrolladas fuera del contexto inmediato de docentes y estudiantes del IED La Salle y a su vez, como alternativa a la desarticulación existente entre las enseñanzas propuestas por dicha institución y los intereses, habilidades y necesidades de los sujetos en formación inmersos en estas dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Básicamente, la experiencia pedagógica emerge como respuesta al objetivo trazado por el área de Ética y Cátedra de Paz, el cual, demandaba para el año lectivo promover una cultura del cuidado de sí y de la vida centrada en la dignidad humana, respondiendo a un propósito más general que tenía como finalidad justificar el área dentro de la institución, a saber, resignificar el accionar ético y político para la construcción de paz y convivencia escolar.

Los dos propósitos en mención, claramente, representaron los requerimientos institucionales planteados en unos estándares y competencias propuestas a nivel nacional por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) — propósitos ajenos a las realidades concretas de la población en

mención— mientras que, aquellos construidos desde la experiencia pedagógica serán los encargados de representar unas prácticas político-pedagógicas pensadas desde/para/por los sujetos inmersos en estos procesos de enseñanza y aprendizaje.

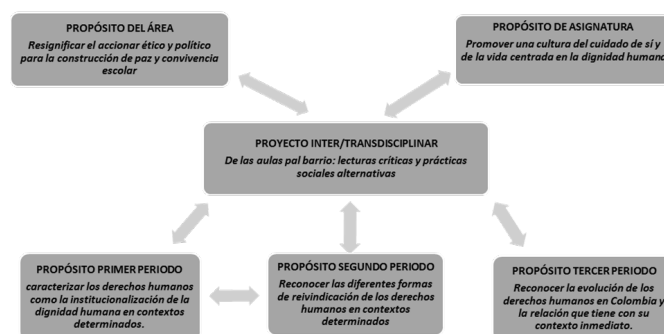


Fig. 1. Propósitos de una experiencia pedagógica: Requerimientos institucionales y necesidades contextuales.

Conforme a la figura 1, vale la pena señalar que el proyecto titulado *De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas*, es el puente, el espacio bisagra para: (1) mediar entre las exigencias burocráticas y las necesidades prácticas de unos sujetos en formación histórico-concretos¹⁰, y (2), posibilitar la creación de espacios de discusión-acción alternativos, que, auspiciados por procesos de investigación interdisciplinarios o transdisciplinarios, contribuyan a la articulación crítica entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y las necesidades contextuales de la comunidad educativa. Bajo estas dos premisas es que se desarrolla una experiencia pedagógica que tuvo como objeto de discusión los derechos humanos, en cuanto a su marco de acción, las metodologías horizontales y, como enfoque de reflexión, la epistemología decolonial.

5.1. Primer periodo: hacia la comprensión crítica de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Como bien se refirió en el apartado del enfoque epistemológico decolonial, hablar de prácticas pedagógicas decoloniales implica referirse a tres principios rectores, a saber: primero, la comprensión crítica de la historia, en nuestro caso, de una historia de las prácticas pedagógicas; segundo, el re-posicionamiento de las prácticas educativas de naturaleza emancipatoria; y, tercero, el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial inmersa dentro de dichas prácticas (Díaz, 2010). Los principios en mención estuvieron inmersos dentro de esta experiencia pedagógica y fueron los encargados de estructurar, según tiempos y espacios, el desarrollo de las mismas.

Iniciado el año lectivo, el espacio de Ética con el grado noveno tuvo como objeto de reflexión el propósito determinado por el área de Ética y Cátedra de Paz, cómo este podría ser abordado durante cada una de las sesiones, los intereses existentes por parte de los estudiantes frente al mismo, alcances, limitaciones y pertinencia respecto a reflexionar durante todo el año sobre dicho propósito.

¹⁰ Este primer aspecto se refiere a los propósitos de carácter institucional propuestos en la figura 1 (propósito de área y propósito de periodo) y aquellos que se construyeron durante la experiencia pedagógica (propósitos de primero, segundo y tercer periodo).

Este primer relacionamiento entre docente-estudiante puso de manifiesto el rechazo, por parte de la mayoría de los estudiantes a lo propuesto desde el área de Ética y Cátedra de Paz a partir de tres factores: (1) la terminología en que fue planteado el objeto de reflexión; (2) el sentido que cada uno de ellos le dio al propósito a partir de sus preconcepciones; y, (3) las experiencias negativas que algunos habían tenido con la asignatura de Ética. Estos aspectos, inicialmente, no posibilitaron el mejor ambiente para dialogar frente a lo propuesto. Al ver las dinámicas presentadas en el aula, se pidió a los estudiantes que pensarán un tema, una problemática o algo que fuera del interés de ellos, que lo escribieran en una hoja con no más de cuatro palabras y, posterior a esto, se ubicaran frente a una de las bolsas que se habían dispuesto delante del salón y que se encontraban rotuladas con los siguientes conceptos: cultura, cuidado de sí, vida y dignidad humana. Dichos conceptos fueron seleccionados teniendo en cuenta el propósito planteado para la asignatura desde el área.

La indicación general para la dinámica fue que, según lo entendido por cada concepto que demarcaban las bolsas, el tema de interés seleccionado y la posible relación que existía entre estos dos, lo depositaran en la bolsa que consideraban pertinente. Así, se dio por finalizada la sesión y se rompió la tensión provocada por una predisposición a la clase por parte de los estudiantes y la imposición de unos contenidos abstractos y ajenos a los contextos inmediatos de estos.

Durante la siguiente sesión, tanto docente como estudiantes se encargaron de organizar unos listados con las problemáticas o temas de interés que ellos consideraron pertinentes para trabajar en la asignatura de ética durante todo el año. Al respecto, se pusieron sobre el tablero elementos que, en el concepto de cultura tenían que ver con el narcotráfico, el racismo, la relación rico-pobre, los dialectos urbanos, las costumbres y 'lo colombiano', entre otros. Por el lado del cuidado de sí, se pusieron de manifiesto temas como el cuidado del medio ambiente, el aseo personal, los problemas estéticos y las redes sociales. En el concepto de vida, el problema del aborto fue predominante, la trata de personas, la drogadicción, las barras bravas en el fútbol, la trata de personas, etc. Por último, y fue algo que marcó el desarrollo de la clase, la bolsa marcada con el concepto de dignidad humana sólo tenía un papel que decía: "los animales tienen dignidad". Después de este ejercicio, se propuso a los estudiantes la siguiente pregunta: ¿qué tienen en común estos conceptos?, y se les pidió que con sus compañeros ubicados a su alrededor debatieran sus posibles respuestas. Después de esto, se les solicitó que armaran grupos de cinco integrantes como ellos dispusieran. Ya, por último, escogieron un representante del grupo para socializar aquellas conclusiones a las que habían llegado.

Sorprendentemente, siete de los diez grupos que se formaron, en su socialización aludían al hecho de que el concepto de dignidad no hubiese tenido más papeles, puesto que, al momento de ellos realizar los relacionamientos, se encontraban con que el concepto que más similitudes tenía con los otros, era precisamente el de dignidad humana, mientras que los otros tres grupos determinaron que el concepto de vida era predominante dentro de sus relaciones. Los argumentos expuestos, efectivamente, arro-

jaban dichas jerarquizaciones conceptuales, pero fue con la repetición del enunciado que primeramente se había encontrado solo en la bolsa rotulada con el concepto de dignidad humana, pero ahora en voz alta y tomando rostro, que se impulsaría la reflexión. El debate se extendió, se acabó la sesión, pero antes de dar por terminado el encuentro se llegó a la siguiente conclusión: el concepto general del propósito y, por esto, el eje central de trabajo era el de dignidad humana, aspecto por el cual, siendo el que recogía los intereses expuestos en las dos sesiones anteriores, puntualmente, sería sobre el que versarían nuestras discusiones durante el año.

Metodológicamente, en la asignatura se propuso trabajar de una forma tradicional en común acuerdo entre estudiantes y docente. Básicamente, se propuso que la clase se desarrollará por medio de lecturas, controles escritos de las mismas, algunos videos relacionados con las enseñanzas y clases de carácter magistral. En fin, para el primer periodo tanto estudiantes como el docente se propusieron caracterizar los derechos humanos como la institucionalización de la dignidad humana en contextos determinados.

El espacio, semanalmente, se convirtió en un aula más de disertaciones teóricas abstractas en torno a las siguientes premisas construidas bajo un enfoque pedagógico dialogante y una escuela de pedagogía conceptual propia de la IED La Salle para la clase sobre los derechos. Estas reflexiones estuvieron enmarcadas bajo el sustento teórico proporcionado por autores tales como Enrique Dussel, Estanislao Zuleta, Walter Mignolo, Arturo Escobar, Catherine Walsh, y Santiago Castro-Gómez.

Junto a las reflexiones que se realizaron en cada una de las sesiones, paralelamente, se construyó un anteproyecto para trabajar durante el resto del año a partir de la selección de un derecho que quisieran estudiar, mirando cuál ha sido su desarrollo en Colombia y articulando las enseñanzas vistas en función del desarrollo de dicho proyecto. Con la entrega de este ejercicio se dio por finalizado el primer periodo, pero, junto con su desarrollo se puso de manifiesto aquello que generaría una ruptura con la forma histórica en la que se han llevado a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje y es que el eje temático descubierto al inicio del periodo, de forma conjunta por los estudiantes y el docente, había tenido una gran acogida, pero la metodología con la que se estaba abordando no era la adecuada. Era hora de que la responsabilidad no recayera sólo en el maestro, sino que los estudiantes se empoderaran del proceso.

5.2. Segundo periodo: re-posicionamiento de las prácticas educativas de naturaleza emancipatoria

Iniciado el segundo periodo, se realizó un balance alrededor de la pertinencia del proyecto, sus alcances y limitaciones según lo percibido hasta el momento, así como los cambios que se deberían considerar para continuar. Como era de esperarse, algunos estudiantes tomaron la vocería y manifestaron inconformidades en torno a la metodología de trabajo más que sobre el objeto de estudio que se había propuesto al inicio de año. Manifestaron que no les parecían los controles escritos sobre las lecturas propuestas, la extensión de las lecturas era demasiada y más cuando tenían otras responsabilidades con otros espacios, pero aún más importante, que en ocasiones las clases se convertían

en monólogos por parte del docente. Fue así, con estas intervenciones, que los estudiantes comenzaron a darse cuenta de los problemas que se estaban presentando, no solo en esta clase, sino en las otras que veían semana a semana.

En este orden de ideas, en común acuerdo, se propuso cambiar la metodología de trabajo a partir de la siguiente pregunta: ¿cuál considera usted que podría ser la mejor forma para continuar con el proyecto, teniendo en cuenta el objeto de estudio propuesto? Al respecto, surgieron varias ideas, pero, en definitiva, fue la propuesta de una estudiante la que marcó el camino, esto fue, el cine-foro. A esta idea se unieron la mayoría de los estudiantes y a su vez, se aclaró que para poderse desarrollar tendrían que realizarse algunas variaciones.

En este sentido, los controles de lectura pasaron de ser escritos a ser orales, el formato de lectura ya no era por medio de textos, entendidos estos solo como físicos o digitales, sino a ser proyecciones audiovisuales, particularmente, películas de diversos géneros, además de que las clases ya no estuvieron a cargo del maestro sino de los estudiantes. Dichos cambios se realizaron solo manteniendo como evidencia del proyecto que se propuso desde el primer periodo, la imperante tarea de articular lo visto y discutido en cada una de las sesiones con la investigación que se venía construyendo desde el principio del año.

El segundo periodo buscó, gracias a los hallazgos y necesidades de los proyectos de los estudiantes, reconocer las diferentes formas de reivindicación de los derechos humanos en contextos determinados. Todas las sesiones (ver la [figura 2](#)) de este periodo pudieron llevarse a cabo gracias a una pregunta problema, la cual siempre pretendía articular la proyección audiovisual, las enseñanzas propuestas y la investigación que cada estudiante estaba realizando. La función del docente aquí pasó a ser, de un sujeto que detenta el saber y por consiguiente el poder, como ha sido entendido desde una historia de las prácticas pedagógicas tradicionales, a ser un mediador y en el mejor de los casos, un orientador para la obtención del saber. En este punto se construyeron las condiciones de posibilidad que permitieran la transformación de unas lógicas de la dominación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde los relacionamientos son de carácter vertical e impositivos, por unos de corte horizontal fundamentados en la escucha, la autonomía y la igualdad discursiva ([Corona, 2017](#)).



Fig. 2. Socialización proyección audiovisual El precio del mañana. Curso 903.

Este espacio pasó a ser un aula viva en donde los límites de las prácticas pedagógicas no se resumieron a la arquitectura del salón o a unos contenidos rígidos acompañados de metodologías descontextualizadas; los límites fueron puestos aquí por las mismas dinámicas de cada proyecto de investigación, el diálogo con los otros y los mismos puntos de convergencia con las fuentes (proyecciones audiovisuales) y los proyectos de otros compañeros. Las enseñanzas fueron abordadas desde películas tales como: Selma, dirigida por Ava DuVernay y escrita por DuVernay y Paul Webb; el origen, escrita, producida y dirigida por Christopher Nolan y protagonizada por Leonardo DiCaprio; El precio del mañana, escrita y dirigida por Andrew Niccol; o El niño que domó el viento, escrita, dirigida y protagonizada por Chiwetel Ejiofor.

Finalizado el segundo periodo, una vez más, se realizó un balance sobre lo transcurrido en la asignatura y, como se esperaba, los resultados fueron positivos. La pregunta entonces fue: ¿a qué factores debemos el cambio positivo dentro de la asignatura y el proyecto?, y, como los mismos estudiantes respondieron: “esto si nos interesó”, “no hablo tanto usted profe”, “como son cosas que no gustan trabajamos mejor”, “no lo hacemos por la nota, porque si trabajamos pasamos sin problema”, “las discusiones aquí son buenas”, “no tenemos tareas que no sirven, entonces nos queda más tiempo para el proyecto” (comunicaciones personales, agosto/septiembre, 2019). Fue en el camino labrado hasta este punto donde los estudiantes tomaron conciencia del rol fundamental que juegan ellos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la importancia de poder decidir qué, cómo y para qué aprender, pero, aún más relevante, que al partir de sus intereses los temas, contenidos o enseñanzas propuestas se hacen más significativos.

La evidencia de lo realizado hasta el segundo periodo se materializó en la construcción de un mapa mental, para el cual se acordó como eje central el derecho que se venía trabajando en la investigación, pero que debería mostrar la articulación de las proyecciones audiovisuales abordadas en cada una de las sesiones. Dicho trabajo tendría un tiempo de elaboración de dos sesiones y podría desarrollarse en grupo (ver la [figura 3](#)), siempre y cuando las personas integrantes del grupo compartieran el derecho seleccionado dentro de la investigación. Esto último, con el fin de facilitar la elaboración del trabajo.



Fig. 3. Elaboración trabajo final segundo periodo. Cursos 901-902-903.

Como resultado del arduo trabajo de los estudiantes de grado noveno se obtuvieron unos mapas mentales (ver la figura 4) que, para ellos, lograron consignar los análisis, reflexiones y discusiones de lo corrido del segundo periodo.

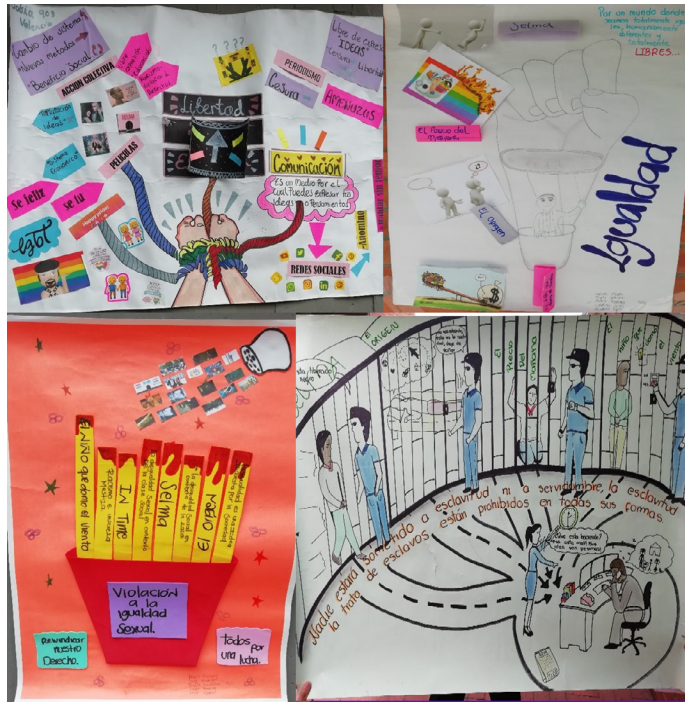


Fig. 4. Trabajo final: Mapas mentales cursos 901-902-903.

5.3. Tercer periodo: hacia el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial

El tercer periodo da inicio con una sesión en donde, como había sido habitual, se exponen los alcances y limitaciones del proyecto, los tiempos que quedan para lograr los objetivos propuestos y los cambios que se deben realizar con miras a tales fines. Motivados por los resultados vistos hasta el momento, los estudiantes propusieron la posibilidad de articular lo que venían trabajando en el espacio de Ética con otras asignaturas, buscando dar un sentido más amplio al proyecto y, a su vez, abordar otro tipo de metodologías de trabajo.

Para la segunda sesión y con el ánimo de pensar otras formas metodológicas de llevar la clase, a solicitud de algunos estudiantes, se extendió la invitación al docente de Artes de la sección de bachillerato para que pudiera conocer de primera mano el proyecto y lo trabajado hasta el momento. En esta reunión, una vez más, algunos estudiantes tomaron la vocería y contaron su experiencia y los intereses para el tercer periodo del año lectivo. Terminada la intervención de los estudiantes, el docente invitado interpeló mostrando cómo podía hacerse partícipe y potenciar los proyectos. Surgieron dos propuestas: (1) por un lado, el docente manifestó que a partir de la unión de algunos fragmentos de los proyectos que compartían aspectos en común, se podría realizar una representación, tanto para primaria como para el resto de bachillerato, que ayudará a difundir lo que se estaba haciendo; y, (2) por otro lado, se propuso digitalizar, por medio de fotos, dibujos, imágenes, el desarrollo de las investigaciones.

Al marcado interés manifestado por los estudiantes al escuchar las propuestas del docente, un estudiante intervino haciendo la siguiente afirmación:

“[...] qué tal si juntamos las dos opciones que nos da el profe. Vean. Podemos agruparnos según los puntos en común que tengan nuestros proyectos, en mi caso que estoy trabajando el derecho a la educación trabajaría con Juana, Sebastián y otros que estén hablando sobre lo mismo, con eso el trabajo lo podemos repartir y responder por todo. Como lo hicimos con los mapas mentales. Entonces nos agrupamos y representamos como ha sido el desarrollo del derecho que escogimos en Colombia, con lo que hemos visto, lo de los imaginarios sociales, las formas de reivindicación, la acción colectiva, todo eso, y lo representamos por escenas consecutivas representadas por cada grupo y con eso hacemos unas secuencias de fotos que narren los proyectos, las arreglamos bien y las metemos en los trabajos como evidencias, con eso los trabajos finales no quedan solo letra, todos planos, sino con imágenes y todo, bien bacano”.

(A. Ballén, comunicación personal, 11 de septiembre, 2019)

En efecto, la propuesta de Andrés se aprobó en esta sesión, todos estuvieron de acuerdo. El próximo encuentro se llevó a cabo a los ocho días donde se acordó, para el tercer periodo, el siguiente propósito: representar las diferentes formas de vulneración y reivindicación de los derechos humanos en contextos determinados. Para el cumplimiento de tal fin, en la misma sesión se organizaron los grupos, los estudiantes planearon cómo sería el proceso de trabajo clase a clase y los insumos que necesitarían para realizar las representaciones y, a su vez, las capturas de las mismas para, con esto, en última instancia, proceder con el trabajo de edición.

Para este último periodo, las enseñanzas se dispusieron, ya no alrededor de los derechos humanos en sentido estricto, sino en torno a problemas tales como: la puesta en escena, el color, la perspectiva, ángulos, lugares, tiempos, fondos, ambientación, postura, iluminación, entre otros tantos temas que pocas veces se han pensado integrar en una clase de Ética y, en menor medida, cuando se habla de derechos humanos dentro de la escuela.

El ejercicio inter/transdisciplinar propuesto entre el espacio de Ética y el de Artes, para darle cierre al proyecto propuesto por los estudiantes, se llevó a cabo de forma paralela en las dos clases, mientras que en un lado se proporcionaban los elementos necesarios en términos teóricos y técnicos para la construcción de las representaciones gráficas, en el otro se afinaban algunos aspectos teóricos respecto a las formas en que se vulneran y se reivindican los derechos humanos en Colombia, con mayor detalle en los contextos inmediatos de los estudiantes (barrio, colegio o localidad). Mientras que en artes se trabajaban aspectos tales como la elaboración de bocetos (ver la figura 5), en Ética se realizaban tomas fotográficas, sin tener aún el conocimiento de cómo hacerlo, de aquellos espacios en donde los estudiantes veían vulnerados y reivindicados los derechos humanos.



Fig. 5. Exposición de bocetos en artes.. Exposición de fotografías en Ética.

En el espacio de Artes los estudiantes y el docente concentraron sus esfuerzos en conceptualizar los múltiples planos y ángulos que existen para realizar una toma fotográfica dependiendo de la intencionalidad de la misma (ver

la figura 6), mientras que en el espacio de Ética se planeaba y describían, de forma escrita, aspectos tales como: objetivo de la foto, relación con el derecho trabajado, contexto en el que se desarrolla, descripción de personajes y escenografía.

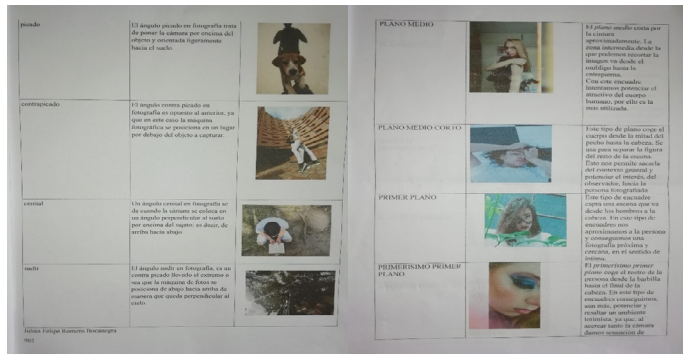


Fig. 6. Ejercicios de planos y ángulos en las tomas fotográficas.

Después de una fundamentación teórica y práctica, tanto en la asignatura de Artes como en la de Ética, se propuso como trabajo final la construcción de un álbum fotográfico (ver la figura 8), el cual debía ser representado por los integrantes del grupo y mostrar cómo había evolucionado en Colombia el derecho que se escogió desde el inicio del año para la investigación. Para tal fin, los estudiantes tuvieron que poner en práctica todos los conocimientos trabajados durante el año escolar, al igual que las enseñanzas propuestas en el espacio de artes.



Fig. 8. Álbum fotográfico. Derecho a no ser esclavizado. Curso 901.

El álbum tenía que contener seis escenas (ver la figura 9) que alcanzaran el objetivo propuesto. Dichas tomas debían ser realizadas dentro de la institución, para lo cual los estudiantes tuvieron que construir escenografía, configurar vestuarios, seleccionar la utilería, delegar roles y funciones, hacer montajes previos para las tomas, básicamente, un constante ejercicio de ensayo y error. Este trabajo llevó al estudiante a pensar de otra forma la historia de los derechos humanos en Colombia, la importancia de su contexto más inmediato dentro de la vulneración/reivindicación de los mismos y aún más importante, a reconocer no sólo la perspectiva colonialista desde la cual se

ha configurado la lucha por la dignidad humana en Colombia, sino también una perspectiva decolonial construida desde la base, desde las mismas personas que la hacen, es decir, desde los mismos estudiantes como sujetos histórico-concretos.



Fig. 9. Álbum fotográfico. Derecho a la libertad de expresión. Curso 902.

6. A modo de conclusión

En procura de re-pensar hoy las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, es apremiante la necesidad de que todo proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentre supeditado al contexto más inmediato de los estudiantes, quienes son los sujetos directamente afectados por dichas prácticas y procesos. Lo expuesto aquí, es el vivo ejemplo de que la creación de espacios de discusión-acción alternativos es una opción que posibilita la articulación crítica entre las necesidades de los estudiantes, las exigencias educativas institucionales y la transformación de unas prácticas pedagógicas epistemológica y metodológicamente coloniales.

La creación de un proyecto inter/transdisciplinar es la apertura a formas-otras de enseñanza aprendizaje. Es la posibilidad de quebrantar la compartimentación del saber hoy imperante en la escuela, pero aún más importante, es el camino para poder pensar en una formación integral de los estudiantes. Básicamente, es en los ejercicios de corte inter/transdisciplinar donde se facilita la integración del saber disciplinar, el potenciamiento de las habilidades de los estudiantes y la articulación, bajo la idea relacional de motivación-conocimiento-necesidad, de los contextos más próximos de los estudiantes y la escuela misma.

Para finalizar, la experiencia pedagógica de construir espacios de discusión-acción alternativos en la escuela desde una perspectiva decolonial y unas metodologías horizontales, puso de manifiesto la apremiante necesidad de (1) comprender críticamente la historia de las prácticas pedagógicas; (2) re-posicionar las prácticas educativas de carácter emancipatorio; y (3) descentrar la perspectiva epistémica colonial predominante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje predominantes en la escuela. Estas tareas no son responsabilidad solo del maestro, son un trabajo mancomunado entre el empoderamiento de los estudiantes en la escuela — sabiendo que ésta trasciende la arquitectura de las aulas — y la responsabilidad ética del maestro por los otros y por la construcción de otros mundos posibles.

Referencias

- Chacón, M., Teresa, C., & Alcedo, Y. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 887-902.
- Corona, S. (2017). Flujos metodológicos desde el Sur latinoamericano. La zona de la comunicación y las Metodologías Horizontales. *Comunicación y sociedad*, 30(14), 69-106. doi:10.32870/cys.v0i30.6819
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 210-233.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Nueva América.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Trotta.
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación. Arquitectónica*. Trotta.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo XXI.
- Escobar, A. (2003). «Mundos y conocimientos de otro modo». El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86.
- Ghotme, R. (2013). La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962. *Revista Colombiana de Estudios Militares y Estratégicos*, 11(11), 273-289. doi:10.21830/19006586.214
- Guevara, F. (2016). Propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales en clave decolonial y para el postconflicto en la educación escolar. En C. Ramírez, *Más allá del aula III. Experiencias y reflexiones docentes* (pp. 91-104). Proyecto Medio pan y un libro.
- Molina, S. (2016). Metodología del proyecto transdisciplinario "Las formas del cambio". *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales* (ELMeCS). Mendoza, 16 al 18 de noviembre de 2016.
- Ramírez, J. (25 de marzo, 2019). Nociones de experiencia pedagógica. *Colombia aprende*.
- Ruiz, L. (2011). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, 19, 11-13.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Abya yala.