



PROYECTO MADREMONTE 5D

Un acercamiento etnográfico en una institución educativa oficial para el estudio de su cultura escolar

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO

Presentado por:

Marco Alexander González Londoño

Director

Jorge Armando García Palacios.

Docente Universidad del Valle

Facultad de Psicología

Grupo de Investigación Cultura y Desarrollo Humano

Universidad del Valle

Santiago de Cali

2022

Dedico todo el esfuerzo, entrega, lucha y proceso que implicó la realización de este trabajo a mi familia que siempre ha estado apoyándome, dándome aliento y fortaleza para alcanzar mis metas, en especial las mujeres que rodean mi vida y que sin ellas no sabría qué sería de mi mundo, a mi mamita con todo su apoyo, a mi madre incondicional, a mi hermana con su ejemplo de resistencia, a mi hija que siempre ha sido mi fuerza y a mi pareja con toda la fe que siempre tiene en mí, a ellas gracias por todo su amor.

Agradezco a la vida por las oportunidades que me ha ofrecido y que poco a poco he ido consolidando, algunas pronto; otras no tanto, pero siempre convencido de la importancia del camino, de sentirlo a cada paso, de disfrutarlo, aunque a veces sea incierto, pero siempre con la convicción de trasegarlo hasta donde me sea permitido.

Agradecimientos.

Inicialmente, agradezco por todo el apoyo recibido por el docente y gran amigo Jorge Armando García, siempre firme para orientar, dar una mano, ayudar o simplemente ofrecer otra visión del mundo, de la vida, de la profesión, a él agradezco mis últimos años en la Universidad. ¡En la buena viejo George!

También debo agradecer por la confianza y el apoyo de algunos otros docentes que hicieron parte de mi crecimiento como estudiante, profesional y persona, a la docente María Cristina Tenorio, al docente Diego Mercado y al docente Juan Carlos Torres, muchísimas gracias por aportar, por creer y sobre todo por dar oportunidades para crecer, infinitas gracias.

Quiero aprovechar para manifestar mi gratitud y cariño por todos esos amigos que se hicieron en el camino, los que perduraron y los que por diferentes motivos ya no forman parte pero que siempre estarán presente en mi corazón. A mis panas de “La Logia”, Jey, el gordo, Cruz, Falla, La Negra, Dianita, Dange, toda mi admiración por ser grandes personas y por tan bellos momentos, muchas gracias.

Finalmente, agradezco a la Universidad del Valle, que a pesar de todas mis dificultades me ha permitido soñarme una vida diferente a través de mi carrera, a mi alma mater todo mi cariño y orgullo.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	11
Introducción.....	12
Contexto histórico del problema.....	14
Marco legal.....	25
Problema de investigación.....	32
Justificación.....	37
Objetivos.....	39
Antecedentes.....	39
La investigación en educación.....	39
La quinta dimensión.....	40
La experiencia shere room en Barcelona.....	41
La experiencia 5d en la escuela México	42
Proyecto CACSC México.....	43
La experiencia 5d en educación especial en Uruguay.....	44
Flor de ceibo en Uruguay.....	45
Madremonte La quinta dimensión: Convivencia, artes y TIC en la escuela.....	45
Por los caminos de la Madremonte: La quinta dimensión y la construcción de una comunidad de Práctica en un Aula de la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle	47
El aprendizaje – servicio en una universidad privada en Santiago de Cali.....	48

Marco conceptual.....	50
Zona de desarrollo próximo.....	50
Perspectiva constructivista.....	52
Artefactos socioculturales.....	57
Rasgos históricos y culturales.....	57
Estilos de aprendizaje.....	58
Prácticas educativas.....	59
Cultura escolar.....	60
Narrativas.....	60
Desarrollo cognitivo en el contexto social.....	60
Psicología cultural.....	62
Etnografía escolar y comunidades de práctica y aprendizaje.....	64
Metodología.....	67
Acercamiento etnográfico.....	68
Tipo de estudio.....	68
Método.....	69
Técnicas para la recolección de datos.....	70
Observación participante.....	70
Investigación acción participativa.....	71
Diarios de campo.....	71

Diseño de la investigación.....	72
Resultados.....	80
Estrategias de acompañamiento socioeducativo y etnográfico.....	80
Memorias de Puerto Mallarino: un referente para el estudio de la cultura escolar.....	94
La Cali de ayer: caracterización del oriente de la ciudad y la Comuna 7.....	94
Acercamiento histórico al barrio Puerto Mallarino.....	98
Un entramado de historias: la institución educativa San Juan Bautista de la Salle.....	105
Análisis e interpretación.....	115
Rasgos históricos y culturales de San Juan Bautista de la Salle y Puerto Mallarino.....	115
La Larga Duración, La Continuidad Relativa y La Co-construcción Cotidiana por Rockwell...118	
Los artefactos culturales en San Juan Bautista de la Salle.....	119
Las prácticas educativas en la escuela.....	121
Modelos pedagógicos y estilos de aprendizaje.....	123
Conclusiones.....	125
Referencias.....	127

Lista de tablas

Tabla 1. Reformas educativas del siglo XIX desde Las Reformas de Santander Hasta El plan Zerda.....	18
Tabla 2. Periodos educativos del siglo XX desde el periodo de la instrucción pública, estado, iglesia católica y ciencias humanas 1903-1930, hasta el periodo de las reivindicaciones del magisterio el movimiento pedagógico.....	21

Tabla 3. Fines de la educación colombiana.....	26
Tabla 4. Estructura del servicio educativo (cuadro #2).....	27
Tabla 5. Modalidades educativas según el MEN.....	32
Tabla 6. Fases del proceso en la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle.....	73
Tabla 7. Participantes.....	75
Tabla 8. Categorías de análisis.....	76
Tabla 9. Presentación de actividades de acompañamiento etnográfico en la escuela.....	80
Tabla 10. Presentación de actividades de acompañamiento socioeducativa en aula.....	87

Lista de figuras

Figura 1. Conformación de la comunidad educativa.....	27
Figura 2. Ampliación del perímetro de Cali (1880, 1930)	95
Figura 3. Plano Regulador 1959. Expansión de la ciudad hacia el oriente.....	96
Figura 4. Oferta estatal en comparación con el Distrito de Agua Blanca, 1975 – 2000.....	97

Lista de fotografías

Fotografía 1. El peligro subsiste tras inundaciones en el oriente de Cali, 1960.....	102
Fotografía 2. Aspecto parcial de numerosas familias evacuadas del Cauquita, 1960.....	102

Lista de gráficas

Gráfico 1. Estratificación social del barrio Puerto Mallarino, fuente DANE 2018.....	103
Gráfico 2. Nivel de educación barrio Puerto Mallarino, fuente DANE 2018.....	104
Gráfico 3. Nivel de actividad laboral barrio Puerto Mallarino, fuente DANE 2018.....	104

Resumen.

El presente trabajo de grado, presenta los hallazgos construidos mediante una investigación educativa de corte etnográfico, en una institución educativa oficial del Oriente de la ciudad de Santiago de Cali. Valle del Cauca, Colombia. Su objetivo, estuvo centrado en la identificación de las prácticas, narrativas y artefactos que determinan la cultura escolar y los procesos educativos, escolares y sociales de la comunidad que conforman la sede primaria de esta institución. Entre los hallazgos, encontramos las grandes dificultades que genera el desinterés y la desmotivación por el aprendizaje escolar para el desarrollo íntegro de los estudiantes. Igualmente, pudimos reconocer la urgente necesidad de fortalecer la educación socioemocional de escolares y colegiales, como base para el aprendizaje escolar, social y académico. Entre tanto, se reiteró la necesidad de fortalecer la promoción de la innovación y la calidad en el sistema educativo colombiano, desde las prácticas de enseñanza, pero también desde la construcción de comunidad, sociedad y ciudadanía.

Palabras Clave: Psicología cultural, Etnografía escolar, acompañamiento etnográfico, aprendizaje servicio, cultura escolar.

Introducción.

La presente investigación, surge del acercamiento etnográfico que se desarrolló en la Institución Educativa Oficial (I.E.O), San Juan Bautista de la Salle, ubicada en la Calle 74 # 9-19 del barrio Andrés Sanín, en la ciudad de Cali, Valle del Cauca, entre los años 2018 y 2019. En general, en este documento se presenta el estudio realizado por, Marco Alexander González Londoño, estudiante de Pregrado en Psicología de la Universidad del Valle, en el marco de las Pasantías de Investigación (PI), Prácticas de Fundamentación Profesional (PFP) y Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), en el Proyecto Madremonte Quinta Dimensión (M5D). Una iniciativa de investigación socioeducativa desarrollada por el Grupo Cultura y Desarrollo Humano (GCDH) del Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología (FP), entre el año 2014 y el año 2021.

Cabe resaltar que por medio de la implementación del proyecto Madremonte Quinta Dimensión en la I.E.O., se logró tener un contacto e interacción con docentes, estudiantes y familias, que permitió percibir y acompañar algunas problemáticas socioeducativas que afectan el proceso

formativo de los estudiantes, tales como violencia escolar y desinterés por el aprendizaje. También, en algunos de los docentes, se observó la escasez de herramientas educativas y didácticas para el desarrollo de su quehacer, acordes a las condiciones socioculturales y educativas de esta I.E.O. y del territorio en donde se encuentra ubicada. Desde esta perspectiva, se identificaron situaciones particulares que se presentan en la cotidianidad de la escuela y que finalmente intervienen en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de maestros y escolares. En general, por medio de este acercamiento etnográfico, entre diversos aspectos que se describirán y explicarán en adelante, se reconocieron elementos identitarios fundamentales para la construcción y el sostenimiento de una cultura escolar específica.

La idea de realizar un acercamiento etnográfico a esta escuela, surgió por la necesidad de reflexionar analíticamente sobre los procesos de práctica y aprendizaje servicio, emprendidos por diversos estudiantes de psicología en el marco del proyecto Madremonte 5D, para la culminación del pregrado en psicología. En este sentido, fueron los principios y metodologías de la práctica profesional supervisada, los que llevaron a reconocer la oportunidad y la pertinencia investigativa de identificar, las prácticas, los artefactos y las narrativas que transitan en la cultura escolar de la escuela primaria San Juan Bautista de la Salle, para luego construir un diagnóstico valorativo acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de esta comunidad educativa, que facilitará la creación e implementación de estrategias educativas y didácticas situadas, y en este sentido, la promoción de la innovación, la calidad y la inclusión educativa.

Por lo anterior, y teniendo como derrotero los postulados del método etnográfico propuestos por Elsie Rockwell (2009) y los postulados de la observación participante de Steven Tylor y Robert Bogdan (1987), se llevaron a cabo una serie de visitas a la institución, para dar cuenta de las interacciones que, en dichas observaciones, apremiaron o fueron relevantes para los objetivos del proyecto Madremonte 5D, el cual buscaba, explorar estrategias de investigación-acción que promoviera la consolidación de comunidades de práctica entre estudiantes de psicología, sociología y educación de la universidad del valle, con escolares, familias y docentes pertenecientes a la comunidad educativa de la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle. Por esta razón, las actividades y observaciones que se presentarán y analizarán en este documento, se realizaron mediante la construcción de escenarios y recursos socioeducativos que involucraron

estudiantes, docentes y personal de la I.E.O., incluyendo representantes de familia, o acudientes, en algunas ocasiones. Igualmente, docentes y estudiantes universitarios.

También se incluyó en esta indagación, la reflexión sobre las interacciones significativas entre los actores escolares y los diversos agentes educativos que participaron de la cotidianidad y la cultura escolar de la institución. Todo esto, mediante la observación directa, indirecta e incluso participante, de la cotidianidad de la comunidad educativa, y el análisis de las experiencias construidas en el marco de la práctica profesional supervisada, a lo largo de la participación en el Proyecto Madremonte. Igualmente, a través del análisis de los informes de las visitas y actividades llevadas a cabo durante todo este proceso de formación práctica y de investigación.

Vale la pena decir que el proyecto Madremonte 5D, es una iniciativa de investigación-acción del GCDH del CI de la FP de la Universidad del Valle. Su objetivo general fue el de explorar estrategias de investigación-acción que facilitarán la consolidación de comunidades de práctica entre la universidad del Valle e Instituciones Educativas oficiales del Sur Occidente colombiano. Fue una iniciativa que inició en el 2014 y finalizó en el año 2021. A lo largo de su desarrollo, se conformó por innovaciones teórico-metodológicas que dieron lugar a 6 fases de trabajo. Es preciso señalar que inicialmente, entre el año 2014 y 2016, fue implementado como parte de los programas de innovación educativa del CIER-sur¹ y del Plan Vive digital². Posteriormente, desde el 2017 hasta el 2021, se desarrolló como parte de las convocatorias internas de la vicerrectoría de la Universidad del Valle³, y se expandió por diferentes municipios del Valle, Cauca y Nariño.

En este marco, es preciso señalar que, en adelante, podrán encontrar el contexto histórico y el planteamiento del problema que llevó a la formulación de la pregunta central que se busca responder mediante este ejercicio investigativo. Además, se debe tener en cuenta que, para lograrlo, construimos una estructura textual que se compone de los objetivos de la investigación y su justificación, los antecedentes que permiten sostener y enriquecer iniciativas de investigación socioeducativa desde una perspectiva cultural, así como la perspectiva conceptual que guió la construcción de categorías y la mirada desde donde se llevaron a cabo todas las

¹ El CIER-sur es el Centro de Innovación Educativa Regional Sur. <http://ciersur.univalle.edu.co/>

² El Plan Vive Digital - MINTIC. <https://mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-propertyvalue-6106.html>.

³ Convocatorias internas de la vicerrectoría Universidad del Valle. <http://viceinvestigaciones.univalle.edu.co/index.php/convocatorias-internas>

actividades en campo. Finalmente, entre los últimos apartados, podrán hallar la metodología, los resultados construidos, el análisis y la interpretación de estos, así como su discusión y conclusión.

Contexto Histórico del Problema de Investigación.

Para iniciar, y con la intención de introducir al lector en una descripción detallada que le facilite conocer las generalidades que llevaron a la institución del sistema educativo colombiano, se realiza un breve recuento histórico, que permite presentar de entrada, los principios y fundamentos sociopolíticos que guiaron su construcción y desarrollo. Este ejercicio reviste importancia, en la medida de que la problemática de este trabajo, se enmarca en las generalidades históricas, sociales y políticas del sistema educativo de Colombia.

En este sentido, Arevalo y Diaz (2012) en Educación y poder en Colombia durante el siglo XIX, comentan que fue a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, cuando los Borbones reglamentaron en el Virreinato de la Nueva Granada, la “Instrucción general para los gremios”. En esta misiva, se buscaban generalizar las instrucciones para la capacitación técnica, así como para la promoción casi legislativa de valores morales a los artesanos. Al ser una población de gran número en el territorio y por asuntos de gobernabilidad, resultaba de importancia este ejercicio de regulación.

Posterior a la Independencia de 1819, se crearon más colegios, con la idea de aumentar la cobertura educativa y así dar cumplimiento a los preceptos de ciudadano que se debían alcanzar, y que fueron heredados después del triunfo del proyecto independentista. Es así como en la segunda década del siglo XIX, Santander fomentó, mediante la instrucción pública, una visión moderna de la educación que se basaba en el modelo Lancasteriano. Una perspectiva en donde los jóvenes más avanzados ayudaban en la instrucción de los más pequeños. Sin embargo, es importante aclarar que la iglesia católica no se desligó del poder instructivo hasta la primera mitad del siglo XIX. Por lo que el desarrollo de esta perspectiva no fue muy amplio. De hecho, para la década de los 40, en este mismo siglo, se reforma el sistema educativo, creando las primeras escuelas privadas, y brindándole un lugar central a la influencia religiosa bajo el mando de Pedro Alcántara Herrán, quien permite que los jesuitas sigan al frente de los diferentes centros educativos en La Nueva Granada. En esta primera mitad del siglo XIX, la educación colombiana

no sufre cambios mayores, pues la iglesia católica siempre influenció en el modelo instructivo, al mismo tiempo que desestimuló el crecimiento de los intereses políticos de una nueva élite criolla emergente, que se consolidó posterior a la independencia del poder español. Entonces, es iniciando la década de los 60, cuando empiezan a llegar los cambios a la República de la Nueva Granada. Después de una guerra civil, salen victoriosos los liberales y se crea la constitución de Río Negro. Por medio de la cual, se forma un nuevo Estado que busca darle un fin al conservadurismo que influenció al territorio desde la Colonia, así como consolidar los ideales de la nueva élite criolla surgida en la independencia. (Arevalo y Diaz, 2012).

De esta manera en los Estados Unidos de Colombia, como se llama al territorio después de la constitución de 1863, al ser de corte federalista, se orientó a la educación como una base para el sostenimiento de los intereses liberales, conformando una educación laica y popular. (Arevalo y Diaz, 2012). Es en este momento, donde hay una ruptura radical en lo que ha sido la educación colombiana, pues por primera vez se separa a la religión del mando instructivo de la joven nación. En este contexto de reformas liberales con influencia de la burguesía europea, se publica en 1870, el DOIP (Decreto Orgánico de Instrucción Pública), un documento de alto valor en el tema educativo, debido a su propuesta de reforma frente a los diferentes ámbitos de la educación. El historiador Jaime Jaramillo Uribe, asegura frente al documento que:

El decreto tuvo el propósito de organizar en todos sus aspectos, hasta en los más minuciosos, el sistema nacional educativo. Estableció tres grandes sectores de acción: enseñanza, inspección y administración. Creó por primera vez una Dirección General de Instrucción Pública, adscrita al Ministerio del Interior, prolegómeno de lo que más tarde sería el Ministerio de Instrucción Pública. Para dirigirla, se estableció el cargo de Director General de Instrucción Pública, provisto por el Presidente de la República. A la Dirección General se le dieron las más amplias funciones: formular los programas de enseñanza, fijar textos y publicarlos, organizar bibliotecas escolares, llevar estadísticas educativas, proponer candidatos para dirigir las Escuelas Normales Nacionales, suspender los Directores de Educación de los Estados Federales por mal desempeño de sus funciones, etc.

Para llevar a cabo este tipo de educación, se conformaron nuevos principios para la formación de maestros. Se esperaba que, al implementar el modelo de Pestalozzi, se promoviera el cambio hacia una ciudadanía desligada del conservadurismo, que aprendiera de sus experiencias, mientras las analizaba según su percepción y espiritualidad, llevando a una educación con fin social y un principio de respeto por las diversidades humanas. Uno de los aspectos más relevantes del DOIP, fue que desarrolló la organización de las escuelas normales, “para lo cual se trajo al país una misión de pedagogos alemanes, y la publicación de la revista Escuela Normal, que salió regularmente durante siete años y fue un efectivo órgano de difusión científica y de formación pedagógica para el magisterio”(Arevalo y Diaz, 2012, P. 3). Sin embargo, se puede deducir que el país ni los ciudadanos, estuvieron preparados para este tipo de educación, pues, aunque funcionaba muy bien en países como Alemania o Suiza, en Colombia, entre otros aspectos, se abandonó el desarrollo industrial. Lo anterior, unido a las consecuencias de la guerra de las escuelas, en la última veintena del siglo XIX, llevó a abandonar el DOIP. (Arevalo y Diaz, 2012).

En este punto, posterior a una guerra civil donde salen ganadores los conservadores, se promulga otra constitución política bajo el mando de Núñez, en 1886, donde se crea la República de Colombia con un fin centralizador. Bajo la “Regeneración”, se va formando la idea de consolidar al país bajo una administración centralista. Se crea el himno nacional, el banco nacional y otras formas de crear una identidad nacional, todo esto con la ayuda indispensable de la iglesia católica como institución que, según la perspectiva conservadurista, podría devolverle al país los valores perdidos bajo el mando liberal y así guiar a Colombia a un progreso social. Para consolidar esta relación, se firma en 1887 el concordato entre Colombia y el Vaticano para disponer toda la responsabilidad de la educación nacional a esta entidad. (Arevalo y Diaz, 2012).

Entrando al siglo XX, se vive una ausencia de estudiantes en el territorio nacional, debido a las grandes pérdidas humanas y el caos económico que se vivía por la guerra de los Mil Días. Esto ocasiona que muchas escuelas normales cierren sus puertas, disminuyendo la cantidad de docentes calificados. En este contexto se crea la Ley 39 de 1903 que estaría vigente las primeras tres décadas del siglo XX. Esta ley buscaba ratificar lo que se formula en la constitución de 1886, el concordato de 1887 y la ley general de educación de 1892. Todo esto con el fin de orientar la

educación al desarrollo de la industria y en menor medida de la agricultura, debido a las necesidades que atravesaba el país. (Ramírez, 2006). En este objetivo modernizador, al cual había entrado Colombia, se le suma la idea higienista que tuvo gran influencia en la educación pues como asegura Vásquez (2018, pp. 110 - 111):

En general, el proceso de objetivación de la infancia a través del discurso higienista es común en varios países de Latinoamérica durante ese mismo periodo. Si bien cada país presenta sus propias particularidades históricas en cuanto a las formas de apropiación y divulgación de este discurso, fue un denominador común que la higiene infantil se inscribiera como parte de un movimiento mayor de higienización de la vida pública y privada, articulado alrededor de un proyecto modernizador y civilizatorio que pretendía transformar la sociedad.

Este proceso “higienista” que es catalogado por varios historiadores como un proceso eugenésico, se lleva a cabo en un momento donde el cuerpo empieza a coger protagonismo. Es más, en 1911, se promulga una ley que prohíbe el castigo físico en todas las instituciones de la república.

Según Ramírez y Téllez (2006), Entrando a la década de los 30, los liberales ganan las elecciones presidenciales y rompen esa hegemonía conservadora que venía desde Núñez. En este momento, la educación empieza a tener protagonismo. Precisamente, en el gobierno de Alfonso López Pumarejo, que busca por medio de la reforma constitucional de 1936, una mayor intervención del Estado en la educación y la secularización de esta. Se buscaba que la educación primaria fuera gratuita y obligatoria, cuestión a la que se opusieron los conservadores y la iglesia católica. Una de las leyes que más influyó fue la ley 32 de 1936, que prohibió todo tipo de discriminación en los colegios, como por ejemplo de raza, clase social, religión y legitimidad de nacimiento.

Durante este periodo, la educación no tuvo grandes cambios, sino hasta la década de los 50, donde se empezó a notar un alto crecimiento en la cantidad de estudiantes. Esto se debe a que el país entró en un crecimiento industrial, produciendo una alta migración de zonas rurales a zonas urbanas, además del crecimiento en la tasa de natalidad. Sin embargo, es importante aclarar que se dio un crecimiento cuantitativo mas no cualitativo. Siendo en la década de los 70 cuando se empieza a pensar en términos de la calidad educativa y se resalta el crecimiento de cobertura y calidad en las escuelas rurales mediante la Escuela Nueva. (Ramírez y Téllez, 2006).

Tabla 1. Reformas educativas del siglo XIX desde Las Reformas de Santander Hasta El plan Zerda.

a. El surgimiento de la instrucción pública en las reformas de Santander entre 1819 y 1841.	En un contexto de dispersión política, reforzado por el proceso de emancipación frente al dominio español, la instrucción pública requería de un centro espacial. Ese lugar fue Santa Fe de Bogotá, que operaba como centro hegemónico e instancia de resolución de conflictos, donde se concentra la institucionalidad instruccionalista a nivel del saber representado en escuelas, colegios, universidades, jardines botánicos y observatorio astronómico. La instrucción pública tuvo como elementos predominantes un Estado interventor, es decir, reglamentador de la moral, de la verdad dentro de la nación y del magisterio de la Iglesia, institución siempre dispuesta a inspeccionar al acontecer educativo. Además de la educación pública, el poder ejecutivo también autorizó a algunos particulares para abrir sus propias instituciones, en mayor medida escuelas de Laicos.
b. Universidades, colegios provinciales y escuelas en la Reforma de Ospina 1842-1848	Durante el gobierno de Pedro Alcántara Herrán (1841-1845), se dio un cambio drástico en la dirección de la educación. Sobresalieron dos decretos: orgánico de las universidades en 1842 y el de la educación primaria de 1844, ambos firmados por Mariano Ospina Rodríguez secretario del interior en el periodo de Herrán. El plan de Ospina rompió de manera radical con el de Santander por la crisis en la que se había sumido la educación, sobre todo, en lo concerniente a las cátedras universitarias. La Reforma Ospina atraviesa dos periodos presidenciales el de Herrán y el de Tomas Cipriano de Mosquera (1845-1849)
c. La libertad de enseñanza y la municipalización de la escuela	Al iniciarse la década de los cincuenta, el gobierno liberal de José Hilario López (1849-1853) emprendió una serie de reformas que plasmaron el esfuerzo de los líderes políticos por insertar la naciente República en una verdadera democracia. Ley de libertad de

primaria 1848-1868

Enseñanza, el congreso autorizó por primera vez a todos los colegios provinciales o particulares el otorgamiento de grados académicos con el mismo valor de los conferidos en las universidades. Pero no solo fue la abolición de las universidades lo alcanzado por la ley de 1850 sobre la Instrucción Pública. En el nivel de la educación privada, las reformas de 1850 facilitaron el surgimiento de diversos establecimientos, y convirtieron a la educación en una empresa de libre competencia.

**d. La Reforma
Instruccionalista
del Gobierno
Radical 1868-1886**

El movimiento de reorganización del sistema educativo colombiano conocido como: *La Reforma Instruccionalista de 1870*, llevado a cabo, en buena parte, por una fracción política liberal conocida como *el Olimpo Radical o los Radicales*, considerada por los historiadores como la edad de oro de la educación colombiana, pero al mismo tiempo como un fracaso. En 1886 fue derogado el decreto orgánico de la instrucción primaria de 1870.

El esfuerzo nacional era por universalizar la instrucción popular primaria obligatoria, gratuita y laica; y tratar de alcanzar un cubrimiento estadístico para los niños y niñas colombianas, urbanos y rurales entre 5 y 15 años de edad, al igual que la dignificación y profesionalización del oficio de maestro y la organización de la enseñanza normalista.

**e. La Reforma de
Núñez 1886 -1892**

El plan Núñez, también conocido como de *la Regeneración* recibe su denominación debido a la fuerte presencia de Rafael Núñez, presidente de Colombia en varios periodos de la década de 1890 y 1890. Se dio la vuelta a un sistema nacional de educación, a través de la centralización del sistema educativo, empezando por la escuela primaria. La consigna era tener una sola escuela supervisada por el Gobierno a través del Ministerio de Instrucción. Se dio la recatolización del sistema educativo con el artículo 41 de la Constitución de 1886 y se consolidó en los artículos 12 y 13 del concordato de 1887.

**f. El Plan Zerda
1892-1902**

Buscaba trazar normas de organización nacional para la enseñanza e imponer un sistema de educación nacionalmente unificado hasta donde sea posible, como de manera explícita lo reconocía el propio plan. La naturaleza y las características de la escuela de todos los niveles no fueron tocadas en los fundamental. El plan Zerda no rompe la continuidad ideológica del Plan Núñez o de la Regeneración, tampoco produce fracturas en su arquitectura financiera y administrativa. Atraviesa las adversidades de la guerra civil de 1895, la guerra de los mil días de 1899 a 1902. El plan contribuyó al desarrollo de las propuestas congregacionales y en especial la de los Hermanos de La Salle se pudieran aplicar en la Escuela.

Fuente: Esta tabla fue elaborada con base en la síntesis que realizan José Eriberto Cifuentes Medina y Aura Lucia Camargo Silva al texto Zuluaga, O. y Ossenbach, G. Compiladoras y otros catorce autores (2004) *Génesis y desarrollo de los sistemas Educativos Iberoamericanos Siglos XIX*. Grupo de Historia Pedagógica. 1ª ed. Bogotá: Editorial: Magisterio. Tomo I y II.

Tabla 2. Periodos educativos del siglo XX desde el periodo de la instrucción pública, estado, iglesia católica y ciencias humanas 1903-1930, hasta el periodo de las reivindicaciones del magisterio el movimiento pedagógico.

**1. Instrucción
Pública. Estado,
Iglesia Católica y
ciencias humanas
1903-1930**

En tiempos de desmoralización nacional por la reciente guerra civil o guerra de los mil días y la separación de Panamá. El Gobierno de José Manuel Marroquín ayudó a establecer un modelo de instrucción y de escuela al expedir la Ley 39 de 1903 y el Decreto reglamentario de 1904, el cual estableció otras ayudas, medios e instrumentos para que el control de la Iglesia fuera total. La Iglesia, el clero, el Partido Conservador y educadores católicos, aprovechan ese soporte legal y esa estrategia para lograr consolidar una instrucción pública con un espíritu católico y una escuela cristiana. Avanzó su implementación durante la hegemonía del partido Conservador.

- 2. Pedagogía activa, recatolización y desarrollo: las reformas a la educación en Colombia 1930-1957**
- El orden social, la moralización de la población y el progreso económico, como los principales fines sociales de la educación pública, se convirtieron en las líneas de fuerza que dispusieron los diversos elementos del sistema entre 1930 y 1957. En este periodo se presentó un conjunto de vertiginosas transformaciones sociales en el país que señalaron el contexto de lo posible y lo deseable del reformismo educativo. Las reformas de la educación pública durante la República liberal entre 1930 y 1946, que se caracterizó por intensos debates sobre la educación pública, por la experimentación pedagógica y por las reformas legales orientadas a la apropiación selectiva en el país de las prácticas de la pedagogía activa. Las reformas de la educación pública entre 1946 y 1956 se dió en dos partes: 1. El discurso del desarrollo y la recatolización de la educación pública: 1946-1953 y 2. Populismo, internacionalización y tolerancia partidista de 1953 a 1957
- 3. Las políticas educativas en Colombia 1957-1990**
- En la educación primaria y secundaria, puede caracterizarse como un movimiento de profundización espacial de la planificación técnica de la educación. La profundización espacial de la planificación técnica de la educación hasta mediados de la década de los noventa, pasó de la articulación conceptual de la educación a las estrategias de desarrollo de la sociedad, a la planificación global de planes de estudio y las estrategias de incremento de la cobertura y eficiencia de la educación, y de allí a la planificación de la enseñanza del maestro y la actividad escolar del estudiante. En 1958 se creó el comité asesor del Ministerio de Educación Nacional. Entre 1957 y 1964 la educación primaria, de acuerdo con el compromiso asumido en la IX conferencia General de las Naciones Unidas. En 1969 se estableció la enseñanza media diversificada. En 1963 se reformó la educación normalista. En la década de los sesenta el SENA, la ACPO y el Fondo de Capacitación Popular se inscriben dentro de la noción de educación fundamental. La educación rural e indígena y el programa de Escuela Nueva, inspirado en la Unesco e implementado desde 1975

4.	El movimiento sindical de los educadores irrumpió en el escenario de las
Reivindicaciones	luchas sociales en 1959 con el primer paro realizado en Bogotá en 1959.
del magisterio y	En 1962 la Federación Colombiana de Educadores –FECODE obtuvo su
Movimiento	personería jurídica y se consolidó a nivel nacional en 1966 con el primer
Pedagógico	paro nacional de maestros. En los años setenta las luchas del magisterio
	tuvieron como uno de sus objetivos centrales la expedición del estatuto
	docente que se logró en 1979 por medio del Decreto 2277 bajo el gobierno
	de Julio Cesar Turbay que dejaba a través las políticas que venían desde el
	gobierno de Laureano Gómez en la década de los cincuenta. No es posible
	entender el desarrollo de las políticas educativas en la década de los
	ochenta son reconocer el papel jugado por el Movimiento Pedagógico,
	impulsado inicialmente por Fecode, tras el triunfo en su congreso de 1982,
	del sector de maestros que buscaban

Fuente: Esta tabla presenta sintéticamente las reflexiones que realizaron José Eriberto Cifuentes Medina y Aura Lucia Camargo Silva en el texto Quiceno, H.; Sáenz, J. y Vahos, L. (2004). “La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997.” Compiladoras: Olga Lucía Zuluaga G. y Gabriela Ossenbach S. En: *Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos. Siglo XX*. Bogotá: Magisterio. 105-170. Y sirve como insumo de análisis para comprender la singularidad del sistema educativo colombiano en la actualidad. Tras las reformas educativas del siglo XIX, se dan 4 grandes cambios en la forma de comprender el sistema educativo colombiano que los autores Quiceno, Sáenz y Vahos (2004), presentan como los 4 periodos más importantes del sistema educativo colombiano en el siglo XX.

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, se puede sugerir que el panorama no cambia mucho hasta que llega la constitución del 1991 donde en el marco de la Nueva Constitución, la Ley 60 de 1993 definió las competencias y funciones de los tres niveles del Estado en los sectores de educación y salud y distribuyó el situado fiscal. Complementariamente, y después de un complejo proceso de negociación con el magisterio, se expide la Ley 115 de 1994 o “Ley General de Educación”. La Ley establece los principios para la dirección, administración y financiación del sistema educativo, asigna un mayor rol a los departamentos en la administración

de los recursos, transfiere los Fondos Educativos Regionales a los departamentos y crea esquemas para la evaluación de la calidad de la educación. (Ramírez y Téllez, 2006).

Es aquí donde se reglamenta el proyecto educativo institucional, el gobierno escolar y las normas de evaluación de las instituciones educativas. En 1995 se expide la ley del plan decenal de desarrollo educativo 1996-2005, y se pretende llevar a cabo la descentralización de la educación, que, aunque presenta avances considerables, muestra varias deficiencias en su reglamentación e implementación. (Ramírez y Téllez, 2006).

De esta forma finaliza el siglo XX y se da inicio al siglo XXI, que en términos educativos sufre importantes cambios con la llegada y consolidación de la tecnología como herramienta, no sólo didáctica sino pedagógica en términos educativos. Eso sin tener en cuenta el caso colombiano y la revolución educativa desarrollada por Álvaro Uribe Vélez, en donde, aun con promesas de mejoras en la cobertura y la calidad, solamente se materializaron algunos cambios respecto de la primera. Siguiendo a Vélez (2004) como se citó en Tenorio (2008, p.2):

el Ministerio de Educación Nacional en su Plan de Desarrollo Sectorial "La Revolución Educativa 2002-2006". se ha comprometido a generar -100.000 nuevos cupos a partir de 6 estrategias: Fomento de la técnica y tecnológica. Creación de Centros Comunitarios de Educación Superior, uso de nuevas metodologías y tecnologías. Crédito Educativo ACCES, Apoyo a la gestión de las IES y estrategias para disminuir la deserción. Durante los años 2003 y 2004 se generaron 103.903, lo que equivale a un aumento de la tasa de cobertura de 20.9% en el 2002 a 22.6% en el 2004 ... la tasa de deserción del sistema de educación superior, alcanzó un promedio de 52% medida para las promociones que cursaron estudios entre 1999 y 2004.

De acuerdo con la cita anterior, para estos años las pretensiones del gobierno Colombiano en el ámbito académico a nivel superior con la idea de ampliación de cupos, estaba direccionado no solo a ampliar la cobertura; si no también, a que los estudiantes permanecieran y logran concluir su ciclo académico con éxito; sin embargo, esta política no logró su objetivo y casos particulares como el de la Universidad del Valle lo indican. Siguiendo a Tenorio (2008, p. 2):

Dado que el aumento de cobertura del 2003 en Univalle no estuvo precedido de la construcción y dotación de salones y laboratorios, los directores de programa no pueden aplazar a uno de sus primiparos para otro semestre la matrícula de un laboratorio. La escasez de puestos de trabajo en los escasos laboratorios existentes impide tomar decisiones sensatas basadas en las condiciones reales de aprendizaje de los estudiantes. Estos están sometidos a los estrechísimos límites y restricciones del sistema curricular, en lugar de que el sistema esté al servicio del aprendizaje efectivo de los estudiantes.

Es así como se puede identificar que la premura por ampliar la cobertura sin tener en cuenta todo el escenario que implica esta decisión, llevó a que el grado de deserción de los estudiantes en el caso de la Universidad del Valle se incrementará. Esto nos permite tener un panorama del estado de la educación pública para este momento en el país. Seguido a esto presentamos el marco legal de la educación colombiana.

Marco Legal de la Educación Colombiana:

En este punto, resulta necesario presentar de manera general, los aspectos y componentes más importantes de la legislación y normatividad que rigen al Sistema Educativo Colombiano; teniendo en cuenta la Constitución de 1991 y la Ley 115 de febrero 8 de 1994 “*Ley General de Educación*”. El objetivo fundamental es describir el marco legal en la cual se encuentra inmerso dicho sistema. Partiendo de lo anterior y tomando como referencia el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991 encontramos que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será

gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Si bien, este artículo provee una noción general de los componentes, valores, funciones y responsabilidades que hacen parte tanto de la educación como de los órganos e instituciones encargadas de la misma (el Estado, la sociedad y la familia), se tomará como referencia, además, las especificidades conferidas por “*La Ley General de Educación*” (*ley 115 de 1994*), sobre conceptos y acepciones claves para conocer la configuración del Sistema Educativo. En este sentido, la vigente norma define el concepto “Educación” de esta manera:

ARTÍCULO 1o. “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” y así, establece múltiples objetivos⁴:

Tabla 3. Fines de la educación colombiana.

Algunos fines generales de la Educación (cuadro #1)

Desarrollo de la personalidad desde una	Adquisición y generación de conocimientos:	Desarrollo de las capacidades:
--	---	---------------------------------------

⁴ En el transcurso del presente texto se han configurado y expuesto múltiples cuadros y esquemas con el objeto de generar un mejor entendimiento en el lector, además de sintetizar el extenso cúmulo de información legislativa en la normatividad educacional.

formación integral del individuo:	<i>(hábitos intelectuales y apropiación de saberes.)</i>	<i>(con el fin de fortalecer el avance científico y tecnológico nacional, además de gestión en mejoramiento cultural, búsqueda de alternativas a solución de problemáticas sociales, progreso social y económico e ingreso al sector productivo)</i>
○ Física ○ Psíquica ○ Intelectual ○ Moral ○ Espiritual ○ Social ○ Afectiva ○ Ética ○ Cívica	○ Científicos ○ Técnicos ○ Humanísticos ○ Históricos ○ Sociales ○ Geográficos ○ Estéticos ○ Artísticos	○ Críticas ○ Reflexivas ○ Analíticas ○ Creativas ○ Investigativas ○ Laborales

Figura. 1 conformación de la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta el Artículo 6to: la conformación de la comunidad Educativa que participa en la dirección de los establecimientos educativos⁵ está estipulada justamente:

⁵ Utilización de herramienta virtual didáctica para el diseño de mapas mentales: <https://www.goconqr.com/es/>

Por otro lado, una exposición concisa de la estructura del sistema educativo y los tipos de educación del Contexto Colombiano: Educación formal en primer lugar, y educación no formal e informal.



Fuente: elaboración propia.

Tabla. 4

Título II: Estructura del Servicio Educativo (cuadro #2)		
Capítulo 1: Educación Formal: Es aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en forma de secuencia regular de ciclos lectivos, conducente a grados y títulos. Está organizada en tres niveles específicos:		
Preescolar:	Educación Básica:	Educación Media:
Duración:	Duración:	Duración:
comprende mínimo un grado obligatorio en niños menores de 6 años de edad. corresponde a la impartida al niño para su desarrollo integral en diversos aspectos (biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio afectivo, y espiritual a través de	Duración de 9 grados, que se desarrollarán en 2 ciclos: ✓ Educación básica primaria (5 grados) ✓ Educación básica secundaria (4 grados) Se estructura en torno a un currículo común. Promueve la	Con una duración de 2 grados específicamente: ✓ Grado Décimo ✓ Grado 11 Constituye la culminación. Consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores. Tiene como fin la

experiencias de socialización pedagógicas y recreativas).	formación general de manera crítica y creativa a diferentes conocimientos científicos. Artísticos e históricos que posibiliten la vinculación a la sociedad y el trabajo.	comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus niveles. Tendrá el carácter de academia o técnica. A su término se obtiene el título de bachiller que habilita al educando para ingresar a la educación superior y al trabajo.
Fines generales y específicos:	Fines generales y específicos:	Fines generales y específicos: educación media académica:

➤ Adquisición de identidad y autonomía ➤ Conocimiento del cuerpo ➤ Desarrollo motriz y creativo ➤ Motivación para la lecto-escritura y operaciones matemáticas ➤ Desarrollo de la ubicación espacio- temporal y ejercicio de la memoria ➤ Sociabilidad ➤ Integración a la familia, ➤ Integración al sistema educativo escolar ➤ Formación en hábitos alimenticio y de salud ➤ Estímulo a la curiosidad para observar y	➤ Desarrollar habilidades comunicativas (leer, comprender, escribir, escuchar) ➤ propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional ➤ aprehensión y comprensión de conceptos de valores personales y cívicos y de convivencia humana ➤ asimilación de conceptos científicos y áreas de conocimiento específicas acorde al desarrollo intelectual (lengua castellana, razonamiento lógico y analítico) ➤ capacidad de expresarse en una lengua extranjera ➤ La formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre	➤ Profundización en campos específicos de conocimiento: artes, ciencias o humanidades, más las ciencias económicas, políticas y filosofía ➤ Preparar a los estudiantes para el ingreso y continuación en la educación superior ➤ Fomento de conciencia y participación en acciones cívicas y de servicio social ➤ Desarrollar y mejorar la capacidad reflexiva y crítica sobre aspectos de la realidad
Fines generales y específicos: Educación media técnica:		

explorar su entorno	➤ La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad. ➤ La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas;	➤ Preparar a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y los servicios ➤ Formación calificada en especialidades como: agropecuario, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo y deporte ➤ Formación teórico-práctica que corresponda a las necesidades regionales
	Áreas obligatorias fundamentales:	
	▪ Ciencias naturales y educación ambiental ▪ Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y	Observaciones:

	democracia ▪ Educación artística ▪ Educación ética y en valores humanos ▪ Educación física, recreación y deportes ▪ Educación religiosa: Se garantiza el derecho a recibir educación religiosa; los establecimientos educativos la establecerán sin perjuicio de las garantías constitucionales de libertad de conciencia, libertad de cultos ninguna persona puede ser obligado a recibirla. ▪ Humanidades, lengua castellana, idioma extranjero ▪ Matemáticas ▪ Tecnología e informática	Para la creación de instituciones de educación media técnica o para la incorporación de otras y para la oferta de programas, se deberá tener una infraestructura adecuada, el personal docente especializado y establecer una coordinación con el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA u otras instituciones de capacitación laboral o del sector productivo.
--	---	--

Por último, a nivel de **la Educación Superior** dentro de la educación formal, observamos la siguiente clasificación:

- 1) Instituciones técnicas profesionales
- 2) Instituciones universitarias o escuelas tecnológicas
- 3) Universidades

Entre tanto, y acorde a la definición del Ministerio de Cultura, el currículo sería la guía o “plan de estudios, conjunto de criterios, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y construcción de identidad cultural, nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a

cabo el proyecto educativo institucional”. El capítulo II de la presente Ley provee otros tipos de educación que aportan al desarrollo integral de los individuos:

Tabla 5. Modalidades educativas según el MEN:

<i>Educación no formal</i>	<i>Educación informal:</i>	<i>Etno- educación:</i>
La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley.	Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios de comunicación masiva, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados.	Es la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

Para cerrar este apartado, es importante mencionar la importancia de enmarcar la problemática central que tendrá el presente trabajo de grado, en el contexto histórico y sociopolítico del sistema educativo colombiano, como se sugirió líneas arriba, de esta manera, podremos explorar y deliberar sobre el fenómeno estudiado, desde un conocimiento, que si bien podría ser más profundo, nos sirve para comprender cómo se instituyó el sistema educativo colombiano, su estructura y características fundamentales.

Problema de Investigación.

En resumen, en Colombia la educación es regulada y coordinada por el Ministerio de Educación, al seguir como eje rector lo planteado por la Constitución Política de 1991 y en la ley general de educación de 1994. En esta última, se especifica la naturaleza del servicio educativo; Sin embargo, no es para nada extraño que la educación se vea permeada por gran cantidad de influencias relacionadas con las diferentes orientaciones de tinte político donde imperan los conflictos de poder de nuestro país y donde destacan decisiones que velan por cualquier otro

interés distinto al de educar con calidad, con carácter crítico. (Zuleta, 2004, p. 115) “La educación tiende a transmitir resultados ya adquiridos, y a enseñar un saber, sin enseñar a pensar. Saber una cosa, conocer un resultado determinado, y pensarla, en sus condiciones de existencia, son dos fenómenos muy diferentes”.

No es necesario recurrir a muchos autores para dar cuenta de lo antes mencionado; sin embargo, el panorama es algo esperanzador puesto que se han venido adelantando programas en busca de la mejora del sistema educativo en el país. En este sentido, siguiendo la “Revisión de políticas nacionales” publicada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2016, en la que se hizo un estudio a profundidad acerca del estado de la educación en el país, pudimos concretar información que nos favoreció para contextualizarnos frente a las condiciones del sistema educativo de Colombia:

En las últimas dos décadas, el sistema educativo colombiano ha experimentado una transformación fundamental. El acceso a la educación ha sido una prioridad, con políticas ambiciosas que buscan incrementar el número de estudiantes matriculados en todos los niveles y llevar los servicios educativos a todos los rincones del país. En solo una década, la esperanza de vida escolar ha aumentado dos años, y la participación en la Atención Integral y Educación de la Primera Infancia (EIAIPI) y la educación superior se ha incrementado en más del doble; hasta el 40% y 50% respectivamente. Un mayor enfoque en los resultados del aprendizaje ha conducido a grandes reformas de la profesión docente y al establecimiento de un sistema de evaluación sólido. Una mejor gestión y distribución de los fondos han sentado las bases para tener un sistema más eficaz y satisfacer las necesidades de un país tan diverso. Las consultas nacionales sobre la reforma educativa han despertado un fuerte compromiso de la sociedad para mejorar el sistema. En conjunto, estas políticas han llevado al sistema educativo colombiano a un punto de inflexión, justo antes del posconflicto. (OECD, 2016, p. 15).

Ahora bien, el anterior apartado menciona un panorama bastante esperanzador, sin embargo, también encontramos un poco más adelante en el texto, que el estudio manifiesta algunas falencias en el sistema educativo, las cuales, invita a superar:

Colombia actualmente enfrenta dos retos cruciales: cerrar las brechas existentes en términos de participación y mejorar la calidad de la educación para todos. Las desigualdades comienzan a temprana edad; muchos niños desfavorecidos nunca van a la

escuela, o no empiezan a tiempo o asisten a instituciones de menor calidad. Las diferencias resultantes en términos de nivel de estudios alcanzado son abismales. La expectativa de vida escolar de los estudiantes con las peores condiciones de pobreza es de solo seis años, en comparación con la cifra de 12 años de los más ricos, y solo el 9% se matricula en educación superior, en comparación con el 53% de los pertenecientes a las familias más acaudaladas. La baja calidad de la educación es un factor determinante de este retiro progresivo. Un apoyo deficiente del aprendizaje desde el principio deja a demasiados niños sin unas bases sólidas, por tanto, deben esforzarse al máximo para progresar a un ritmo aceptable, tienen que repetir años o desertar del todo. Entre aquellos estudiantes que continúan en el sistema hasta la edad de 15 años, los estudiantes colombianos tuvieron un desempeño inferior comparado con el de sus pares en los países de la OCDE en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (376 puntos, en comparación con 494 en 2012). Un poco más de la mitad (51%) no alcanzó el estándar mínimo correspondiente a una participación socioeconómica plena en la edad adulta. Hacer frente a estos desafíos será clave si el país desea aprovechar al máximo el talento de su población joven. (OECD, 2016, p. 15)

A partir de esta revisión, se comprende el estado real del sistema educativo a nivel general en nuestro país, entendiendo que a pesar de los esfuerzos por consolidar una educación de calidad y que llegue a todos los sectores del país, es un proceso que toma tiempo y que aún está en proceso.

En el caso del departamento y sus municipios, nos encontramos con un informe del año 2017, elaborado por la secretaría de educación del Valle del Cauca, en este se aprecian innumerables falencias en los desempeños de los estudiantes que realizaron las pruebas Saber Pro en ese año y en la parte de conclusiones y recomendaciones, se evidenció el flagelo de deserción, la poca capacidad para cubrir los sectores rurales y la educación de baja calidad. A continuación, se puede apreciar parte de las recomendaciones encontradas en el documento Boletín Estadístico, realizado por Argote J, Atehortúa G, Ruíz D, (2018) que afirma:

Como producto del análisis realizado por el equipo encargado del Boletín Estadístico del año 2017, el cual fue liderado por la Oficina Asesora de Planeación Educativa, se presentan las siguientes reflexiones, consideraciones y recomendaciones:

- Se deben formular e implementar estrategias para que la matrícula no siga bajando en la ETC Valle del Cauca. Hay que tener en cuenta que un porcentaje importante de los estudiantes están siendo atraídos por municipios certificados del Valle del Cauca y de departamentos vecinos; al estudiar en otro municipio hay desarraigo y se puede perder el sentido de pertenencia por su municipio y hasta por el Departamento; también puede afectar su sentido de identidad al ser educado con valores y costumbres diferentes.

La reducción en la matrícula puede poner en riesgo el funcionamiento de algunas sedes educativas; perjudicando a los estudiantes ya que deben ser trasladados a otra sede que puede generarle problemas para su desplazamiento por la lejanía y se corre el riesgo de aumentar la deserción escolar.

- Se deben seguir impulsando las estrategias que permitan disminuir los índices de repitencia, reprobación y deserción escolar como son el transporte escolar, mochilas escolares, el Programa de Alimentación Escolar PAE, entre otros, así como crear programas complementarios de salud y apoyo psicológico a los escolares.

- Es de gran importancia seguir implementando la Jornada única en las diferentes sedes educativas; de tal manera que se minimice el riesgo de deserción y por otro lado se mejore la calidad educativa.

- Se requiere continuar propendiendo para que la educación impartida en los establecimientos educativos del departamento sea cada vez más pertinente a las expectativas de los niños y jóvenes, a las necesidades del contexto subregional, así como el desarrollo de programas que garanticen la permanencia y la baja en la deserción escolar.

- Los Grupos de Apoyo a la Gestión Municipal se deben constituir en unos actores fundamentales para el mejoramiento de la calidad en las Instituciones Educativas

ubicadas en los municipios que tienen a cargo. Las cifras contenidas en este Boletín Estadístico evidenciaron la disparidad que existe entre los diferentes municipios en sus resultados de las pruebas saber y dentro de estos mismos municipios se encontraron altibajos en las pruebas de una misma materia en los diferentes grados; aunque las exigencias son mayores, se esperaría que a medida que se asciende de grado se tuvieran resultados con algún grado de similitud y no grandes diferencias. (p. 324).

Después de identificar parte de las falencias del sistema educativo en el departamento vallecaucano en general y comparar que no son tan diferentes a las falencias que se presentan a nivel nacional, se puede pensar si la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle, presenta el mismo tipo de dificultades; sin embargo, al tener una experiencia y tránsito en la institución como lo fue el acercamiento etnográfico, pasantías de investigación y prácticas profesionales supervisadas enmarcadas en el Proyecto Madremonite Quinta Dimensión durante dos años (2018 y 2019), se pudieron develar algunas dificultades relacionadas con las mencionadas anteriormente; un ejemplo es, la transmisión de información y de algunos saberes, prevaleciente sobre la idea misma de enseñar a pensar a los estudiantes. Es entonces como por medio de la construcción de un diagnóstico valorativo acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la comunidad educativa San Juan Bautista de la Salle sede primaria, que constituyen o permiten acercarse comprensivamente a la cultura escolar de la institución, se pudo identificar algunas de las dificultades en las prácticas de enseñanza que presentan el personal docente por falta de formación en perspectivas culturales e inclusivas, así como también dificultades en los procesos de aprendizaje de algunos estudiantes de la comunidad educativa, relacionadas con la ausencia regular de educación emocional y social. Además del desinterés por el aprendizaje escolar.

Es así como por medio de la identificación de los andamiajes semióticos que se gestan en la comunidad, mediante sus prácticas, sus discursos y el uso de artefactos culturales que conforman el entramado socio - cultural que guía las interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa de la I.E.O. SJBS, analizamos las interacciones entre los integrantes de esta y logramos acercarnos comprensivamente a los sentidos y significados que transitan en la cultura escolar de la comunidad educativa de la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle y que se relacionan estrechamente con los procesos de enseñanza y de aprendizaje en esta institución.

Justificación.

Para dar contexto a los sentidos que se pretendieron develar en este acercamiento etnográfico, se tuvo en cuenta la perspectiva investigativa de Elsie Rockwell y algunas de sus apreciaciones al interior de la escuela, a partir de un texto de su autoría que plantea tres miradas para la indagación de la cultura escolar: “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”. Este, fue una herramienta bastante relevante para el desarrollo de este acercamiento etnográfico pues orientó el camino para darle sentido a lo observado y documentado durante tanto tiempo en una institución educativa como la primaria de la Salle.

En primera instancia, desde la definición de escuela que encontramos, podemos iniciar esta justificación: “Desde la perspectiva histórico-cultural, la escuela puede ser comprendida de manera genérica como un espacio en el cual el encuentro con una particular selección de los signos y herramientas culturales es mediado por el encuentro entre sujetos, particularmente entre un sujeto “conocedor” y otros sujetos que desean, o deben, aprender. La mediación cultural de este encuentro que implica un aprendizaje supone una actividad social” (Vygotsky, 1994, como se citó en Rockwell, 2018. P.175).

Esta definición es en esencia una lectura de las prácticas que habitualmente se presentan en la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle, y nos permitió apreciar con mayor detalle, cómo se da generalmente la relación de profesor “conocedor” y estudiantes “posibles aprendices”, siendo esta relación una de las actividades con mayor prioridad para develar las problemáticas que puedan emerger en un aula o en general en la institución en el marco de la enseñanza y el aprendizaje. Aunque el anterior comentario se percibe como una especie de juicio, cabe aclarar que este tipo de apreciaciones se mencionan por que el acercamiento etnográfico que se llevó a cabo dentro de la institución educativa, el cual nos permitió conocer en profundidad el acontecer escolar de la I.E.O.

Siguiendo la línea de la cita anterior, Rockwell (2018), menciona que “el concepto de actividad necesariamente implica producir y transformar algún conocimiento. La actividad entre los sujetos en este encuentro permite, como decía Bruner (1985), “ir más allá de la información dada”, es decir, rebasar el contenido cultural objetivado en el conjunto de signos y herramientas disponibles en determinado espacio”.

En el anterior comentario se pudo apreciar como la interacción entre docente y estudiantes se toma como una actividad social en la que se ven implicadas ciertas transformaciones del conocimiento, lo que se asume como una interacción enriquecedora por la movilización del conocimiento y que tiende a apreciarse en las aulas y espacios de la Salle, en las interacciones donde está en juego el poder, tanto entre pares como entre docentes y estudiantes.

Ahora bien, entendiendo que desde el panorama que nos plantea Rockwell, se puede tener una idea general de cómo se debía realizar el acercamiento etnográfico; cabe destacar que, la base central de dicho acercamiento fue fundada en la oportunidad de recoger con el paso por la Salle, todas esas interacciones que se gestaron entre pares y en general entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, lo cual brindó los insumos para identificar la importancia de los intercambios culturales que se dan en este espacio y su influencia en la enseñanza y el aprendizaje. Además, reconocer cómo influyen sobre toda la comunidad las experiencias, hábitos y costumbres que cada uno trae consigo desde su historia de vida, desde sus hogares, desde sus sitios de procedencia, desde la experiencia académicas, familiares y profesionales, desde los saberes que se integran en el resto de personas que forman parte de la institución, entendiendo que a partir de estos intercambios y negociaciones se producen nuevos aprendizajes que permiten a cada participante llegar a lógicas analíticas y reflexivas, desde su posición en la institución así como la posición que ocupan en su familia, en su cuadra, su barrio, en la ciudad y en el país.

En resumen, no es descabellado dejar claro que el estudio de las culturas escolares nos facilita, además del cumplimiento de las normas ministeriales que actualmente guían el sistema educativo colombiano, la inserción en el mundo subjetivo de las comunidades que las conforman. De esta manera, en el marco del estudio sociocultural de la educación y la escuela, encontraremos los caminos para construir un mundo lleno de innovaciones que faciliten la promoción de la inclusión y la calidad educativa, en sectores rurales, populares, así como en escuelas y universidades públicas.

Objetivos.

General.

Explorar estrategias etnográficas que faciliten la identificación de las prácticas y artefactos socioculturales que fundamentan los modelos de enseñanza y los estilos de aprendizaje que transitan en la cultura escolar de la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle.

Específicos.

Identificar los artefactos socioculturales que permiten a la comunidad educativa entablar sus propias negociaciones para comunicarse y construir su cotidianidad y cultura escolar.

Estudiar las prácticas educativas de los integrantes de la comunidad de la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle para comprender su cultura escolar.

Analizar los rasgos históricos y culturales que determinan la cultura escolar de la comunidad educativa.

Antecedentes.

Para dar cuenta de los antecedentes que preceden este acercamiento etnográfico a una escuela de primaria, es preciso dar un vistazo inicialmente a la investigación en educación.

La Investigación en Educación.

En el momento en que mencionamos investigación en educación, hacemos referencia a todos esos procesos de investigación dirigidos a ilustrar los múltiples aspectos acerca del desarrollo del aprendizaje y de la enseñanza o en su defecto, hablamos de investigaciones centradas en participar de estos procesos para colaborar en su optimización.

Ahora bien, De acuerdo con González, Zerpa, Gutierrez y Pirela (2007):

En el contexto educativo puede considerarse como un encuentro entre personas, es una actividad ética que requiere de continua reflexión y cuestionamiento, para ello no puede reducirse a una actividad técnica, debido a la profundidad del proceso, en ella participan docente-alumno-comunidad, en la cual, el docente actúa con todo lo que él es como

sujeto, es decir, su comportamiento está enmarcado en sus creencias, actitudes, costumbres y entorno. De igual manera el alumno recibe información y la procesa de acuerdo con sus experiencias, costumbres y entorno, por ello el proceso de aprendizaje es una situación incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores tanto en la definición de las metas como en la selección de los medios. (p. 281)

Entendido el planteamiento de lo que implica la investigación educativa, es relevante ampliar el espectro frente a lo que implica acercar un modelo educativo a diferentes contextos con la intención de facilitar las prácticas enseñanza y aprendizaje. Para esto se dió un vistazo para tratar de comprender la perspectiva del modelo Quinta Dimensión debido a que, por medio de este, en la implementación y adaptación en su forma Madremonte 5D con la comunidad de la I.E.O. de la Salle, se pudo lograr gran parte del acercamiento etnográfico aquí expresado. Para lograr esta comprensión se hace un recorrido breve acerca de las investigaciones y experiencias que se han gestado a partir del modelo antes mencionado.

La Quinta Dimensión.

Inicialmente tenemos que, la Quinta Dimensión 5D, ha sido un modelo de carácter educativo concebido por el psicólogo cultural Michael Cole en el año 1987 en la Universidad de California con su equipo de trabajo y llevado al ambiente educativo de manera extracurricular, por medio del acompañamiento de docentes y estudiantes de psicología.

La base de esta estrategia era la de emplear el lenguaje, la narrativa, y los elementos simbólicos que son propios de las personas en sus diferentes escenarios culturales para de una forma más simple, llenar de significado las diferentes experiencias educativas a las que se acercaban extra escolarmente. La quinta dimensión siguiendo a Luque y Lalueza (2013):

Consiste en el diseño de contextos de actividad adaptados a su entorno social e institucional, basados en el aprendizaje colaborativo, donde la utilización creativa de las TIC se orienta al desarrollo de las competencias necesarias para la inclusión educativa de los participantes. Se da dentro y fuera de la escuela, pero en todos los casos se orienta a la creación de una ideocultura donde los participantes comparten significados, metas y herramientas. (p. 5).

De acuerdo con García (2017):

la propuesta educativa “Quinta Dimensión” constituye una alternativa a las dinámicas de enseñanza-aprendizaje tradicionales. Ésta aborda de manera transversal los contenidos escolares mediante actividades que involucran el conocimiento, la tecnología, el juego y la interacción entre personas que se encuentran en distintos momentos de su proceso educativo, a través de un escenario narrativo fantástico. Esta metodología, implementada y adaptada en diversos contextos y espacios extraescolares y ocasionalmente en escolares, no sólo cuestiona las concepciones y prácticas tradicionales de enseñanza y de aprendizaje, sino que propone una estrategia concreta para su transformación. (p. 33).

Estas apreciaciones nos dan una mirada general de lo que es la Quinta Dimensión, ahora veremos cómo este modelo se fue trasladando a otras partes del mundo, adaptándose y mutando de acuerdo al contexto y las necesidades de las diferentes comunidades.

La Experiencia Shere Room en Barcelona.

En España, el proceso se desarrolló en la ciudad de Barcelona, con una comunidad en particular, la gitana. La mirada se dirigió a esta comunidad debido al fracaso y abandono escolar que presentaban los jóvenes pertenecientes a esta; entendiendo, que se debía proponer un modelo de intervención educativa que propiciaría la inclusión educativa y el reconocimiento de la diversidad cultural. Este proyecto se llamó Shere Rom. Una figura mítica e importante culturalmente para la comunidad gitana. Este proceso dio inicio en el año 1998 después de negociar entre la Asociación Gitana de Badalona y el grupo DEHISI de la Universitat Autònoma de Barcelona, finalmente emergieron algunos objetivos compartidos, lo que permitió iniciar el proceso, a esto se le sumó el apoyo de la municipalidad para dotar los espacios de computadores en donde realizar los procesos.

Es entonces en la casa Shere Rom en Barcelona donde se desarrolló el modelo 5D en la modalidad de Laberinto, aquí los niños más pequeños acompañados por una persona más experta realizaban misiones, en la medida que iban pasando niveles, adquieren nuevos retos al subir de nivel los laberintos. También se desarrolló la modalidad de Trobadors, esta modalidad consistió en la creación de historias digitales, utilizando herramientas tecnológicas, este proceso se daba

con el apoyo de una persona de la universidad y los grupos se encargaban de su propia reflexión frente a sus progresos con la tarea.

Algunos de los resultados que se identificaron fueron progresos en el manejo de herramientas tecnológicas, la lectoescritura tomó un lugar significativo, así como el trabajo colaborativo; sin embargo, la experiencia en la escuela no dio mayores frutos. Debido a esta infructuosa etapa, el proyecto buscó ingresar a la escuela y después de varios años se evidenció grandes progresos. Siguiendo a Lamas y Lalueza como se citó en Prados, Sánchez y Luque (2012):

hemos visto que es posible introducir el proyecto Shere Rom dentro de la escuela, y que produce transformaciones tanto en los niños como en la dinámica del centro...Así pues, se evidencia un impacto en la vinculación de los niños con la escuela y también de los profesores en relación a qué estrategias usar en el aula para trabajar con la diversidad cultural presente. (p. 95).

La Experiencia 5D en la Escuela México.

Además de Barcelona, el modelo sería adoptado también en México desde el año 1998 en un pueblo llamado Santa María Ahuacatitlán, al norte en la zona de Cuernavaca, Morelos. Se desarrolló inicialmente con 20 niños de preescolar y primaria, los niños asistieron al taller de la Quinta dimensión dos veces por semana durante un año. En esta versión se implementó la modalidad de Laberinto antes mencionada, pero con una modificación bastante importante y es que el laberinto fue implementado por medio de unos planos o papeles guía y además utilizaron el espacio físico del museo comunitario lugar donde se hacían los encuentros y también utilizaron computadores para resolver algunas de las misiones. Otra de las cosas a tener en cuenta en este proceso en México fue, que solo contaron con una persona para hacer el acompañamiento a los niños participantes del proyecto.

El proyecto en esta experiencia de Santa María Ahuacatitlán, dejó una reflexión bastante profunda acerca de las necesidades que presenta el sistema educativo, sobre todo en sectores menos favorecidos como los rurales; a esto se suman, los intereses por implementar nuevos modelos educativos que integren la cultura de los contextos como ficha clave para que las

comunidades educativas logren aprender y formarse integralmente. Como menciona Quinteros (2000):

Desde nuestro punto de vista, es imprescindible generar nuevos espacios institucionales y modelos de atención educativa que permitan superar la problemática fundamental en torno a la falta de una relación positiva entre rendimiento escolar y uso eficaz del conocimiento, y que posibiliten estudiar nuevas formas de organización social que favorezcan el aprendizaje y la formación integral del sujeto, desde una perspectiva basada en la diversidad en contextos sociales específicos. (p. 20).

Proyecto CACSC México.

También en la ciudad de México, en el Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC) de la Facultad de Psicología de la UNAM se desarrolló una adaptación del modelo Quinta Dimensión de Cole, direccionado a funcionar en la escuela primaria teniendo en cuenta los programas educativos vigentes. A esta versión le dieron el nombre de Proyecto CACSC (Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento).

Este proyecto se desarrolló entre los años 1997 a 1999, buscando plantear escenarios educativos innovadores dentro de la escuela mediante la participación de la escuela primaria, la universidad y la comunidad local. Su forma de operar fue por medio de áreas distribuidas en un escenario al que llamaron Dorquidim 2, este espacio contaba con módulos octogonales, mesas y sillas, a esto se le sumó artefactos como las computadoras y materiales de apoyo como laberintos, juegos de mesa, entre otros. Las actividades se llevaban a cabo en este espacio, los niños eran acompañados por personas mayores o con mayor experticia. En la medida que el proyecto fue desarrollándose, se fueron planteando espacios de interacción entre los diversos miembros de la comunidad educativa llevando a una participación guiada y de acompañamiento por parte de los expertos a los niños. La implementación también iba dirigida al desarrollo de los pequeños, de acuerdo con Rojas (1999, p. 11):

En estos espacios se articulan diversas actividades de participación guiada y tutelaje mediadas por artefactos culturales. Además, se diseñan y aplican procedimientos que faciliten en los educandos el desarrollo de habilidades de comunicación, colaboración,

solución de problemas, alfabetización funcional y aprendizaje de diversos contenidos dentro de contextos lúdicos y funcionales.

Finalmente, el proyecto Dorquidim 2, estaba dirigido a potencializar el desarrollo y aprendizaje en una apuesta por el trabajo colaborativo desde la perspectiva Sociocultural. Siguiendo a Rojas (1999, p. 11):

Nuestro programa busca capitalizar diversos procesos sociales de desarrollo y aprendizaje en todos los miembros de la comunidad, apoyándonos en las aportaciones de nuestro propio trabajo y en el de muchos otros investigadores y educadores que trabajan en áreas afines desde una perspectiva sociocultural.

La Experiencia 5D en Educación Especial en Uruguay.

En el caso de Uruguay, nos encontramos con una propuesta dirigida a la educación especial. Ésta se desarrolló en la búsqueda de lograr plantear una vía de comunicación e interacción de los estudiantes y sus familiares con los profesionales y docentes intervinientes en el modelo. La propuesta tuvo como nombre “Accesibilidad e inclusión educativa en contextos de Educación Especial” y se desarrolló en el año 2013 en un par de escuelas especializadas en la discapacidad motriz. En la escuela N° 200 “Dr. Ricardo Caritat” se llevó a investigación mientras que en la escuela “F. D. Roosevelt” fue intervención, las dos apoyadas institucionalmente por entidades del estado incluida la Universidad de la República y la facultad de psicología.

La implementación tuvo tres fases, diagnóstico, desarrollo y evaluación. De acuerdo con lo presupuestado, se cumplieron los objetivos. Siguiendo a Viera (2013, p 89):

Los resultados del trabajo realizado en la Escuela N° 200 nos permite concluir que el Modelo 5D tiene varias ventajas para intervenir sobre algunos de los obstáculos que hemos identificado en relación con el empleo de las TIC en este ámbito educativo. Por otra parte, en el Proyecto de Robótica se logró la participación de todos los niños y adolescentes previstos, además de la incorporación de los diversos temas de las distintas áreas curriculares planteadas por los docentes de la escuela.

Flor de Ceibo en Uruguay.

Otro caso de implementación en Uruguay fue el “Diseño e implementación de la Quinta Dimensión en el marco del proyecto Flor de Ceibo”, este proceso se llevó a cabo en la localidad de Pinar del Norte, con vecinos, niños y adolescentes del barrio en el año 2012. El enfoque metodológico que se aplicó fue la investigación-acción, este se centró en la reflexión y la acción. Los resultados fueron presentados teniendo en cuenta la constancia y permanencia de los niños en el proyecto y el avance que lograban al desarrollar las tareas. Siguiendo a Da Silva, (2014, p.188):

Se busca construir un contexto de trabajo donde las tecnologías son utilizadas de formas creativas, habilitando el desarrollo de habilidades para la inclusión en el mundo digitalizado. En el espacio de la 5D en Pinar Norte intentamos crear una microcultura en permanente construcción a partir de las diferentes aportaciones de los participantes.

Esta versión del Modelo 5D, mostró nuevas posibilidades, puesto que su implementación fue en un contexto barrial, donde las condiciones se ajustan a las necesidades y posibilidades de la comunidad. Con respecto a los resultados, el equipo mencionó que inicialmente tuvieron 80 niños en el proceso pero en la medida en que avanzaba el proceso este número fue disminuyendo hasta concluir con aproximadamente la mitad de los participantes, entre los niños que nunca faltaron al proceso, como también los niños que asistían intermitentemente. En cuanto a logros sobre el ejercicio de resolver las tareas, los laberintos o las propuestas planteadas en esta versión, el equipo investigador menciona que es relevante para destacar en logros vincular a los padres de familia e incluir este tipo de procesos a la escuela.

Madremonte La Quinta Dimensión: Convivencia, Artes y TIC en la Escuela.

Después de ver algunos de los procesos del modelo 5D adaptado en Uruguay, ahora veamos en el caso de Colombia la implementación y adaptación del modelo, la cual dio inicio con el grupo de investigación Cultura y Desarrollo Humano del Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura de la Universidad del Valle, financiado por el Ministerio de Educación Nacional, como parte del Programa de Investigación del Centro de Innovación Educativa Regional del Suroccidente CIER-SUR; el cual desarrolló durante los años 2014, 2015 y 2016, el proyecto de intervención “Madremonte Quinta Dimensión” y de donde saldría el trabajo de

pregado “Madremonte 5D, Convivencia Escolar, Artes y TIC en la Escuela” del ahora psicólogo y docente de la Universidad del Valle Jorge Armando García Palacios.

Inicialmente el proyecto se llevó a cabo en Palmira Valle del Cauca, más precisamente en el sector de Rozo, allí en la Institución Educativa pública sede Rogerio Vásquez Nieva se dió apertura a lo que sería la implementación del modelo. La intervención del proyecto se dividió en tres fases, la primera fue la creación del semillero de profesores Madremonte 5D, esta primera parte sirvió para orientar a los docentes sobre el horizonte del modelo 5D, la implementación por medio de artefactos tecnológicos para la resolución de tareas con acompañamiento de un experto que guiará la labor o el trabajo en equipo. Además, esta parte sirvió para preparar el terreno para lo que sería la segunda fase, la llegada de los estudiantes de la universidad a la escuela para la implementación del modelo en las aulas con docentes y estudiantes.

Con la llegada de los estudiantes universitarios a la IE, iniciaría la organización práctica del proyecto Madremonte 5D, en donde el uso de las tablets, computadores y la conexión al internet para desarrollar las actividades previamente preparadas para ejecutar en la IE sería fundamental. Lastimosamente la utilización de los medios tecnológicos no fue óptima debido a las dificultades técnicas con la conexión a internet, este fenómeno fue continuo durante toda la implementación del modelo, en donde en ocasiones se lograba realizar las propuestas del proyecto con utilización de medios tecnológicos por parte de los participantes, navegando en internet como también, en otros momentos al no tener buena conexión a internet, las labores del proyecto en tablets o computadores era reducida. En vista de estas dificultades el proyecto empezaría a adaptarse, manteniendo las bases del modelo pero ajustándose a la no conectividad, lo que llevó a realizar las misiones y propuestas descartando la tecnología como su principal artefacto para su desarrollo.

La última fase del proyecto fue más de análisis de la investigación e intervención, siguiendo a García (2017. p.100):

Se podría decir que el proceso llevó a la construcción de un modelo de trabajo que se llevó a cabo mediante tres escenarios: Seminarios de formación para practicantes, talleres con docentes y actividades prácticas en el aula. En el siguiente plan de trabajo se podrán

ver los alcances que se tuvieron en la re implementación del modelo después de una planificación clara que resumiera y posibilitará la introducción del modelo.

Por Los Caminos de la Madremonte: La Quinta Dimensión y la Construcción de una Comunidad de Práctica en un Aula de la IEO San Juan Bautista de la Salle.

Luego de este primer proceso el modelo y su adaptación llamada Madremonte 5D, se traslada para el municipio de Santiago de Cali y se implementaría en algunas instituciones educativas oficiales desde el año 2017 como es el caso de la sistematización del trabajo de aula por parte de en aquel entonces estudiante de pregrado en psicología de la Universidad del Valle Christian Mauricio Quintero Badiel. Su trabajo de grado se llamó “Por los caminos de la Madremonte: La Quinta Dimensión y la construcción de una comunidad de Práctica en un Aula de la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle, Cali Colombia”. Esta implementación y adaptación del Modelo 5D fue una sistematización de las experiencias de las actividades realizadas con estudiantes y docentes en dos aulas de básica primaria de la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle, todo esto en el marco del proyecto Madremonte 5D. Las pretensiones de esta implementación iban dirigidas a transformar las prácticas educativas empleadas por los docentes, por medio de la creación de comunidades de aprendizaje entre estudiantes universitarios, docentes y estudiantes de la escuela primaria y con estas comunidades establecidas, identificar los alcances, posibilidades y limitaciones del modelo 5D en la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle.

En esta implementación se mantuvo el marco narrativo acerca de la Madremonte y su modalidad de misiones a cumplir por parte de los participantes, en donde el rol docente se integra a la propuesta universitaria para crear las comunidades de aprendizaje. En el caso particular del participante Christian Mauricio Quintero, quien realizó un ejercicio de carácter etnográfico en donde por medio de la participación en la implementación acompañando a los dos grupos de estudiantes (5-2 y 2-2), pudo recoger la información necesaria para elaborar el respectivo informe acerca de la implementación del modelo en la I.E.O. de la Salle. De acuerdo con Quintero (2017, pp. 47- 48):

Aportar desde mis posibilidades y particularidades, al desarrollo del modelo, y a la transformación de la educación en los sectores vulnerables, mediante una modalidad de investigación cualitativa, de corte descriptivo, fundamentado en la etnografía

participativa. La base de este informe son las anotaciones cotidianas en el diario de campo que mantuve durante estos dos años y todos los productos que surgieron en este proceso.

Finalmente de acuerdo con lo que concluyó el autor, se comprende que esta implementación permitió adquirir nuevas visiones acerca de los sectores vulnerables y de cómo estos se adaptan a un medio, hostil en ocasiones y permeado por su historia y cultura; no obstante, esta experiencia también permitió reconocer las potencialidades de esta comunidad que por medio de la implementación de un proyecto como Madremonite 5D, se da la oportunidad de construir en conjunto transformaciones sociales que a la larga se traducirán en beneficios para futuras generaciones.

El Aprendizaje – Servicio en una Universidad Privada en Santiago de Cali.

Otra de las implementaciones a tener en cuenta es la realizada durante los años 2016 y 2017 la cual se llamó “El aprendizaje-servicio como aporte a la formación profesional: un análisis de caso a partir de la metodología Quinta Dimensión”, realizado por un equipo de la universidad privada de Cali, Colombia, en una ludoteca de un barrio de la ciudad. En esta implementación participaron ocho estudiantes de pregrado en psicología, un docente y un estudiante de maestría, en este caso se atiende a los avances que presentan los estudiantes universitarios participantes del proyecto, de acuerdo con Sánchez y Bolaños (2019, p. 489):

El análisis se centra en los aprendizajes obtenidos por los estudiantes universitarios en el proceso de adaptación y desarrollo del modelo 5D... Los resultados se presentan haciendo referencia a los productos de la implementación del proyecto Mohán 5D y se retoman las valoraciones que hacen los estudiantes después de haber concluido la experiencia.

Esta nueva implementación se direccionó en dos sentidos, inicialmente en la relación entre los niños, el personal educativo a cargo de la ludoteca y los universitarios y en segundo plano las interacciones entre docentes y estudiantes universitarios. Siguiendo a Sánchez y Bolaños (2019, p. 492):

La adaptación del modelo 5D, denominado ‘Proyecto Mohán 5D’, tuvo esencialmente dos planos de intervención, en el primer plano se ubican los niños y niñas participantes del proyecto, los agentes educativos de la ludoteca y los estudiantes universitarios, y en el segundo, los estudiantes universitarios y los profesores.

Finalmente los autores del artículo mencionan que al implementar el modelo 5D se puede apreciar en los estudiantes universitarios un cambio de rol bastante provechoso en términos de la praxis, transitan de estudiantes a oficiantes, en donde al acercarse a este tipo de modelos e implementarlos, les permite que se apropien de competencias propias de la profesión de psicólogos.

Continuando con Sánchez y Bolaños (2019, p. 502):

Este nuevo rol de oficiantes implica la capacidad de dar cuenta de competencias específicas de un oficio particular por medio de la participación en la ejecución de las actividades propias del oficio, sin ser aún expertos. El rol que se propone generalmente a los estudiantes es el de aprendices, por el cual se les evalúa, en consecuencia, no se les exigen las competencias de la profesión sino principalmente las del oficio de estudiante, estas competencias se refieren principalmente a actividades de orden académico. Aunque establecer el vínculo entre lo que se les enseña en abstracto y la práctica profesional conlleva dificultades.

Con la conclusión de esta última adaptación del modelo 5D, se puede dar cuenta de que la implementación del Modelo 5D ha sido una constante en estos últimos años y que ha traspasado fronteras hasta llegar a latinoamérica y justamente a nuestro país, es importante destacar que el modelo lo han ido adaptando a los diferentes contextos y ajustando a las condiciones requeridas en cada caso. Finalmente, cabe resaltar que el modelo sigue en marcha en países como Nueva Zelanda y en ciudades de los países mencionados con anterioridad, al revisar en la internet se puede encontrar muchísimo material al respecto.

Respecto a los antecedentes antes mencionados, se puede reconocer que todo el proceso de implementación y adaptación del Modelo 5D por el mundo, ha servido como insumo para diferentes estrategias de investigación e intervención cualitativa que han emergido a lo largo de

dicho proceso y que van direccionadas a consolidar comunidades de práctica y aprendizaje entre practicantes, docentes y profesionales como en este caso, de la Universidad del Valle; así como también, a las diferentes comunidades educativas de las diferentes instituciones educativas a las que se ha llevado el modelo.

Un ejemplo latente es cómo a partir de la implementación del Modelo 5D en la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle, se pudo complementar la elaboración de este acercamiento etnográfico. Para concretar el acercamiento a la comunidad educativa y dar cuenta de las prácticas y artefactos socioculturales que fundamentan los modelos de enseñanza y los estilos de aprendizaje que transitan en la cultura escolar fue determinante apropiarse de algunas técnicas cualitativas que facilitaran dicha labor como son la **Investigación Acción Participativa**, la **Observación Participativa**, y desde luego la **Etnografía**. Más adelante se definirán con claridad estas técnicas.

Marco Conceptual.

Para iniciar con la presentación del hilo conceptual que facilitó la construcción de una perspectiva de trabajo que guiará la implementación de actividades, su análisis e interpretación, es preciso señalar que el estudio se realizó desde la perspectiva de la psicología cultural, por lo que fue un ejercicio que puso en diálogo perspectivas históricas, antropológicas y psicológicas.

Zona de Desarrollo Próximo.

En este sentido, y en referencia a la **perspectiva histórico - cultural**, encontramos como base de sus planteamientos, el énfasis en las relaciones e interacciones que se dan en un grupo y contexto sociocultural específico, entre los aprendices menos y los individuos con mayor grado de experticia en el marco de las actividades culturales de acuerdo con los postulados de (Vygotsky, 1979, p. 133):

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

En esta definición se puede evidenciar cómo el concepto de zona de desarrollo próximo, devela la importancia que tiene el acompañamiento de un individuo a otro para realizar determinada tarea y la influencia que dicho acompañamiento puede generar en el potencial que puede desarrollar el individuo para dar respuesta a la tarea. Siguiendo a Vygotsky (1979, pp. 138 - 139):

Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.

Ahora bien, teniendo en cuenta los postulados de Word, Bruner y Ross, (1976) acerca de la metáfora del andamiaje, en donde un adulto tiene en control los elementos de una tarea que al comienzo sobrepasa las capacidades del niño, lo que le va permitir al niño concentrarse y resolver la tarea dentro del rango de sus capacidades. Esto conlleva a una conclusión exitosa; sin embargo, este acompañamiento implica algo más que una realización asistida de la tarea. Podría resultar en el desarrollo de la competencia de la tarea por parte del alumno a un ritmo que superaría con creces sus esfuerzos sin ayuda.

Esta perspectiva, deja claro que el camino de desarrollo que toma la trayectoria vital de una persona o grupo, está determinado por el compendio de aprendizajes que se dan en el marco de la cultura. En otros términos, según Vygotsky (1979, p. 55):

A partir de los primeros días del desarrollo del niño, sus actividades adquieren un significado propio en un sistema de conducta social y, al dirigirse hacia un objetivo concreto, se refractan a través del prisma del entorno del pequeño. El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona. Esta compleja estructura humana es el producto de un proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social.

Los aprendizajes orientan el desarrollo humano. En este sentido, y sin ser pretencioso, podría afirmarse fácilmente qué premisas como estas, permiten sostener la idea de que la diversidad

humana es producto de la diversidad cultural, puesto que en esta se instituyen los códigos lingüísticos que generan un tipo de formación y de aprendizajes.

En general, la perspectiva sociocultural tiene en cuenta la evolución filogenética de la especie humana, el análisis microgenético y el cambio histórico, entendiendo este último como la condición a la que se ve sometido todo proceso, donde los participantes son personas que van dejando un legado a sus predecesores. Además, debe ser claro que esta perspectiva de estudio, se basa en el análisis de la actividad y el uso de artefactos culturales. Packer & Goicoechea (2000, p.1), refieren que la perspectiva sociocultural “enfatisa las características de la participación social, las relaciones (como las que ocurren entre novato y experto, entre recién llegado y veterano), el entorno en que ocurre la actividad, y el cambio histórico.”

Perspectiva Constructivista.

Ahora bien, para profundizar en la **Perspectiva Sociocultural**, es necesario traer a colación la **Perspectiva Constructivista**, puesto que en ocasiones tienden a confundirse o a entenderse como una sola perspectiva. En este sentido, el constructivismo piagetiano, como modelo educacional, ofrece las herramientas propicias para que el **sujeto** pueda elaborar y crear su propio conocimiento; dicho conocimiento, es básicamente el producto de las vivencias y experiencias alcanzadas por el **sujeto** tiempo atrás, en relación con los objetos en el mundo. El **sujeto** analiza e interpreta la información, además también tiene en cuenta las destrezas o las habilidades adquiridas a priori, para conseguir un aprendizaje significativo, que se manifiesta de su entusiasmo, compromiso y motivación por aprender.

Desde esta perspectiva, y siguiendo lo postulado por Vygotsky (1979, p.132):

En los estudios acerca del desarrollo mental de los niños, generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son indicativas de las capacidades mentales. Presentamos a los niños una batería de tests o una serie de tareas de distintos niveles de dificultad y juzgamos el alcance de su desarrollo mental basándonos en el modo en que resuelven los problemas y a qué nivel de dificultad lo hacen.

Desde la perspectiva constructivista, se considera que es la maduración biológica, la operación que guía el desarrollo, puesto que, mediante la madurez de estructuras, es que se pueden erigir y sostener los aprendizajes. Además, está enfatiza en cómo se construye el conocimiento a niveles cualitativamente diferentes, progresivamente más adecuados, como resultado de las acciones e interacciones del aprendiz en el mundo (cf. Cobb, 1994; Piaget, 1970/1972; Steff & Gale, 1995; Tobin, 1993; von Glasersfeld, 1993, como se citó en Packer & Goicoechea, 2000). En resumen, y de acuerdo con los autores, las dos perspectivas cuentan con supuestos ontológicos ocultos que dejan claro que en el primer caso, tenemos una visión ontológica del desarrollo humano, mientras que en el segundo, nos encontramos con una propuesta para la comprensión de la epistemología del conocimiento en los individuos humanos. En otros términos, el constructivismo es inherentemente dualista, mientras que, en la perspectiva sociocultural, tiene una ontología no dualista, y más bien dialéctica y relativista como refiere Sfard (1998) citado por Packer & Goicoechea (2000, p.3):

La mente es un producto cultural e histórico, y el dualismo —la división entre conocedor y conocido —puede convertirse en realidad en circunstancias específicas. La perspectiva constructivista ofrece un mensaje ‘como si’ cómo actuamos como si fuéramos una mente, de frente a un mundo independiente. La perspectiva sociocultural ofrece una explicación de cómo llegamos hasta ese punto.

La ontología dualista en la perspectiva constructivista se rastrea desde los postulados de Kant y Piaget acerca de la apreciación del sujeto como individuo y el mundo como ese otro por el cual el sujeto circunda, ambos independientes. El sujeto al crear el conocimiento, no se ve directamente afectado en su esencia, no es una condición para que se gesten cambios en el individuo. Piaget tomó de Kant su entendimiento básico de que el conocedor es activo, y añadió una dimensión de desarrollo. Piaget (1970/1972) explicó: “Parece ser genéticamente claro que toda la construcción elaborada por el sujeto presupone condiciones internas antecedentes, y en este respecto Kant tenía razón. Sus formas a priori eran, sin embargo, demasiado ricas” (p. 91). En el mismo sentido, Packer & Goicoechea (2000, p.4) mencionaron sobre este planteamiento de Kant y Piaget que:

El espacio, el tiempo, la causalidad y el objeto —las “categorías” que Kant consideraba innatas a la mente —se convirtieron en los conceptos básicos cuya génesis Piaget rastreó hasta la infancia y más allá. Tanto para Kant como para Piaget, estas estructuras cognitivas estructurales dan forma a nuestra experiencia de la realidad, pero para Piaget se desarrollan de tal manera que la cognición construye, en el doble sentido de dar forma a los datos empíricos de la sensación y engendrar nuevas estructuras conceptuales.

En el siguiente apartado podemos apreciar la dualidad en la perspectiva constructivista:

Kant y luego Piaget, emplearon una ontología dualista que la mayoría de nosotros da por sentada, una ontología de dos esferas: un sujeto y un mundo independiente. Kant insistió (y Piaget insinuó) que, aunque el espacio y el tiempo y los objetos de nuestra experiencia son estructuras a priori de nuestra experiencia, y no la manera como las cosas existen en sí mismas, debemos sin embargo inferir la existencia independiente de una esfera material que subyace a estas apariencias. Y tanto Piaget como Kant consideraron al individuo humano un cogito, una persona epistémica que fundamentalmente no es cambiada por la construcción del conocimiento (cf. Piaget, 1970/1988, como se citó en Packer & Goicoechea, 2000, p.4).

Por otra parte, tenemos la ontología no dualista que forma parte de la esencia de la perspectiva sociocultural. En este caso encontramos que las bases de la perspectiva sociocultural radican en el hecho de que el acercamiento al conocimiento está ligado directamente con las relaciones que el sujeto emprende con sus semejantes y con su entorno, a partir de los cambios que estas relaciones ejerzan sobre el sujeto en un marco histórico y cultural específico.

De acuerdo con Packer & Goicoechea (2000, p.17): “La ontología no-dualista clarifica la noción de la perspectiva sociocultural de que el aprendizaje —ganar conocimiento o comprensión— es una parte integral de los cambios ontológicos más amplios que provienen de la participación en una comunidad.” Ahora bien, de acuerdo con lo que Packer & Goicoechea (2000, p.16) mencionan, la perspectiva sociocultural “Es una ontología, una visión del ser humano y no-humano, en la que la persona y el mundo social están relacionados internamente el uno con el otro, constituyéndose mutuamente.” Lo anterior permite entender que la relación entre el mundo

social y el ser humano implica directamente una afectación entre estos, que los lleva a complementarse.

Esta ontología contempla un proceso práctico de construcción en el que las personas dan forma al mundo social y, al hacerlo, son transformadas ellas mismas. Esta constitución mutua se logra en las prácticas sociales de las relaciones y comunidad humanas. Los seres humanos son formados y transformados en relación con otros, en un deseo de reconocimiento, en las prácticas de una comunidad en particular, y de una manera que escindiré e iniciará una lucha por la identidad. (Packer & Goicoechea, 2000, pp. 16-17).

Es importante tener en cuenta que las dos perspectivas presentan planteamientos bastante útiles; sin embargo, si no se tiene en cuenta el desempeño del aprendiz, podría presentarse como una entidad que sigue las formas, propuestas y costumbres de la comunidad sin voz propia. También, si no se tiene en cuenta a la comunidad, el aprendiz puede terminar como un sujeto epistémico, incursionando en un contexto autosuficiente y sin flexibilidad para llegar al cambio.

Ahora bien, entendiendo las dos perspectivas antes tratadas, se identificó que la perspectiva sociocultural sería decididamente la base para el desarrollo de esta investigación, y teniendo en cuenta lo mencionado por Martínez (1999, p.18): “Desde el punto de vista del enfoque sociocultural los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura.” Se acudió a Vygotsky y su teoría histórico cultural, que tiene como principio fundamental la idea de que para entender y comprender a los seres humanos y la forma como se desarrollan psicológicamente es esencial analizar y también comprender las relaciones intrapersonales y sociales en las que éste se ve inmerso. Esto con el fin de acercarnos a los postulados que hace acerca de lo educativo y del origen social de los procesos psicológicos. A partir del planteamiento de la "ley genética del desarrollo cultural" o “Zona de desarrollo próximo”, de Vygotsky, se usó este postulado como referencia para intentar comprender el rol de los artefactos socioculturales y la relación de estos con los estilos de aprendizaje y las prácticas educativas que se dan en la comunidad de la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle, sede primaria.

En el marco de los rasgos históricos de la I.E.O. y de su cultura escolar. La ley de Vygotski (1979, p. 94) señala que:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

Para profundizar un poco acerca del concepto de zona de desarrollo próximo donde este permite dilucidar las diferencias que suelen presentarse entre el nivel de desarrollo potencial y el nivel de desarrollo real que sostienen los niños. Dicho concepto ha facilitado identificar las disparidades que se dan entre sujetos a nivel de aprendizaje y desarrollo intelectual; a pesar, de que cronológicamente cuenten con la misma edad. Para Vygotsky (1979) desde los primeros días de vida del niño, el aprendizaje y el desarrollo se encuentran fuertemente vinculados. Para esclarecer la relación ya mencionada, indica la necesidad de plantear dos niveles de desarrollo. Uno el desarrollo potencial y el otro desarrollo real, lo que surge como diferencia entre los dos tipos o niveles de desarrollo, lo infiere como zona de desarrollo próximo:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979, p. 133).

De acuerdo a Vygotski, la zona de desarrollo próximo está relacionada con funciones prematuras, que van en proceso de maduración. Entendiendo que en la zona de desarrollo próximo sucede un avance mental mientras que, en la zona de desarrollo real el proceso de desarrollo mental no avanza. “La zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración.” (Vygotski, 1979, P. 134). A partir de este postulado acerca de la zona de desarrollo próximo Vygotski, presenta una nueva alternativa que sobrepasa lo ya planteado acerca del desarrollo y esclarece el sentido de lo que se considera como un “buen aprendizaje” cuando esté anticipa al desarrollo, además estipula que el proceso evolutivo va detrás del proceso de aprendizaje y esto es lo que conlleva a la zona de desarrollo próximo.

Artefactos Socioculturales.

Por otra parte tenemos, en el proceso de desarrollo psicológico de acuerdo con lo dicho por Vygotsky, entendemos que la clave está en la construcción de significados y cómo estos se les asignan a las palabras, las acciones y a los objetos; ahora bien, hay que considerar que la producción de significados por parte solamente del sujeto es un proceso de orden social y a la vez activo en el contexto sociocultural al que se pertenece. Para dar cuenta de la relevancia en la construcción del significado es preciso traer a colación a Cole y el planteamiento que hace acerca de **artefactos socioculturales**, en donde se evidencia como los artefactos forman parte esencial en la relación del individuo con el mundo, con su contexto, como herramientas a función del desarrollo cultural. Según Cole (1999):

un artefacto es un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales. Son ideales en la medida en que su forma material ha sido moldeada por su participación en las interacciones de las que antes eran parte y que ellos median en el presente. (p. 114).

Por medio de los artefactos el individuo consolida sus formas de relacionarse e interactuar con sus semejantes; esto no implica, que el individuo no emplee el pensamiento directo, natural y filogenético para alcanzar sus objetivos, simplemente la línea de los artefactos es otra forma para facilitar el alcance de la meta.

Rasgos Históricos y Culturales.

Ahora bien, de acuerdo con la definición que Sampson (2000), acerca de cultura y de la función de esta, podemos tratar de comprender la importancia de los **rasgos históricos y culturales** que se entretejen por medio de dichos artefactos antes mencionados y que pudimos encontrar en el acercamiento etnográfico a la I.E.O.

Entonces por "cultura" hay que entender un andamiaje de sistemas semióticos articulados entre sí que cubre la totalidad de la existencia de los seres humanos: sistemas alimenticios, vestimentarios, de género, de creencias, de sentimientos, narraciones

canónicas, etc., etc. Toda cultura es así un formidable aparato interpretativo que cumple la función de proporcionar significaciones, de volver inteligible y controlable - al grado al cual la finitud humana lo permite - el espacio natural y humano. (Sampson, 2000, p. 259).

Teniendo en cuenta estas precisiones, se puede comprender cómo la cultura opera a través del tiempo sobre la cotidianidad de los humanos, utilizando los artefactos como herramientas para su expresión y desarrollo. Algunos de estos artefactos son la escritura, el lenguaje y las formas de comunicación que se dan entre los individuos; se puede apreciar, cómo estos artefactos en el contexto escolar toman un papel fundamental y que por medio de este acercamiento etnográfico se logró identificar la relación de estos artefactos con los estilos de aprendizaje y con las prácticas educativas, en un panorama donde las narrativas, las prácticas culturales y la cultura escolar forman un mismo universo.

Estilos de Aprendizaje.

Ahora bien, cuando se mencionan **estilos de aprendizaje** entendemos por estos, la manera como el estudiante aprovecha y responde de forma consciente a los estímulos que le presenta el entorno escolar y a partir de estos estímulos posiblemente aprenda. Es decir, los estilos de aprendizaje tienen que ver directamente con la forma en que los estudiantes deciden aprender y como se les da más fácil. De acuerdo a Keefe (1988) como se citó en Alonso, Gallego y Honey (1995, p.48): “Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

La definición de Keefe fue la que se consideró más apropiada para el desarrollo de este concepto debido a que abarca todo el sentido que se pretendió develar en el acercamiento a la escuela; Sin embargo, con respecto a los estilos de aprendizaje, es importante destacar que hay varias perspectivas que son interesantes y que se vienen desarrollando y aunque no se profundizó sobre estas, se presentan para dar un panorama general de dichas perspectivas, como por ejemplo, el modelo desarrollado por David Kolb que implica los estilos de aprendizaje convergente, acomodador, divergente y asimilador. También el modelo desarrollado por Alonso, Gallego y Honey, quienes manifestaron la existencia de cuatro estilos de aprendizaje, el activo, el reflexivo, el teórico y el pragmático. Otro modelo desarrollado ha sido el de las inteligencias múltiples de

Hodwar Gardner, este último hace alusión a los estilos de aprendizaje como un conjunto de capacidades potenciales del individuo que se ven mediadas por el contexto y la cultura en donde se encuentre inmerso, además de las decisiones y determinaciones que asuma. Las inteligencias múltiples de Gardner son la auditiva, la visual, la kinestésica, etc).

Lo que se logra inferir de estos estilos de aprendizaje es que las personas no tienen un solo estilo de aprendizaje a lo largo de su vida o en diferentes situaciones; sino que todo el aprendizaje depende de la fusión de varios estilos de aprender que dependen y se adaptan a las situaciones y condiciones por las que el sujeto se vea expuesto.

Prácticas Educativas.

Dejando a un lado los estilos de aprendizaje, se hizo prudente revisar otro concepto importante como lo son las **prácticas educativas** que también se pudieron apreciar en la I.E.O. De acuerdo con García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008, pp. 3-4), práctica educativa se define como:

el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

Si bien se expone la diferencia entre práctica docente y práctica educativa; esta última, encierra todo el universo que confluye en la institución educativa de la Salle y al cual pudimos acercarnos desde la mirada etnográfica para develar un poco todas las interacciones que se daban entre los integrantes de la comunidad.

Cultura Escolar.

Otro concepto clave en este acercamiento etnográfico es el de **cultura escolar**, puesto que a través de esta nos acercamos a la escuela pretendiendo comprender todas esas interacciones que se dan entre los miembros de la comunidad, para dar cuenta de este seguimos a Ávila (2001, p.7):

Como categoría teórica, la cultura escolar se refiere al conjunto de significados compartidos por los actores más relevantes de la institución (creencias, concepciones y valoraciones de maestros y directivos). Como encrucijada de culturas y como mediación reflexiva entre los influjos plurales de esas culturas y el imaginario de las nuevas generaciones, puede considerarse como un campo de problemas y de objetos de estudio. Como concepción teórica es una categoría heurística que nos sirve para acercarnos a la escuela con el propósito de comprender lo que allí ocurre. Y como campo de problemas y de objetos de estudio constituye una enorme “cantera” de investigación para los científicos sociales.

Narrativas.

Otro concepto que se ve relacionado con los conceptos que ya hemos develado y que implican la lectura de la comunidad educativa de la Salle en este acercamiento etnográfico es **las narrativas**; La palabra narrativas, hace referencia a un tipo de enfoque en donde se le da relevancia a la forma como cada ser humano comprende el mundo a partir de su historia de vida, y de todas las situaciones en las que pueda verse involucrado. Como lo describe Bruner (2003, p.126), “contar historias es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana. Como también con nuestra imperfecta comprensión de esta condición”.

Desarrollo Cognitivo en el Contexto Social.

Después de destacar los conceptos que se ven directamente ligados entre sí, en función del análisis que se llevó a cabo en la I.E.O, desde la mirada etnográfica, fue fundamental atender a **Barbara Rogoff** y sus postulados acerca del desarrollo cognitivo en el contexto social.

Rogoff, toma como referentes las teorías de Piaget y Vygotski, para analizar la importancia que tiene en el desarrollo cognitivo de los niños, la interacción social con sus semejantes y con adultos. Dicho proceso contribuye en sus procesos de desarrollo intelectual y en la manera como se relacionan con otras personas en sus respectivos contextos. La autora especifica que no necesariamente este tipo de interacciones siempre consolidan procesos de desarrollo en los niños y que para ello hay que indagar en el tipo de interacciones que se dan y en los componentes de estas para poder identificar la calidad de la misma respecto al desarrollo.

Las características de la interacción niño-adulto pueden tener poca relación con el aprendizaje infantil. Es importante examinar explícitamente la influencia de la experiencia o destreza de los compañeros, su posición social, el hecho de compartir la resolución de un problema, y, también, cómo se estructuran los esfuerzos de los niños y cómo se transfiere al niño la responsabilidad ante la tarea en el curso del desarrollo. (Rogoff, 1993, p.180).

Rogoff (1993), indica que el desarrollo cognitivo del ser humano implica que se gesten una relación directa entre sujeto y cultura; ahora bien, para que el sujeto logre un pleno desarrollo debe mantener una interacción constante y activa con su respectiva comunidad o comunidades, donde en la medida que forma parte, vaya integrando a sus saberes, códigos de comunicación y herramientas que las comunidades han elaborado con el transcurrir del tiempo. Por medio de interacciones sociales variadas, se van convirtiendo en aprendices que van manejando poco a poco esas herramientas y sistemas, hasta dominarlas y utilizarlas efectivamente en el contexto en que se definen y ejecutan las actividades del grupo social.

El desarrollo cognitivo según Rogoff referida por Martínez (2009, p.4):

Es el resultado de un aprendizaje que ocurre mediante la participación guiada en actividades sociales con el acompañamiento de pares y adultos que apoyan y retan el dominio de destrezas y entendimientos. El desarrollo implica la apropiación de las herramientas intelectuales y las destrezas de la comunidad cultural a la que se pertenece.

El aprendizaje en comunidad genera lazos de cooperación entre los sujetos, para que se dé dicha cooperación, resulta inherente el diálogo y la comunicación, lo que nos lleva a utilizar símbolos y significantes que terminan convirtiéndose en lenguaje y también en instrumento utilizado por la mente para transmitir los conceptos que permiten la interacción entre sujetos y ello posibilita la comunidad de aprendizaje.

La actividad comunicativa es un punto de encuentro entre las actividades de los aprendices y las actividades de quienes guían el aprendizaje. El aprendizaje puede darse de manera tácita e implícita o de manera explícita y clara. Las comunidades de aprendizaje en contextos educativos son un ejemplo de lo segundo. (Martínez, 2009, p. 5).

A partir de los postulados que Rogoff, acerca del desarrollo cognitivo, las comunidades de aprendizaje, y de la importancia de la cultura en el proceso de desarrollo de los sujetos, se pudo inferir que la conducción de la investigación bajo la perspectiva sociocultural, apoyada en la zona de desarrollo próximo fue la elección correcta para dar continuidad a la investigación sobre los significados, los modelos pedagógicos y los estilos de aprendizaje que transitan en la cultura escolar de la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle, sede primaria.

Psicología Cultural.

Entonces, después de este recorrido por la estructura de la perspectiva sociocultural, es necesario revisar la propuesta que hace desde la psicología cultural el psicólogo **Jerome Bruner**, quien es referido por Sampson (s.f.). Desde este autor:

se resalta que la psicología cultural plantea un innovador enfoque teórico-metodológico dispuesto a explorar y analizar la constitución y construcción de la dimensión psicológica del ser humano. Al tener en cuenta lo singular de la plasticidad del cerebro humano y su modelación cultural, podemos ver que esté a su vez se encarga de recoger y conectar las particularidades de los sistemas de significación de cada sociedad. Entendemos a partir de lo anterior, la relevancia del contexto socio-cultural y la mirada de la psicología cultural al estudio de las muchas formas en que las costumbres, tradiciones, rituales

culturales y prácticas sociales se transforman en conductores encargados de mediar, organizar, y modificar la mente del ser humano.

En Bruner se puede rastrear la influencia de la perspectiva sociocultural y como ésta, juega un papel fundamental en la investigación que se llevó a cabo y en general, en la investigación del campo educativo. Es indispensable mencionar algunos conceptos que Bruner plantea y que fueron de mucha importancia a la hora de indagar sobre saberes, sentires y significados que transitan en una comunidad educativa. Para este autor, la narración es una herramienta bastante relevante para el conocimiento humano, y a partir del estudio de ésta, se comienza a evaluar también la cultura y su importancia en los procesos de investigación cognitiva, lo que le da un giro al trabajo que Bruner venía realizando en sus investigaciones y comienza a centrarse más en los usos del lenguaje y en las pautas culturales. Es así que según (Bruner, 2004, p.20):

La revolución cognitiva en la psicología, entre otras cosas, había permitido examinar cómo se organizaban el pensamiento y la experiencia en sus miles de formas. Y puesto que el lenguaje es nuestra herramienta más poderosa para organizar la experiencia y en realidad, para construir “realidades”, comenzó a realizarse un examen más estricto de los productos del lenguaje en toda su rica variedad. A mediados de la década de los 70 las ciencias sociales se habían alejado de su postura positivista tradicional, acercándose a una postura más interpretativa: el significado pasó a ser el elemento central, cómo se interpretaba la palabra, qué códigos regulan el significado, en qué sentido la cultura misma podía tratarse como un texto que los participantes leen para su propia orientación. (...) Estos avances dieron origen a nuevas perspectivas psicológicas. Pues tal vez sea cierto, como gustan decir de sí mismos los especialistas académicos en psicología, que la psicología tiene el coraje de asumir las convicciones ajenas.

La revolución cognitiva se produce en el momento en que Bruner y otros colegas se enfocan en el estudio de la conducta y dejan de lado el estudio de la mente humana como herramienta encargada de filtrar, procesar y manipular la información que se recibe. Algo así como que el sujeto a partir de su experiencia, necesidad y expectativas, se encarga de clasificar y filtrar la información que le llega para comprenderla y actuar o accionar.

El papel del aprendizaje en Bruner es otro aspecto que se tuvo en cuenta, los seres humanos son seres sociables, que por medio de las interacciones que se dan a nivel cultural alcanzan el aprendizaje. Entonces podemos apreciar que la cultura es esa base esencial para que el ser humano pueda desarrollarse con plenitud en el mundo y para que esto se lleve a cabo es indispensable que el sujeto descifre, comprenda y aplique los diferentes símbolos y códigos culturales que su contexto social le determina.

Teniendo en cuenta el anterior párrafo, y de acuerdo con Palacios, (1995), como se cita en Blanco, & Sandoval, (2014, p.81):

Así ocurre que, en Bruner, como en Vygotsky, el desarrollo es un proceso socialmente mediado, asistido, guiado, en el que, en consecuencia, el papel de la educación y de los procesos educativos es crucial. La intervención educativa no es aquí un factor más de los que contribuyen a dar forma y contenido al desarrollo, ni es tampoco un elemento cuya incidencia fundamental sobre dicho proceso sea la de simplemente acelerar o lentificar las adquisiciones que, de todas formas, han de ocurrir. La intervención educativa es el factor determinante de lo que ha de ser el curso evolutivo, su forma y contenido. Por eso Bruner no es un psicólogo del desarrollo cognitivo que además se ha ocupado de cuestiones educativas, sino que, en sus planteamientos, desarrollo y educación están íntimamente e indisolublemente imbricados entre sí.

Entendido lo anterior se puede concluir que, desde la psicología cultural y la perspectiva de Bruner acerca del estudio del sujeto en su contexto y cultura, la investigación llevada a cabo se desarrolló teniendo en cuenta las estrategias más propicias para comprender las formas, sentires y significados circundantes en la cultura escolar de la escuela, aprovechando el análisis de las interacciones entre pares y entre adultos y niños integrantes de la comunidad educativa de la sede de primaria.

Etnografía Escolar y Comunidades de Práctica y Aprendizaje.

Finalmente, otra base teórica que se hizo fundamental en esta investigación fue la perspectiva de la historiadora y antropóloga **Elsie Rockwell**. Sus estudios etnográficos acerca de la cotidianidad de la escuela y la labor docente en la misma, ofrecieron bases sólidas para el sentido de la

investigación. En este sentido, y para esclarecer el panorama de la etnografía escolar y su función en esta investigación, fue necesario tratar de delimitar lo que se entiende por etnografía en general.

Según (Rockwell, 2009, p.12):

desde la Antropología, la palabra etnografía sugiere la forma como se actúa en la investigación de campo y a su vez el resultado de la misma. En otras palabras, hablamos de una monografía descriptiva. Dicho término implica mucho más que una herramienta de recolección de datos y no puede equipararse con la observación participante que la Sociología incluye como técnica en su etnometodología; menos aún, es vista como método, lo que nos deja en que se trata más bien de un enfoque o una perspectiva que encaja con la teoría y con el método pero que no termina por resolver las problemáticas que estos dos últimos presentan.

Ahora bien, partiendo de la premisa de que la etnografía es un enfoque, es posible que se comience a identificar la etnografía escolar como la forma en que se hace una aproximación con sentido (enfoque), a una comunidad educativa pretendiendo identificar las prácticas, artefactos y narrativas encargadas de la operación de esta cultura en particular. La etnografía escolar también tomó un lugar fundamental como una constante herramienta en este caso, para la recolección de información relevante para la investigación cómo y para la relación entre etnógrafo y la comunidad educativa de las escuelas estudiadas.

Además al momento de conformar las comunidades de práctica, entendiendo estas como estrategias impulsadas desde el proyecto Madremonte 5D, para abordar las diferentes problemáticas que emergen en este contexto educativo particular cotidianamente y que se proponía vincular a los distintos agentes educativos que formaban parte de la comunidad para buscar el ejercicio de prácticas cooperativas y solidarias que permitieran la resolución de las diferentes problemáticas ya mencionadas. El ejercicio etnográfico permitió hacer una revisión acerca de la puesta en acción de las comunidades tanto de práctica como de aprendizaje, identificando parte de los artefactos socioculturales que emergen en esta comunidad y cómo estos forman parte de las narrativas; narrativas, que están vinculadas a los diferentes estilos de

aprendizaje y las prácticas educativas, y que recaen sobre la cultura escolar y sobre unas prácticas culturales particulares de la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle.

Rockwell plantea que para desarrollar un estudio o acercamiento a la escuela, de carácter etnográfico, se deben tener en cuenta que este tipo de estudios no tienen una línea guía que permita plantearse el cómo abordar la experiencia etnográfica de manera preestablecida, siguiendo a Rockwell (1987, p.1):

Cuando optamos por abordar el estudio empírico de la práctica docente y la escuela con los recursos de la etnografía, entramos en un campo abierto, donde fue necesario “hacer camino andando”. La etnografía supone ciertas condiciones mínimas para ser considerado como tal, pero no ofrece métodos preestablecidos que se puedan aplicar sin mayor deliberación.

Incluso, cuando se pretende ahondar en la estructura funcional de un sistema social como lo es la escuela San Juan Bautista de la Salle, donde la intención es dar cuenta de elementos que se traducen en el adn de una comunidad educativa integrada por niños estudiantes y adultos cumpliendo varios roles en un sector con múltiples diversidades sociales, económicas, culturales, políticas, etc, nos llevó a pensar en lo que Rockwell menciona como método de acción, entendiendo que el ejercicio etnográfico en sí no define la ruta y sí más bien el contexto donde se lleva a cabo el acercamiento exploratorio e indagador. Según Rockwell (1987, p.1):

Quedan abiertas y deben definirse la mayor parte de los procedimientos técnicos, las delimitaciones espaciales y temporales en el campo, las ubicaciones e interacciones del investigador, las vinculaciones entre lo observable y lo concebible como objeto de estudio, las formas de análisis y de síntesis, las maneras de descripción y exposición, y aún las perspectivas teóricas y epistemológicas desde las cuales se hace. Este proceso de construcción de una forma específica de hacer etnografía acompaña, de manera implícita o explícita, el desarrollo de cada investigación.

Ahora bien, la relevancia de la apropiación y recolección de la información juega un papel trascendental en las investigaciones del tipo socio histórico, para Rockwell el método etnográfico ofrece una amplia gama de oportunidades para dar cuenta de elementos que desde otras

perspectivas se dispersan o pierden la importancia que en el caso etnográfico asumen. De acuerdo con Rockwell (1987, p.4):

En varias ocasiones he descrito la etnografía, mínimamente, como el proceso de “documentar lo no documentado”. La base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los “registros” de campo. Es en torno a este proceso y cómo hacerlo que se han centrado la mayoría de las preguntas acerca de la etnografía, aunque de hecho ello constituye sólo una de sus partes. Las respuestas que ofrecemos no son un “recetario” de técnicas sino la explicitación de la forma en que concebimos e intentamos resolver algunos de los problemas críticos del trabajo de campo en este proyecto. Estas ideas se centran en los problemas de la parte central del trabajo de campo clásico de la etnografía, aquella que consiste en estar en una localidad, participar porque no queda otra pero sin otro “rol” que el de investigador, observar lo cotidiano, conversar sobre ello con quien se pueda y conservar por escrito la mayor parte posible de esa experiencia. También es importante usar otros procedimientos en el campo (mapas, encuestas, documentos, etc.) más sistemáticos y predeterminados, pero existen ya muchos textos que los abordan. El problema es cómo explicitar lo que ocurre en ese proceso central, frecuentemente considerado “espontáneo”, del trabajo de campo que, no obstante, es fuente de mucha de la información más rica y significativa que obtiene el etnógrafo.

Finalmente, y de acuerdo con todo lo mencionado hasta el momento, es a partir de Elsie Rockwell y sus postulados en la perspectiva socio histórica, lo que permitió guiar y desarrollar este acercamiento etnográfico en una I.E.O. de primaria en la ciudad.

Metodología.

Este estudio, se ha propuesto una mirada interpretativa/comprendensiva sobre el sujeto escolar (docente/estudiante), teniendo como punto de partida las interacciones, actitudes, comportamientos y las narrativas escolares cotidianas para comprender los sentidos que otorga al aprendizaje y enseñanza en la experiencia escolar. En consecuencia, se parte de los principios epistemológicos de las metodologías **cualitativas**, propias de las ciencias sociales y humanas, que permiten captar la experiencia desde la perspectiva de aquellas personas que la viven y crean

significado de la misma. Analizar estos procesos de enseñanza y aprendizaje, permiten comprender estructuras sociales y a su vez realizar aportes desde la psicología social.

Acercamiento Etnográfico.

En este sentido, esta investigación es un **acercamiento etnográfico** en tanto está orientada hacia el reconocimiento de la acción social de los sujetos de estudio, basado en la perspectiva histórico cultural. Lo cual, implicó indagar y registrar en gran medida durante un lapso amplio de tiempo, (cerca de 3 años lectivos) parte de las interacciones sociales dadas entre los integrantes de la comunidad educativa; lo que condujo, a un escenario en el que se logró percibir la directa influencia de los sujetos con mayor experticia sobre los aprendices, además de constatar la naturaleza cultural y relativa del desarrollo y el aprendizaje humano. Por lo anterior y teniendo en cuenta que este es un estudio socioeducativo en una comunidad multicultural, se tomó como base el **paradigma sociocultural** de Vigotsky que como se ha mencionado anteriormente, plantea que solo en un contexto social se logra aprendizajes significativos, es decir, el individuo construye su conocimiento a través de un diálogo continuo con otros seres humanos.

Para realizar dicho acercamiento etnográfico, se emplearon diferentes técnicas y herramientas como la observación, los diarios de campo y diarios etnográficos, también actividades de implementación del modelo quinta dimensión adaptado al proyecto Madremonte, así como la participación en las diferentes actividades que la institución programaba para el año lectivo. Al formar parte del equipo que implementó en ese momento el proyecto Madremonte, se debía cumplir con una serie de actividades que hacían parte del compromiso para plasmar el modelo quinta dimensión en la institución educativa. Por lo que fue fundamental emprender un estudio etnográfico para distinguir la cultura escolar, su relación con las formas de enseñanza y aprendizaje habituales en la escuela y captar significados, tanto implícitos como explícitos, a partir del intercambio de información y experiencias con la comunidad escolar.

Tipo de estudio.

Teniendo en cuenta que la presente investigación es una experiencia etnográfica, el tipo de estudio es **descriptivo**. Según Rockwell (2009), a través de este tipo de investigación se busca conservar la riqueza de las relaciones particulares que surgen en el campo en el que se hace el

estudio, así como también orienta la búsqueda de respuestas a preguntas generales que posibilitan el análisis de formas particulares de la vida humana. Este estudio es descriptivo en tanto se centró en la observación y el análisis de las interacciones de una comunidad educativa con la intención de identificar las prácticas y discursos que fundamentan los modelos de enseñanza y los estilos de aprendizaje que transitan en la institución, lo anterior, sin dejar de lado el reconocimiento de las características socio-culturales que atraviesan a cada individuo y que son en definitiva las que permiten un intercambio de saberes en la interacciones que se gestan en esta comunidad educativa.

Método

En el marco de esta investigación sociocultural y educativa en el campo escolar, se parte desde el método **etnográfico**. Rockwell (2009) manifiesta que la etnografía es una “teoría de la descripción” que documenta lo no-documentado de la realidad social. De acuerdo con lo anterior, al emplear este método, se recolectó información de las interacciones humanas con respecto a estilos de aprendizaje y a partir de los hallazgos, construir conocimiento que conduzca a pensarse e identificar las prácticas, los métodos y las metodologías de educación y aprendizaje en la comunidad educativa de la Salle. En este sentido, se reconoce que:

La etnografía puede aportar a esa discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos. (Rockwell, 2009, p. 26).

En este sentido, desde la etnografía se puede contribuir hacia la transformación de procesos educativos, partiendo de historizar la realidad para generar interpretaciones de lo que ocurre y de esta manera aportar elementos sobre la transformación social y cultural que ha tenido la educación y que debe seguir en construcción.

Técnicas para la recolección de datos.

Para el desarrollo de la presente investigación, se utilizaron técnicas de naturaleza etnográfica, sobre esto, Rockwell (2009, p. 20) reconoce que la etnografía “siempre ha sido ecléctica, ha tomado de muchas otras disciplinas sus técnicas: de ciencias naturales y sociales, de tecnologías y humanidades.” Todas estas técnicas funcionan con la intención de recuperar conocimiento que posibilite analizar la construcción de nuevas prácticas educativas. Para acceder a ese mundo social de experiencias, se requieren técnicas y prácticas que permitan la reconstrucción de esos mundos y conocimientos internos, a través del diálogo, de la observación directa y de la participación activa.

Observación Participante.

Es por lo anterior, que se utilizaron técnicas como la **Observación participante**, según Taylor y Bogdan (1987) es la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el escenario social, ambiente o contexto de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Así mismo Guber (2001) citado por Jociles (2018, p. 126) menciona que:

Se puede definir la Observación Participante como una técnica de producción de datos consistente en que el etnógrafo observe las prácticas o “el hacer” que los agentes sociales despliegan en los “escenarios naturales” en que acontecen, en las situaciones ordinarias en que no son objeto de atención o de reflexión por parte de estos mismos agentes (Labov 1976, 146; Marshall y Rossman 1989, 79), a la vez que participa en el desarrollo de esas prácticas de diferentes maneras y en distintos grados (Gold 1958; Junker 1960; Spradley 1980), que van desde intervenir activamente en su ejecución hasta simplemente estar presentes en esos escenarios.

En este sentido, la Observación Participante sirvió como herramienta significativa en el proceso de construcción social de la realidad, por lo que, se llevaron a cabo una serie de visitas a la I.E.O, para dar cuenta de las interacciones sociales. Estas observaciones se realizaron mediante el acercamiento a escenarios que involucran estudiantes, docentes y personal de la escuela, incluyendo representantes de familia o acudientes, en algunas ocasiones.

Investigación Acción Participativa.

También la **Investigación Acción Participativa**, intenta o pretende comprender las circunstancias por las que atraviesan las comunidades en contextos particulares, para en lo posible intervenir en sus modelaciones o cambios desde la colaboración de quienes la aplican y desde una mirada reflexiva. De acuerdo con Ander Egg (2003, p. 32) examinando los términos que la definen:

en tanto investigación se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica; en cuanto acción significa o indica que la forma de realizar el estudio es ya un modo de intervención y que el propósito de la investigación está orientado a la acción, siendo ella a su vez fuente de conocimiento; y por ser participación, es una actividad en cuyo proceso están involucrados tanto los investigadores (o equipo técnico) como la misma gente destinataria del programa, que ya no son considerados como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar la realidad en la que están implicados. (...) Supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y de acción.

Entonces, esta técnica formó parte fundamental de las herramientas empleadas para obtener la mayor cantidad de información frente a las diferentes interacciones inmersas en un universo educativo como lo es la primaria de la San Juan Bautista de la Salle

Diarios de campo.

Por otra parte, la observación participante (O.P.) y la Investigación Acción Participativa (I.A.P.), siempre acompañada de las notas de campo o **diario de campo**. A través de la escritura de las notas de campo se inscribe la experiencia (propia y ajena) de una manera sistemática, detallada y prolongada en el tiempo que permite identificar y reconstruir el proceso de interacciones socioculturales. Según Jociles (2018, p.132) se entiende por diario de campo:

El espacio al que se trasladan por escrito, por un lado, las observaciones y, por otro, las reflexiones hechas sobre lo observado, el lugar del observador en el campo, las relaciones establecidas con los sujetos estudiados, los sentimientos que ha experimentado durante la OP, etc., distinguiendo en todo momento unas de otras mediante su ubicación en apartados diferentes, entre otras posibilidades.

Por consiguiente, la utilización del diario de campo, permitió registrar lo observado, así como también las percepciones del investigador, puesto no se puede desligar la percepción del observador de lo observado. Así como también lo escrito es la base para realizar el análisis entre teoría y práctica. Finalmente, es imprescindible destacar el lugar que tuvo el aprendizaje servicio como estrategia para desarrollar el proceso de investigación y para generar vínculos entre la escuela estudiada y la Universidad del Valle. Como vimos líneas atrás, esta perspectiva, que surgió de la teoría sociocultural, facilita la formación universitaria desde la actividad práctica y el compromiso social, político y comunitario.

Diseño de la investigación.

Como se ha mencionado en el desarrollo del presente documento, esta investigación surgió del proceso realizado inicialmente como pasante de investigación, el rol que se desempeñaba era el de acompañante del practicante profesional encargado del aula, este último lideraba y realizaba las actividades con el grupo asignado y modelaba su realización al pasante y al profesor. De esta manera, el pasante podía comprender a cabalidad las formas como se manejaba la implementación del proyecto; en la medida que se avanzaba en el proceso, y se iba aprendiendo a darle manejo a las diferentes situaciones que se presentaban. En este marco, se adquiría la pericia para estar encargado de un aula, un grupo y su docente, pero esto sucedía con el transcurso del tiempo y de las visitas a la institución. Además, se formalizaba mediante la matrícula como practicante oficial del proyecto en el marco de la asignación de un aula y un docente.

Las labores de pasantes y practicantes regulares, tenían que ver con el apoyo al docente de la escuela en la programación de las actividades curriculares mediante su plan de aula, promoviendo así la apropiación del modelo educativo de la Quinta Dimensión, y haciendo énfasis en la motivación escolar mediante la educación socioemocional. Además, es preciso decir

que todo se desarrolló a partir de la realización de las actividades planeadas entre el equipo universitario y los docentes participantes, actividades que fueron desarrolladas en una comunidad de práctica y mediante aprendizaje servicio. Por esta razón, en el caso de la presente investigación, fue precisa la perspectiva etnográfica, para así profundizar en el conocimiento sobre la escuela, su cultura y la influencia que se ha generado desde el proyecto Madremonte, en las dinámicas de enseñanza, socialización y aprendizaje social y escolar. Todo lo anterior implicó la realización de registros de dichas actividades y demás procesos en la institución, para recibir asesorías académicas, realizar lecturas que aportaran a la comprensión e implementación del modelo quinta dimensión y a la realización del proceso etnográfico.

A continuación se presentan los datos de las fases: Pasantías de Investigación (PI), Prácticas de Fundamentación Profesional (PFP) y Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), en el Proyecto Madremonte Quinta Dimensión (M5D). Una iniciativa de investigación socioeducativa desarrollada por el Grupo Cultura y Desarrollo Humano (GCDH) del Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología (FP), entre el año 2014 y el año 2021.

Tabla 6. Fases del proceso en la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle.

Cursos	Tiempo	Actividades desarrolladas
Pasantías de Investigación (PI)	Febrero a Junio 2018	Formación y entrenamiento en investigación a través del semillero de investigación del Grupo de Investigación Cultura y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle, en el proyecto Madremonte Quinta Dimensión.
Prácticas de Fundamentación Profesional (PFP)	Agosto 2018 a Abril 2019	Diseñar la Misión 5D, la unidad didáctica o actividad que orienta la propuesta de trabajo semanal Dialogar y discutir horizontalmente con el actor implicado en sus propuestas de trabajo

		Implementar o realizar visitas o actividad semanalmente a la escuela Participar en los seminarios del grupo de prácticas semanalmente Realizar diarios de campo Asesorías con los docentes responsables del proyecto Sistematizar, analizar y presentar los hallazgos contruidos mediante la participación en el proyecto
Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS)	Agosto a Diciembre 2020 Febrero a Octubre 2021	Diseñar las misiones de la Quinta Dimensión, la unidad didáctica o actividad que orienta la propuesta de trabajo semanal Dialogar y discutir horizontalmente con el actor implicado en sus propuestas de trabajo, en este caso Docentes de la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle Implementar o realizar visitas o actividad semanalmente a la escuela Participar en los seminarios del grupo de prácticas semanalmente Realizar diarios de campo Asesorías con los docentes responsables del proyecto Sistematizar, analizar y presentar los hallazgos contruidos mediante la participación en el proyecto

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Participantes.

Tipo de participantes		
Docentes parte de la intervención	Estudiantes	Otros
Francisco Estrada	2018 - 5-2	Padres de familia, docentes, estudiantes y personal administrativo de la institución educativa
Francisco Estrada	2019 - 3-1	Padres de familia, docentes, estudiantes y personal administrativo de la institución educativa

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Categorías de análisis.

Objetivo General: Explorar estrategias etnográficas que faciliten la identificación de las prácticas y artefactos socioculturales que fundamentan los modelos de enseñanza y los estilos de aprendizaje que transitan en la cultura escolar de la I.E.O San Juan Bautista de la Salle.					
Objetivo específico	N°	Categoría	Subcategoría	Definición	Tipo
Identificar los artefactos socioculturales que permiten a la comunidad educativa entablar sus propias negociaciones para comunicarse y construir su cotidianidad y cultura escolar.	1	Artefactos Socioculturales	Primarios	Son los utilizados directamente en la producción, corresponden estrechamente con el concepto de artefacto como la materia transformada por la actividad humana, incluidos: lenguajes, elementos para la transcripción y comunicación. (Cole, 1999).	Deductiva
			Secundarios	“Consta de representaciones de artefactos primarios y de modos de acción que utilizan estos artefactos primarios. Los artefactos secundarios desempeñan un papel central en la preservación y transmisión de los modos de acción y creencia. incluye recetas, creencias tradicionales, normas, constituciones, etc.” (Cole, 1999, p.117).	

			Terciarios	Se refiere al imaginario que posee cada individuo “pueden llegar a constituir un 'mundo' relativamente autónomo, en el que las reglas, las convenciones y los resultados ya no parecen directamente prácticos o que, en efecto, parecen constituir una esfera de actividad no práctica, o de juego 'libre.” (Wartofsky referido por Cole, 1999, p. 117).	
Analizar las prácticas educativas de la comunidad docente de la I.E.O San Juan Bautista de la Salle.	2	Prácticas educativas		“La práctica educativa, se define como un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean.” (Gómez, 2008, p.39).	Deductiva
Identificar los estilos de aprendizaje de los integrantes de la comunidad de la I.E.O San Juan Bautista de la Salle.		Estilos de aprendizaje		“Los estilos cognitivos reflejan diferencias cualitativas y cuantitativas individuales en la forma mental fruto de la integración de los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales del funcionamiento individual, por lo tanto, determinan la forma en que el aprendiz percibe, atiende, recuerda y/o piensa, como en general se	Deductiva

				hacen las cosas.” (Quiroga y Rodríguez, 2002, citados por Castro y Guzmán 2005, p.85).	
Analizar los rasgos culturales que emergen en la cotidianidad escolar de la comunidad educativa.	3	Rasgos históricos-culturales		Un rasgo es una característica o una particularidad. Cultural, en tanto, es aquello vinculado a la cultura: el conjunto de los rituales, los conocimientos, las expresiones artísticas, y las costumbres de una comunidad.	Inductiva
Acompañamiento socioeducativo a la práctica docente.	4	Modelo socioeducativo		Modelo socioeducativo-promocional comunitario: Este modelo consiste en una acción educativa de información y formación a partir de problemas significativos para los actores involucrados. Mediante procesos de concienciación, de capacitación, de movilización de recursos personales, grupales, comunales e institucionales y construcción de redes y alianzas de solidaridad, los actores reconstruyen su realidad y configuran estrategias de acción orientadas a participar en la toma de decisiones, para contribuir a	Inductiva

				transformar su realidad y con ello tener acceso a una mejor calidad de vida.” (Molina y Romero, 2004, p.60).	
--	--	--	--	--	--

Resultados.

Estrategias de Acompañamiento Socioeducativo y Etnográfico.

En este punto, se procede con la presentación de los resultados obtenidos y los hallazgos que se construyeron mediante la implementación metodológica. Por esta razón, es muy importante exponer el cúmulo de actividades que se llevaron a cabo en la institución educativa estudiada, puesto que estas constituyen las estrategias etnográficas mediante las cuales se recolectó la información. Además, debe ser claro que la información consolidada mediante los distintos acercamientos, permitió construir los datos para estudiar los rasgos histórico-culturales, las prácticas educativas y los artefactos que median la cultura escolar de la escuela San Juan Bautista de la Salle.

Tabla. 9

Presentación de actividades de acompañamiento etnográfico en la escuela.

Nº	FECHA	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	HALLAZGOS
1	Abril 01 del 2019	Registro Etnográfico	Identificar rasgos histórico-culturales, prácticas educativas, artefactos culturales	En la primera visita desde una perspectiva etnográfica, se realizó un acercamiento a este nuevo rol, los hallazgos estuvieron centrados en el reconocimiento del lugar, donde ubicarse y de qué forma participar de la comunidad educativa.
2	Abril 08 del 2019	Registro Etnográfico	Identificar rasgos histórico-culturales, prácticas educativas, artefactos culturales	En este nuevo momento de visita en la I.E.O. Se comenzó a identificar varios patrones que se harían repetitivos en el transcurso del ejercicio

				etnográfico, patrones como la movilidad de los estudiantes en algunos momentos como el desayuno, el descanso, la formación, o en algunos cambios de clase.
3	Abril 22 del 2019	Registro Etnográfico	Identificar rasgos histórico-culturales, prácticas educativas, artefactos culturales	Para este momento visitar la institución se comenzó a tornar como un ejercicio de identificar los patrones, esperar que sucedieran y registrarlos.
4	Abril 29 del 2019	Registro Etnográfico	Identificar rasgos histórico-culturales, prácticas educativas, artefactos culturales	Dentro de los rasgos encontrados en esta y las anteriores visitas a la institución, se puede mencionar que la cultura afrodescendiente sobresale en la comunidad educativa, en medio de migrantes de otros sectores del país y extranjeros. También se apreció en esta visita, que los chicos afrodescendientes al ser mayoría, van legando estilos de relacionarse, por medio de artefactos empleados en el lenguaje

				como algunas palabras.
5	Mayo 06 del 2019	Registro Etnográfico	Identificar rasgos histórico-culturales, prácticas educativas, artefactos culturales	Otros elementos encontrados en la visita a la institución han sido las prácticas culturales que emplean los chicos en los momentos de descanso. Juegos tradicionales, espacios de conversación e interacción se rescatan de la hora del descanso.
6	Mayo 13 del 2019	Registro Etnográfico	Identificar rasgos histórico-culturales, prácticas educativas, artefactos culturales	En esta ocasión se identificó como artefactos socioculturales la forma de vestir, aunque los chicos llevaban uniformes, el estilo particular que algunos de los chicos les dan al usar los uniformes, generan impacto y efecto dominó en los compañeros y en general en la escuela, quienes terminaban por imitar estas formas de lucir el uniforme.
7	Mayo 20 del 2019	Registro Etnográfico	Identificar rasgos histórico-culturales, prácticas educativas, artefactos culturales	En esta ocasión, al visitar la institución y hacer varios recorridos por las aulas de clase, se evidencia el estilo de enseñanza tradicional

				por parte de la gran mayoría de los docentes, en algunos casos en particular se perciben otro tipo de propuestas.
8	Mayo 27 del 2019	Registro Etnográfico	Identificar rasgos histórico-culturales, prácticas educativas, artefactos culturales	Los juegos tradicionales forman parte de la cultura de la comunidad educativa, y los chicos aprovechan cualquier momento libre para llevarlos a cabo, rayuela, fútbol en cancha pequeña, juegos de manos, la lleva, entre otros.
9	Junio 04 del 2019	Registro Etnográfico	Identificar rasgos histórico-culturales, prácticas educativas, artefactos culturales	Otros elementos encontrados en las visitas fueron los estilos de aprendizaje que los chicos ejercen, parte de estos estilos tienen que ver con la propuesta que se les suministra a los estudiantes. Dentro de los estilos de aprendizaje, se identificó uno muy sólido y fue el trabajo en equipo para aprender, donde una persona experta propicia el espacio de encuentro con los estudiantes y entre

				ambos resuelven las actividades hasta que el menos experto logra superar la dificultad.
10	Junio 07 del 2019	Registro Etnográfico	Identificar rasgos histórico-culturales, prácticas educativas, artefactos culturales	En algunas actividades de tipo cultural, se evidenciaron algunos rasgos pertenecientes a la herencia de los estudiantes, donde bailes tradicionales hicieron presencia en la cotidianidad de la escuela.
11	Junio 10 del 2019	Registro Etnográfico	Identificar rasgos histórico-culturales, prácticas educativas, artefactos culturales	En el caso de la población menor, se identificó que suelen seguir las propuestas conductuales que lleva el grupo mayoritario, sea en hábitos de vestir, hablar, bailes, modas juveniles, entre otros.
12	Junio 14 del 2019	Registro Etnográfico	Identificar rasgos histórico-culturales, prácticas educativas, artefactos culturales	El rol de autoridad que manejan los docentes en la institución, implica que los estudiantes se acojan a las propuestas de los docentes; sin embargo, hay chicos que no se ajustan de la mejor forma a este sistema, y al momento de sobrepasar

				la autoridad suelen ser sometidos a castigos, represiones, y otras formas de sanción.
13	Junio 17 del 2019	Registro Etnográfico	Identificar rasgos histórico-culturales, prácticas educativas, artefactos culturales	Otras prácticas educativas que pudieron identificarse, fueron las que algunos docentes por medio de actividades lúdicas llevan a cabo, por ejemplo, aprendizajes por medio de juegos.
14	Junio 21 del 2019	Registro Etnográfico	Identificar rasgos histórico-culturales, prácticas educativas, artefactos culturales	La adaptación del modelo 5D permitió un avance grande de parte del docente Francisco Estrada, en la medida que se avanzaba en el proyecto Madremonte, el docente fue adaptando y ajustando parte de las actividades de clase a las propuestas que se le acercaban desde el practicante universitario y terminando el proceso el docente tomó la iniciativa de proponer actividades con el sentido de la Quinta Dimensión.

15	Junio 25 del 2019	Registro Etnográfico	Identificar rasgos histórico-culturales, prácticas educativas, artefactos culturales	Se percibió la comunidad de aprendizaje, engranada, con trabajo en equipo, con participación de todos los estudiantes que formaron parte del proyecto Madremonte Quinta Dimensión, integrando los diferentes rasgos culturales y valiéndose de los artefactos y estilos de aprendizaje para dar cuenta de los requerimientos académicos relacionados con el proyecto y con el currículo escolar.
16	Agosto 22 del 2019	Festival Cuentero	Acompañamiento a la comunidad educativa	En este espacio se pudo percibir la importancia de nuevas propuestas para la comunidad educativa, el interés por los cuentos y las presentaciones culturales permitió identificar cómo los chicos y chicas de la Salle convergen en un ambiente lleno de posibilidades que distan solamente de la tradición docente y que implican ofertas con un entramado

				social y cultural donde ellos mismos los chicos, se ven envueltos y participativos de su aprendizaje.
--	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia (2022).

En la **tabla 9**, Se describen detalladamente las actividades y visitas realizadas a la institución educativa a lo largo de los años 2018 y 2019. Vale la pena decir, como quedó claro en la metodología, que, para la realización de este tipo de observaciones, se destinaban tres días a la semana y todo se registraba en un diario de campo con algunas pautas previamente establecidas.

Tabla. 10

Presentación de actividades de acompañamiento socioeducativa en aula

N°	FECHA	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	HALLAZGOS
1	Abril 09 del 2018	Acercándonos a la huerta Escolar	Introducir el tema de La huerta escolar, Promover el trabajo en equipo, fomentar la sana convivencia por medio de acuerdos	Se logró conocer al grupo e iniciar un proceso de introducción hacia los objetivos del proyecto.
2	Abril 19 del 2018	En la diestra de Dios padre	Plantear un nuevo acuerdo que permita a los estudiantes, al aliado de Madremonte y al docente permanecer en una sana	Se inicia la organización de la implementación del proyecto y se aplicó la narrativa como primer elemento de construcción de proceso.

			convivencia a la hora de los encuentros y sobre todo que faciliten la interacción por parte del grupo de aprendizaje.	
3	Abril 23 del 2018	El cuadro mágico	Se programó y preparó la actividad “el cuadro mágico” con el fin de enseñar matemáticas desde una experiencia lúdica	La nueva propuesta dio como fruto interés y concentración en la elaboración de la actividad
4	Mayo 07 de 2018	Mi historia	Actividad dirigida a la reflexión de los estudiantes sobre su historia de vida, su contexto y sus familias	Se logró establecer un contacto con mayor confianza por parte de los estudiantes para con el aliado de la Madremonte
5	Septiembre 24 de 2018	Retomando Labores	Reorganizar los acuerdos de convivencia	Se logró retomar los acuerdos planteados tiempo atrás.
6	Octubre 01 de 2018	Reestableciendo el marco narrativo	Retomar el marco narrativo de la Madremonte	Se logró retomar el marco narrativo de la Madremonte y sus propuestas de misiones.

7	Octubre 08 de 2018	Regletas de Cuisenaire	Crear las regletas de Cuisenaire para aprender matemáticas	Se logró construir las regletas de Cuisenaire, aplicando didáctica, lúdica,
8	Octubre 22 de 2018	Regletas de Cuisenaire y la dinámica del manco, el ciego y el sordo	Aplicar las regletas de Cuisenaire a las matemáticas, jugar dinámica de trabajo en equipo.	Se logró realizar las actividades propuestas, trabajo en equipo, y comprensión matemática por medio de material didáctico creado por los estudiantes.
9	Noviembre 19 de 2018	Planeación actividad final de año. “Por cuatro esquinitas de nada”	Organizar la presentación de la actividad final por medio del trabajo en equipo, distribución de roles y tareas.	Se logró llevar a cabo la actividad final, haciendo partícipes a todos los estudiantes del salón 5-2.
10	Febrero 25 del 2019	Creación de cuento y narración en la diestra	Introducir el tema de La huerta escolar, Promover el trabajo en equipo, fomentar la sana convivencia por medio de acuerdos	En esta primera sesión se conoció al grupo y sus formas de relacionarse dentro del aula de clase, la ausencia del docente dejó expectativas frente a la relación entre los estudiantes y el profesor.
11	Marzo 12 del 2019	Relajación musical	Replantear el marco narrativo del proyecto	Se logró tener un encuentro de acuerdo a lo planeado, con diferentes momentos

			Madremonte 5D en el grupo 3-1 Lograr plantear los acuerdos y normas del grupo 3-1	donde se hizo la relajación y se logró replantear el marco narrativo y se inició la construcción de parte de los acuerdos.
12	Marzo 26 del 2019	Reconstruyendo mi barrio	Realizar un escrito y dibujo que permitiera identificar el barrio en el que viven los estudiantes.	Se logró realizar la actividad propuesta y que los chicos pudieran identificar su entorno.
13	Abril 02 del 2019	Continuación reconstruyendo mi barrio	Continuar con la actividad pasada y llevarla a otro nivel con respecto a la escuela y sus alrededores.	Se logró identificar la escuela y su entorno cercano.
14	Abril 09 del 2019	Cuento corto y dinámicas	Leer varios cuentos cortos e incitar a los chicos a escribir su propio cuento	Se logró que el grupo tranquilizara su ímpetu por medio de la lectura y la creación de cuentos.
15	Abril 23 del 2019	Sopa de letras cuento "Día Cualquiera"	Realizar la sopa de letras del cuento "un día cualquiera", buscar reflexión acerca del cuento.	Se logró realizar la actividad de la sopa de letras, pero con una reflexión acerca del cuento y lo que este proponía.
16	Abril 30 del 2019	El árbol de los valores	Realizar un árbol con cartulina, recortar,	Se logró desarrollar la actividad consolidando e

			decorar y plantear los valores que más les gustan de acuerdo con la socialización de los valores tratados en el cuento del encuentro anterior.	identificando el concepto de valores y cómo funcionan.
17	Mayo 23 del 2019	Planteamiento de acuerdos	Re-establecer los acuerdos por dificultades en el comportamiento de los chicos a la hora de realizar las actividades de Madremonte.	Se logró dejar claro como los acuerdos son fundamentales para el desarrollo del proyecto y en general para recibir clases y para el comportamiento en general en las vidas de los estudiantes.
18	Mayo 30 del 2019	Recordando los acuerdos y dinámicas de grupo	Rememorar los acuerdos para fortalecerlos y realizar dinámicas de trabajo en equipo	Se logró tener en el horizonte los acuerdos y se desarrolló trabajo en equipo.
19	Junio 05 del 2019	Cuento El diablo en la botella	Narrar el cuento “El diablo en la botella”, socializar sus temáticas.	Se logró llevar a los estudiantes a una escena narrativa, en donde por medio de sus propias narrativas ejemplificaban el cuento narrado.
20	Junio 12 del 2019	Palitos de	Acondicionar palos	Se logró acondicionar los

		helado múltiplos de	de helado para luego utilizarlos como herramienta para aprender los múltiplos de...	palos de helado, cortarlos y pintarlos.
21	Junio 19 del 2019	Palitos de helado aplicación	Aplicar con los palos de helado el tema de los múltiplos en matemáticas.	Se logró desarrollar la actividad múltiplos de, por medio de los palos de helado.
22	Junio 26 del 2019	Dinámicas de grupos fiesta de frutas	Realizar dinámicas de trabajo en equipo para fortalecer habilidades en los estudiantes.	Se logró realizar la actividad con mucha participación y compromiso, se fortaleció el trabajo en equipo.
23	Julio 05 del 2019	Salida al patio dinámicas grupales	Realizar actividades grupales para fortalecer la creatividad y el trabajo en equipo.	Se logró entablar una relación positiva entre los integrantes de los sub grupos formados con los estudiantes del salón para realizar las diferentes actividades.
24	Agosto 01 del 2019	Salida al patio, dinámicas grupales	Realizar actividades grupales para fortalecer la creatividad y el trabajo en equipo.	Se logró entablar una relación positiva entre los integrantes de los sub grupos formados con los estudiantes del salón para realizar las diferentes actividades.

25	Agosto 08 del 2019	Enmarcación de la huerta, videos abejas	Realizar un acercamiento a la huerta escolar por medio de videos ilustrativos acerca de la importancia de las plantas en el mundo.	Se logró recrear un panorama inicial acerca de la importancia de las plantas para la vida en el planeta.
26	Agosto 15 del 2019	Preparación del festival carta al rector	Realizar una carta que se dirigiría al rector de la institución a partir de la iniciativa de cada estudiante.	Se logró consolidar la información que llevaría la carta al Rector, mientras aprendían a escribir correspondencia.
27	Agosto 22 del 2019	Festival Cuentero	Participar de las actividades del festival cuentero.	Se logró identificar los tipos de cuentos que se expusieron en el festival y luego se reflexionó sobre estos temas.

Fuente: Elaboración propia (2022).

En la tabla 10, se expone en detalle, las actividades de acompañamiento socioeducativo, que modeladas desde la quinta dimensión y el aprendizaje servicio, facilitaron la recolección de información y las interacciones para promover el enriquecimiento educativo e histórico cultural de la institución educativa.

En este punto, se puede afirmar que entre los resultados del proceso de acercamiento etnográfico en la I.E.O San Juan Bautista de la Salle, se encontró una óptima disposición de los directivos, los escolares y los docentes, para participar de un modelo educativo alternativo que, además de implicar modalidades de interacción diversas, exigió un acercamiento documental a la historia de

la escuela y del barrio en donde se encuentra ubicada. En otros términos, el hecho de haber implementado exitosamente el cúmulo de actividades presentado en las anteriores tablas, a lo largo del año 2018 y 2019, permite reconocer, por lo menos incipientemente, que el proceso de acompañamiento etnográfico realizado en la escuela, surtió algunos frutos que se traducen en la construcción de un conocimiento sobre la cultura escolar, la enseñanza y el aprendizaje en la institución. Además, se puede afirmar que haber tenido presencia durante tanto tiempo en una escuela, y en el marco de una iniciativa para la formación socioemocional y ambiental, acordada con todos sus actores, representa una confirmación del establecimiento de un vínculo interinstitucional entre la Universidad del Valle y la I.E.O. Igualmente, una muestra de modalidades para la construcción y sostenimiento de comunidades de práctica y aprendizaje.

Memorias de Puerto Mallarino: Un referente para el estudio de la cultura escolar.

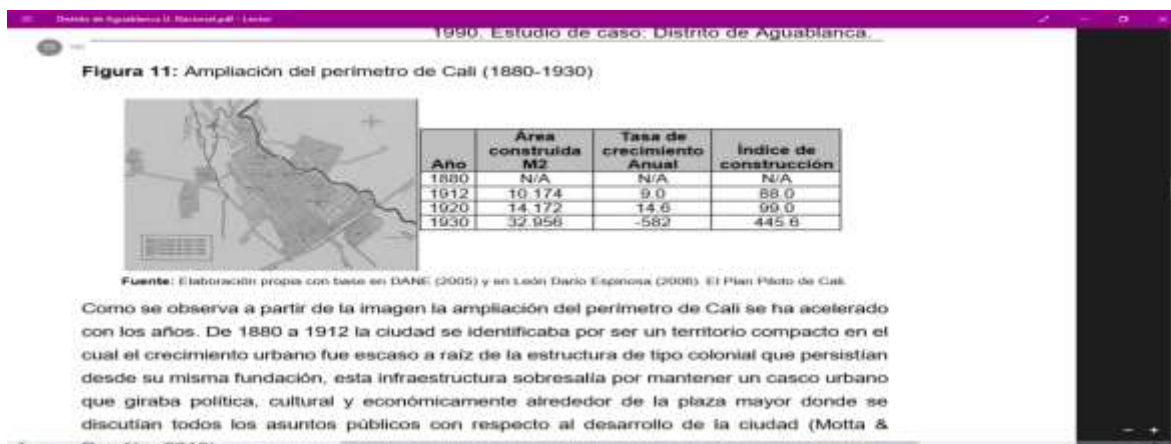
En adelante, se presenta un paneo sobre la memoria histórica del barrio Puerto Mallarino, el cual alberga la sede primaria de la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle y su comunidad educativa, en aras de identificar los rasgos históricos y culturales que se relacionan con el origen de la escuela y con la conformación de una cultura escolar específica. La intención de esta descripción, además de lo ya enunciado, surge por la necesidad de presentar la construcción de la memoria histórica del barrio y la escuela, como uno de los resultados que se logró consolidar mediante nuestro ejercicio etnográfico. El cual, siempre estuvo acompañado de una exigente revisión histórica y documental.

La Cali de Ayer: Caracterización del oriente de la ciudad y la Comuna 7.

Las ciudades, desde sus diversas constituciones han surgido atadas a la consolidación del capitalismo y en ese sentido, representan *especializaciones administrativas de la vida humana* (Murillo, Ávila y Moreno, 2012). Para el caso de Colombia, resulta claro que, desde la segunda mitad del siglo XX, su consolidación urbana denotó una organización en torno al núcleo complejo de la ciudad debido a las mutaciones culturales y los cambios demográficos devenidos de la modernización. Bajo este contexto, valdría la pena revisar algunos aspectos históricos de la ciudad de Santiago de Cali para ubicar posteriormente en ella, el desarrollo del sector oriental y la comuna 7 que dio lugar al barrio Puerto Mallarino.

Como ya señalaba el historiador Edgar Vásquez, hacia mediados del siglo XX, Santiago de Cali se había convertido en uno de los centros industriales y agropecuarios más importantes del país, y en el centro comercial que administraba el puerto más importante de Colombia. Su significativa dinámica poblacional y económica la llevaron a ocupar el tercer lugar en importancia entre las principales ciudades del sistema urbano nacional, después de Bogotá y Medellín; adicionalmente, la creación del departamento del Valle del Cauca junto a la designación de Santiago de Cali como su capital en 1910, sin duda contribuyeron al inicio de una modernización institucional y urbana existente. (Vásquez, 2001). Durante aquella época, se manifestaron cambios cotidianos en la vida de sus habitantes, pues debido a las paulatinas transformaciones alrededor de los valores o costumbres coloniales, hombres y mujeres discreparon de antiguas formas de comportamiento que los mantuvo, durante todo el siglo XIX, atados a un pasado arcaico: la llegada de la luz eléctrica, las obras adelantadas por la Sociedad de Mejoras Públicas, el primer servicio de recolección de basura, el primer acueducto metálico, la primera etapa de alcantarillado y la conformación de una Diócesis autónoma de Popayán, hicieron de la ciudad un paisaje disímil al de años anteriores.

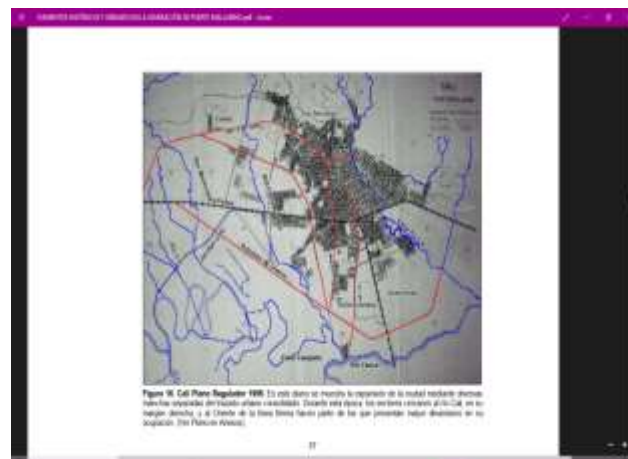
Figura. 2
Ampliación del perímetro de Cali (1880, 1930)



Fuente: figura tomada del texto de Javier Valencia Polanco, *La expansión al sur oriente de Cali y la participación comunitaria 1979- 1990. Estudio de caso: Distrito de Aguablanca*. (Bogotá, D.C, Universidad Nacional Sede Bogotá, 2017).

Como señala el gráfico anterior, el perímetro de la ciudad se había ampliado. De 1880 a 1912 Santiago de Cali se identificaba por ser un territorio compacto en el cual el crecimiento demográfico y espacial fue escaso a raíz de la estructura de tipo colonial que persistía desde su misma fundación, la infraestructura sobresalía por mantener un casco urbano que giraba política, cultural y económicamente alrededor de la plaza mayor donde se discutían todos los asuntos públicos con respecto al desarrollo de la ciudad. No obstante, durante el periodo de 1919 a 1945, se iniciaron las obras residenciales más importantes del perímetro urbano, obedeciendo al poder adquisitivo de las élites que se incrementó a raíz del desarrollo de las industrias y las migraciones que empezaban a aparecer en la ciudad fruto de las escasas condiciones de la vida rural, cambiando así radicalmente la forma como la ciudad crecería en los años posteriores. (Valencia, 2017).

Figura. 3
Plano Regulador 1959. Expansión de la ciudad hacía el oriente



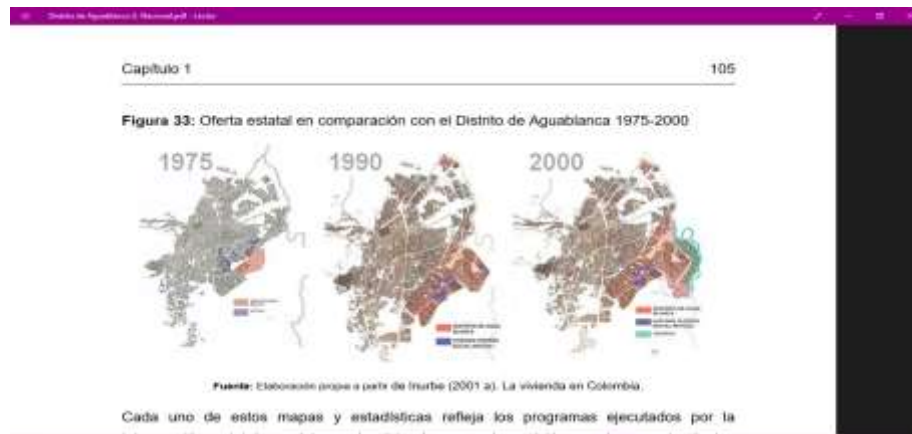
Fuente: figura tomada del texto de Javier Valencia Polanco, *La expansión al sur oriente de Cali y la participación comunitaria 1979 - 1990. Estudio de caso: Distrito de Aguablanca*. (Bogotá, D.C, Universidad Nacional Sede Bogotá, 2017).

En el marco de dichas transformaciones, la figura anterior deja en evidencia que una de las expansiones urbanas más representativas, se dio hacía el oriente de la ciudad. Revisando la historiografía local producida al respecto, se logra entender que este ascenso poblacional fue posible gracias a varios factores que confluyeron, entre ellos, la llegada de comunidades especialmente de Tumaco, Chocó y Antioquia atraídas por las industrias que empezaban afianzarse en la ciudad, junto al desplazamiento de diversas familias del Pacífico por el conflicto

armado. Este incremento demográfico, fue generando para la época una preocupación por la localización familiar de los nuevos habitantes de la ciudad, ya que fruto de la cancelación de las tierras ejidales o comunales que habían caracterizado el territorio desde el periodo colonial, el siglo XX caleño no se había detenido en la consolidación de instituciones sólidas para promocionar las viviendas de los sectores migrantes menos favorecidos.

Figura. 4

Oferta estatal en comparación con el Distrito de Agua Blanca, 1975 - 2000



Fuente: Mapa tomado del texto de Javier Valencia Polanco, *La expansión al sur oriente de Cali y la participación comunitaria 1979- 1990. Estudio de caso: Distrito de Aguablanca*. (Bogotá, D.C, Universidad Nacional Sede Bogotá, 2017).

Los mapas presentados en la figura 4, dan muestra de la precariedad que contenían los programas de intervención de vivienda entre los años 1975 y el 2000; a la vez que deja en evidencia el crecimiento gradual presentado por los asentamientos no institucionales que fueron construyendo las diversas comunidades a lo largo y ancho del oriente. Mientras que la promoción de viviendas de interés social fue reducida en este sector de la ciudad, -debido a que los esfuerzos de las autoridades locales fueron concentrados en contribuir en la adquisición de casas y lotes en el norte o sur de Santiago de Cali- el oriente terminó convirtiéndose en un bastión de autonomía y autogestión ante el descuido de los entes encargados.

Bajo el contexto mencionado, se puede ubicar la consolidación de la comuna 7 en el oriente de Santiago de Cali, como un espacio habitacional que desde su configuración vivió fuertes disputas y negociaciones con la élite local industrializada o hacendada y los migrantes que arribaban a la ciudad desde diferentes lugares del país. En el marco de un paisaje geográfico convulsivo, la

comuna 7 gestó una cotidianidad urbana bajo asentamientos subnormales, que, en su mayoría fueron desarrollados ante la premura de solucionar los problemas de ocupación territorial que se tenían para la época. A través de lo que se denominó *invasión simbólica*, las numerosas familias que llegaron al sector hicieron presencia creativa por medio de comitivas o eventos artísticos en diversos lotes del oriente, con la intención de que estos fueran vendidos o cedidos por la administración local, pero ante las constantes negativas por parte de las autoridades, comunitariamente procedieron a la construcción de cambuches o zonas de refugio improvisadas, de las cuales ha quedado registro en la historia urbana de Santiago de Cali bajo el nombre de barrios de invasión. (Acero, 2017).

De acuerdo con Acero (2017), desde los años 50 del siglo XX, el oriente de la ciudad y especialmente el distrito de Aguablanca fue cambiando paulatinamente en términos ambientales, salubres y sociales: la construcción del Jarillón del río Cauca hacia los años 70, la regulación sobre el vertimiento de residuos y los continuos operativos de desalojo, hicieron del sector un lugar de sincretismo urbano. Relacionando prácticas, saberes y tradiciones de diversas zonas del Pacífico colombiano, los nuevos habitantes, incorporaron a la cotidianidad caleña, una realidad cultural y ciudadana variada. Allí se crío una nueva generación de adultos, jóvenes y niños con una identidad de clase propia de la cultura de estos asentamientos, pues convivían en una heterogeneidad donde se hablaba todos los “dialectos acordes a la diversidad ancestral, fue así como estos barrios se fueron ocupando por desplazados de todas las regiones, obreros, empleados y vendedores ambulantes” (Polanco, 2017, p.94).

Acercamiento Histórico al Barrio Puerto Mallarino.

Si bien desde los años 50 ya se hablaba en la ciudad del Puerto ubicado a orillas del río Cauca, es por Acuerdo municipal N°. 49, del 28 de agosto de 1964 que las autoridades locales consideraron a Puerto Mallarino como barrio del circuito IV de la ciudad; según consta en este documento del archivo histórico de Cali, su extensión, estaba determinada para la época desde la carrera octava hasta el caño cauquita y su conformación urbana no superaba las 15 manzanas. Los registros orales que se tienen de estos primeros años, evidencian que en un inicio este sector era conocido como Juanchito por encontrarse al lado de éste, pero una vez reconocido legítimamente como barrio de la comuna 7 de la ciudad, pasó a llamarse Puerto Mallarino en honor al presidente

conservador Manuel María Mallarino, quien gobernó la Nueva Granada entre 1855 y 1857. (Cardona y Castrillón, 1984).

Para comprender mejor el clima histórico que rodeó la conformación de dicho barrio, vale la pena remontarse a la estructura agraria heredada del periodo colonial y consolidada con mayor fuerza a lo largo del siglo XIX, pues los terrenos que comprenden actualmente el sector de Puerto Mallarino fueron parte de una de las haciendas agrarias más reconocidas de Santiago de Cali. De acuerdo con el historiador José Escorcía (1982, p.120):

Las unidades productivas más importantes en el Valle geográfico del río Cauca eran la hacienda Cañasgordas, ubicada entre los ríos Pance y Jamundí, las haciendas Meléndez, Cañaveralejo, Puente de Palma, Isabel Pérez, San Fernando y la Buitrera, ubicadas en la zona suroccidental de la ciudad, y al oriente de ella, hasta los márgenes del río Cauca, se ubicaban las haciendas los Ciruelos, Salomia, la Floresta y el Guabito.

Ésta última de considerable relevancia, debido a que en ella se fueron realizando desde los años 50, los asentamientos no institucionales de la población migrante, enunciada líneas atrás. A finales de dicha década, tanto los grupos familiares que arribaron la ciudad, como un gran número de pescadores, areneros y guauderos que frecuentaba la zona oriental de Santiago de Cali, empezaron a ocupar paulatinamente los terrenos pertenecientes a la hacienda el Guabito. (Diario Occidente, 1968). La entrevista realizada al habitante José Pitto en el año 2015, ilustra los primeros asentamientos así:

Inicialmente se hacían simulacros de invasión auspiciados por Víctor Rojas Barberena. No era un simulacro cualquiera. Estábamos preparando a los dueños para la invasión. Los dueños de estas tierras, que en ese entonces eran los Domínguez y algunos herederos de los Barona. (Cubillos, 2015, p.2).

De acuerdo con los registros notariales consignados en el Archivo histórico de Cali, se logra evidenciar que la hacienda el Guabito le pertenecía inicialmente a Don Juan Antonio Caicedo, pero pasados los años y ante la muerte de éste, la heredera de dicho terreno pasó a ser Doña Juana Vallecilla, viuda del distinguido señor, quien hacía el año 1838, vendió la hacienda a Don Manuel María Barona. (Notaria Segunda, 1838, f. 50). Para la época, el Guabito contaba con 700

cabezas de ganado mayor, 34 suertes de caña de azúcar y 2 almudes de tierra con cultivos de plátano. (Escorcía, 1982). Estos datos, permiten obtener tanto una caracterización de dicha hacienda en el siglo XIX, como también, evidenciar la diversificación económica de las haciendas mayores y menores del Valle geográfico del río Cauca: mientras que la hacienda el Espinal, considerada de gran riqueza para el momento tenía un costo de 23.121 pesos hacia 1812, los terrenos pertenecientes a la hacienda el Guabito y categorizados como unidades menores estaban valuados en 2.975 pesos para el año 1838. Lo anterior, desentraña la idea de considerar el proceso ganadero y hacendario de origen colonial, como una manifestación homogénea, pues las producciones económicas surgidas entre los siglos XVIII y XIX, son muestra de una variopinta actividad comercial y adquisitiva. (Colmenares, 1975).

Ahora bien, si la hacienda como unidad productiva seguía dotada de prestigio y solvencia económica durante la primera mitad del siglo XIX, valdría la pena preguntarse qué elementos históricos ocasionaron que ésta se fuera disolviendo paulatinamente en el tiempo; dilucidando dicha respuesta se podrá ubicar los rastros del surgimiento de Puerto Mallarino como barrio. Siguiendo los aportes presentados por Escorcía (1982), fueron varios los factores que jugaron en contra de mantener la hacienda en el Valle geográfico del río Cauca. De forma general, se puede ubicar que las constantes guerras devenidas del proceso independentista generaron pérdidas humanas y materiales que golpearon de forma indiscriminada el grueso de la economía agraria de la región: el deterioro de la mano de obra esclava que era fundamental para sostener la producción hacendaria, las tensas relaciones entre propietarios de la tierra y campesinos que llegaban de diversas zonas del país, junto a la poca disposición geográfica de los terrenos que impedía configurar grandes propiedades cercanas a los centros urbanos más relevantes para la época, terminaron ocasionando que las haciendas menores y mayores consolidadas, se fueran convirtiendo en “intersticios donde se instaló la pequeña propiedad, la economía de subsistencia y las zonas comunales”. Escorcía (1982, p. 138).

Dichas tensiones, revivirán en la segunda mitad del siglo XX formas de ocupación territorial en las zonas pertenecientes al Guabito, abriendo paso con ello -desde las estructuras de exclusión reproducidas históricamente- a lo que actualmente conocemos como el barrio Puerto Mallarino.

Como se ha expuesto líneas atrás, Colombia, durante los años 40 y 50 del siglo pasado contaba con una convulsiva realidad en términos sociales y políticos. Las disputas partidistas y las precarias condiciones de bienestar golpeaban fuertemente a un porcentaje amplio de la población, que se escabullía de sus lugares de origen en busca de refugio ante la violencia o mejores condiciones de vida. (Torres, 2015). Bajo este contexto, el oriente de la ciudad y en especial el barrio Puerto Mallarino fue un sitio de recepción para dichos grupos, pues encontraban en éste la posibilidad de “alzar vivienda en medio de las tensiones por la tierra que se venían adelantando y a la vez trabajar en las ocupaciones que el río Cauca permitía.” (Diario de Occidente, 1968). Según el Plan de desarrollo estratégico de la Comuna 7, periodo 2004 – 2008, los primeros habitantes del barrio fueron entonces originarios de Departamentos como el Cauca, Antioquia y Chocó. Ocupándose de sacar arena o guadua, picar esterilla y vender fritanga en quioscos, mujeres y hombres migrantes fueron apropiando los antiguos terrenos hacendarios como asentamientos urbanos, que solo hasta el siglo XXI lograron legalizar ante las notarías correspondientes.

De la década de los 50 hasta la actualidad, el barrio ha atravesado por factores sociales y ambientales complejos que han determinado en gran medida elementos identitarios de sus habitantes. Durante el año 1960 por ejemplo, fueron numerosas las quejas en relación con las inundaciones que se presentaban a causa del desbordamiento de río, junto a las demandas en términos de salubridad, atención vial, cobertura educativa y ofertas laborales dignas. En los numerosos reportajes realizados por el Diario Occidente queda consignado el complejo panorama que desde dicha época hasta los años 2000 vivió el sector:

Los habitantes de Puerto Mallarino solicitan al señor alcalde municipal: 1. Que el servicio de buses entre siquiera a la plazoleta del caserío, pues hay forma de hacerlo perfectamente como ocurre con los demás vehículos, tales como camiones, carrotaques, etc. Sobre este particular, manifestamos que los habitantes y en especial los propietarios de tiendas están recibiendo graves perjuicios por tener que transportar todos los días las remesas al hombro. También los trabajadores sufren retardo en sus obligaciones por tener que caminar un tramo bastante largo. 2. Que el señor secretario de obras públicas ordene de inmediato el arreglo siquiera de una calle por donde entren y salgan los buses, ya que los señores choferes o el gerente de dicha empresa, saca disculpas a sabiendas que a

peores partes los ha cogido la noche. Anotamos que ya estamos pagando 0,20\$ por un servicio de buses tan deficiente. 3. Que el señor secretario de salud pública se acuerde que ya el río Cauca bajó y han quedado muchos criaderos de zancudos, que a la vez están fétidos y nauseabundos, y anuncian visiblemente que pronto vendrán las enfermedades. 4. Que las autoridades todas están por lo menos en estos días atentas y vigilantes sobre los muchos problemas que demandan solución lo más pronto posible. **Comité Ejidal de Puerto Mallarino.** (Diario Occidente, 1965, f. 3).

Fotografía. 1

El peligro subsiste tras inundaciones en el oriente de Cali, 1960



Fuente: Hemeroteca del Banco de la República, Diario el Relator, Tomo I, Cali, 1960, f. 23.

Fotografía. 2

Aspecto parcial de numerosas familias evacuadas del Cauquita, 1960



Fuente: Hemeroteca

del Banco de la

República, Diario el Relator, Cali, Tomo II, f. 6.

Las anteriores fotografías, al igual que la comunicación realizada por el comité ejidal del barrio, permite evidenciar que parte de las condiciones sociales de sus habitantes estaban directamente relacionadas con el desarrollo que el río Cauca tenía y las disposiciones que las autoridades locales generaran para contribuir en su progreso, pues para muchos de sus pobladores, si bien Puerto Mallarino nació con Cali, se quedó estancada en el tiempo debido a la poca voluntad política de sus gobernantes. El señor Antonio Urriago, presidente de la Junta de Acción Comunal durante el año 1980 manifestó:

Puerto Mallarino se encuentra olvidado, pues si bien en algún tiempo las autoridades se preocuparon mucho por nosotros esta ayuda se ha aflojado un poco. Nosotros vivimos en el olvido a pesar de que desde este río salen gran parte de las materias primas que son utilizadas en la ciudad para la construcción de edificios. Por ejemplo, la escuela del corregimiento de Navarro que atiende a los niños de esta población está a punto de cerrar por las pésimas condiciones sanitarias en las que se encuentra y pese a los múltiples llamados que he hecho, no se ha dado solución al problema. (Diario Occidente, 1980, f. 15).

Tal y como los primeros pobladores dejaron constancia, el barrio se fue transformando de acuerdo con las dinámicas urbanas que consolidó la ciudad a lo largo del siglo XX, pero sus problemas más fundamentales siguieron afectando su estructura social y cultural. Repasando las cifras de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (DANE) durante el año 2018, se constata que los habitantes de Puerto Mallarino están ubicados actualmente bajo la estratificación social de 1 y 2, en términos educativos cuentan con nivel de profesionalización menor al 4,1% y más del 60% de la población se adscribe laboralmente al sector del comercio informal.

Gráfico. 1

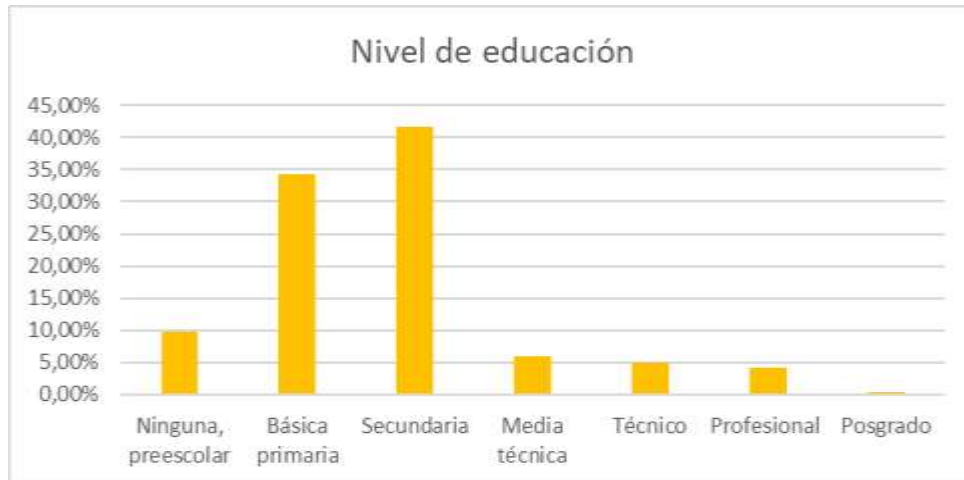
Estratificación social del barrio Puerto Mallarino.



Fuente: DANE (2018).

Gráfico 2.

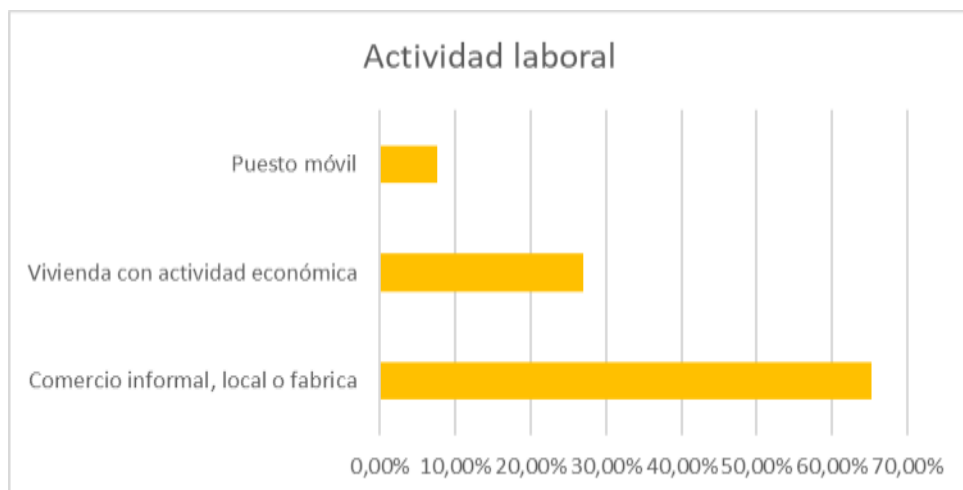
Nivel de educación del barrio Puerto Mallarino.



Fuente: DANE (2018).

Gráfico 3.

Nivel de actividad laboral del barrio Puerto Mallarino



Fuente: DANE (2018).

Las anteriores gráficas, permiten ver que las condiciones generales del barrio siguen atadas actualmente a un pasado de marginalización y exclusión que ha sido acentuado en los últimos quince años por las dinámicas de violencia, consumo y expendio de drogas, fronteras invisibles y escasas posibilidades laborales o educativas para sus habitantes. (Urrea y Quintín, 2000). Sin embargo, un acercamiento etnográfico contemporáneo permitirá comprender que dichas circunstancias no son totalmente determinantes en el accionar de la población, pues como lo propuso Michel De Certeau, la ciudad o en este caso el barrio, es un terreno en el que las desviaciones constituyen fuerzas enunciativas que diversifican el espacio haciendo uso táctico de los símbolos, de los rituales, de las prácticas sociales, corporales y lingüísticas cotidianas. Por tanto, es posible hablar del lugar como un signo (significante); y de espacio como ese lugar ya significado, en donde van a estar siempre presentes las diversas formas de interacción social, múltiples y plurales. (Acero, 2017).

Un Entramado de Historias: La Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle.

Teniendo en cuenta lo descrito hasta el momento, resulta imprescindible abordar la historia y la cultura de la escuela primaria de la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle. Solamente de esta manera, se podrá conocer y comprender en profundidad, las singularidades y relaciones que constituyen su cotidianidad y cultura. En este sentido, de acuerdo con el P.E.I. de la institución, y siguiendo algunas narrativas de docentes y directivas se describe la historia de la escuela. Según el Programa Educativo Institucional P.E.I (2017), la primera escuela de esta I.E. Comenzó a

funcionar en el año de 1936 en el corregimiento de Puerto Mallarino, estaba dividida en “La Complementaria” para niños y la “Manuel María Mallarino” para niñas. Las hermanas vicentinas se encargaban de la educación en la escuela, con el apoyo de algunos maestros oficiales. La educación que se impartía tenía como base dar una formación basada en la ética religiosa y formación para preparar a los niños y niñas para los deberes del hogar (culinaria, repostería, etc.), a esto se le suma que en aquel entonces la jornada estudiantil implicaba asistir mañana y tarde a la escuela en los grados primero y segundo.

Para el año 1955 las escuelas fueron trasladadas hacia la carrera 9ª #78-14, en el barrio Puerto Mallarino, dicho traslado se debió a la construcción del puente “Carlos Holguín Sardi” actualmente conocido como el puente de Juanchito. La nueva sede funcionaba solo en la segunda planta, esta fue edificada sobre grandes y amplias columnas con el fin de evitar las inundaciones por desbordes del río Cauca. En la parte inferior funcionaba como espacio para reuniones vecinales eventuales.

Para el mismo año, las hermanas vicentinas entregaron la escuela, a partir de este momento tomó el nombre en la jornada de la mañana como “República de Honduras” prestando servicio solo a niñas y en la jornada de la tarde con el nombre de “Manuel María Mallarino” y atendiendo solamente a los niños; en cada jornada, tenía su propio director.

En el año 1996, el centro docente sirvió para educar a los hijos de los trabajadores de la empresa Gillette, dicha empresa patrocinaba la institución.

Con el pasar del tiempo la Secretaría de Educación Municipal, se encargaría de la institución educativa, y ya para el año 2002 la escuela Juan Bautista de la Salle fue fusionada con la escuela Manuel María Mallarino, bajo la resolución de 1694, del 03 de septiembre, formando así la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle. Esta I.E.O. se encuentra ubicada en el barrio Andrés Sanín. Inicialmente este barrio se llamó Ángel del hogar, y antes de consolidarse como un barrio, los nuevos habitantes se asentaron; personas de bajos recursos económicos construyeron cambuches y armaron ranchos con materiales como madera, bareque, entre otros, luego de un tiempo la entidad Inscredial, Instituto de Crédito Territorial, construyó viviendas y las asignó para pagarlas a plazos favorables y precios módicos. Con el pasar de los años el barrio

fue creciendo y mejorando en algunos aspectos como la construcción de importantes obras de desarrollo como la iglesia, puesto de salud, viviendas y vías de acceso.

En lo que respecta a la escuela en estos último 40 años, es fundamental el testimonio de la Abogada y docente María Emérita Murillo, una mujer de 62 años criada en el barrio Puerto Mallarino, fue estudiante de primaria en la escuela San Juan Bautista de la Salle, de allí saldría a estudiar su bachillerato en la normal de señoritas para luego hacerse docente, tiempo después estudió abogacía, pero con el pasar del tiempo precisó continuar con la docencia puesto que esta profesión siempre fue su vocación. Cuando la profesora Emérita consigue su nombramiento como docente de primaria, inicia en Buenaventura; después solicita traslado para Cali, con la gran sorpresa de terminar nombrada en la escuela de donde atravesó su primaria, La San Juan Bautista de la Salle sede Puerto Mallarino.

En conversaciones con la docente Emérita, profesora de los grados tercero, comentaba que la historia de la escuela y su transformación ha sido un proceso no muy variable. Ella comentó que cuando tuvo la oportunidad de ser estudiante en la primaria, la escuela contaba tan solo con tres salones, los que se conocen ahora como las oficinas de administrativos y el salón múltiple, y otros dos salones contiguos; además, también tenía una puerta que servía para ingresar a la cancha, esta cancha era un terreno baldío, solo hierva y espacio abierto. Mientras ella estudió su primaria en la escuela rememora que la educación era muy buena a nivel académico y que le sirvió para luego llegar a la normal de señoritas al aprobar el examen de admisión.

La profesora Emérita en su relato indicó que la escuela tuvo su gran cambio después de que ella salió de allí, y que cuando retornó como docente de la institución, se sorprendió al observar que la escuela contaba con nuevos salones, restaurante, dos patios, uno de estos con cancha de microfútbol y baloncesto. También indicó que la puerta para salir a la cancha se mantuvo y que se sorprendió mucho cuando al acercarse a la cancha se encontró con muchas adecuaciones del espacio, delineación de la cancha y espacios para desarrollar diferentes actividades lúdicas, recreativas y deportivas.

La docente manifestó que nunca pensó que volvería a su escuela de primaria como docente, también comenta que ha permanecido en la institución desde su nombramiento y que ha visto pasar gran cantidad de generaciones de estudiantes del barrio y de sus alrededores, al tiempo que

varios docentes también han formado las filas de la institución. Emérita cierra comentando que allí comenzó su vida de estudiante y que como docente allí concluirá su periodo laboral y productivo en esta labor que la ha llenado de muchas felicidades.

Después de lo revisado en el P.E.I. y lo que se pudo tomar de las experiencias y trayectoria de la docente María Emérita Murillo, pasamos a adentrarnos en la experiencia que tuve en la Salle y que me llevó a decidir realizar todo este ejercicio de tipo etnográfico.

Para dar cuenta a fondo de mi experiencia preciso iniciar por la descripción de la institución San Juan Bautista de la Salle desde mi perspectiva y mirada personal, académica, profesional.

En primera instancia, mi aproximación a la escuela nace en un encuentro con la oportunidad de acercarme de nuevo a una institución educativa, dicha oportunidad se da por medio del docente y director de este trabajo el Psicólogo Jorge Armando García, el profesor Jorge me comentó acerca del proyecto Madremonte 5D y fue el proyecto y la implementación del mismo en una I.E.O. proceso que de inmediato me atrapó. Dicho entusiasmo nace de mi experiencia en años anteriores como docente de primaria y bachillerato en algunas instituciones educativas de la ciudad de Cali y es a esto que hago referencia cuando mencionaba el acercarme nuevamente a una Institución educativa, solo que en este proceso estaría bajo el rol de estudiante universitario.

Después de comenzar a educarme bajo el modelo 5D de Michael Cole y su adaptación Madremonte 5D, por medio de los seminarios, talleres y encuentros académicos dirigidos por la docente PHD, María Cristina Tenorio y el docente Psicólogo y estudiante de maestría Jorge Armando Palacios, tuve mis primeros acercamientos a la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle, inicialmente como apoyo de los pre- practicantes del pregrado en Psicología, aprovechando para conocer la forma como llevaban a cabo su labor dentro de la escuela y de una vez también identificando a la comunidad educativa, mientras cursaba la Pasantía de investigación. En esta primera parte del proceso se mantuvieron encuentros frecuentes en el espacio que maneja el Grupo Cultura y Desarrollo Humano del Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología, en este lugar se mantuvo constante asesoría de parte de los docentes encargados pero se fue creando una comunidad de aprendizaje y práctica donde todos los participantes aportaban desde sus experiencias en campo, desde los ejercicios de reflexión acerca del modelo 5D y acerca de todo el material académico que por medio de los docentes y su capital cultural nos facilitaban, a

la vez que nos invitaban a la investigación desde nuestros propios paradigmas de pensamiento, buscando con ello la auto crítica frente a los procesos llevados dentro y fuera del campo institucional.

Este momento fue bastante enriquecedor porque sirvió para fundamentar las bases de la implementación del proyecto Madremonte 5D, así como también facilitó la comprensión de dicho modelo de la Quinta Dimensión y su posibilidad de ser adaptado a diferentes contextos educativos inicialmente. Este proceso se llevó a cabo en el semestre académico comprendido entre febrero y junio del año 2018.

Posteriormente daría continuación a la Pasantía de Investigación y también al curso Práctica Fundamental Profesional, a partir de este momento mi rol en el proyecto tendría un cambio bastante considerable, pasaría de apoyo a los pre-practicantes a encargarme de un docente de la escuela y de su grupo. El docente con el que se formó equipo fue Francisco Estrada, para este momento el profesor estaba encargado de la dirección del grado 5-2, el acompañamiento se llevó a cabo dos días a la semana durante las clases que el docente Francisco daba al grupo. Este grupo estaba conformado por niños y niñas de entre los 10 y los 13 años de edad, población afrodescendiente en su mayoría, habitantes del barrio o de barrios vecinos, en varios casos niños pertenecientes a familias con madre cabeza de hogar y abuelas cuidadoras, en algunos otros casos niños y niñas que después de clases permanecían solos y solas en casa o en la calle; algunos otros de los chicos con acompañamiento de familiares como tíos o hermanos mayores y finalmente niños y niñas acompañados por sus madres.

Con respecto al aula de clases del grado 5-2, se encontró una educación impartida tradicionalmente por el docente Francisco Estrada, en donde el profesor se encargaba de dar las consignas de las materias que enseñaba a este grupo y a partir de dicha consigna se desarrollaban diferentes actividades como por ejemplo copiar en el cuaderno del tablero o dictado. Generalmente las clases del docente Francisco giraban en torno a este modelo, niños en silencio, inmóviles en lo posible, sentados en sus pupitres y en algunas ocasiones en pequeños subgrupos realizando alguna actividad como taller en clase.

El profesor Francisco preparaba las clases de matemáticas, sociales y ética, luego llevaba al aula lo propuesto para dar explicaciones de los diferentes temas preestablecidos por el plan curricular,

luego dictados o copia del tablero como se dijo anteriormente y para cerrar dejaba tareas para la próxima clase. Estas tareas a veces eran de tipo investigativo, pero por lo general eran ejercicios de repetición en cuanto a las matemáticas y con respecto a las sociales y la ética, tareas de copiar de la red de internet.

Las formas de calificar del docente estaban mediadas por varios factores, inicialmente por el cumplimiento de las tareas, la presentación del uniforme, el comportamiento o disciplina del estudiante (forma de comportarse en el aula de clase) y por último calificaciones de evaluaciones.

Los niños y niñas respondían a las propuestas del docente generalmente, claro está que parte de esta aceptación se debía al sistema de amenaza que el docente utilizaba, en casos donde los chicos eran difíciles, el docente les amenazaba con citar a los padres de familia, con suspensión o con malas calificaciones, a esto le agregaba frase como “A estos muchachos hay que tratarlos así y si no, no hacen caso”.

En conclusión, el docente Francisco Estrada, manejaba el grupo 5-2, por medio de la figura de autoridad y utilizando el sistema de premio o castigo para de esta forma ejercer control sobre las acciones de los chicos. Este sistema aplicaba para el comportamiento dentro y fuera del aula de clase, para las formas de evaluación y para los resultados en logros académicos y disciplinarios.

Ahora bien, de acuerdo con los relatos de los niños, las formas en que los adultos, cuidadores o padres los trataban en casa, marcaban mucho la diferencia con respecto a lo que pasaba en la escuela, debido a que gran parte de los niños y niñas de este grupo no tenían un acompañamiento constante en temas académicos o incluso personales. Muchas madres cabeza de hogar, trabajando para llevar la comida a sus casas y niños y niñas sin una persona responsable de orientar a los chicos.

Con respecto a los niños se puede dar cuenta que las formas de relacionarse variaban. En algunos casos las relaciones interpersonales eran amables, con gestos de camaradería; sin embargo, en algunos otros momentos había grandes estallidos de euforia, con violencia moderada o en ocasiones violencia extrema entre los chicos, niños o niñas por igual, con tratos verbales ofensivos, gritos, insultos y agresiones físicas. Este tipo de conflictos se daban por diferentes

motivos, casi siempre de tipo territorial dentro del aula, lucha por sectores del salón con ubicación cercana a la puerta o a las ventanas, o lucha por pupitres en mejor estado unos de otros o también por obtener el favor del docente o de los diferentes actores que asistían al aula, diferentes a los estudiantes de grado 5-2, como por ejemplo los practicantes de la universidad. Cabe destacar que otros detonantes de los conflictos variaban, en algunas ocasiones podría tratarse de discusiones por el dinero que llevaban para las compras en el descanso, la comida comprada y no compartida, también por útiles escolares en calidad de préstamo como lápices, colores entre otros, o incluso por los juegos que en la práctica los llevaban a competir y de allí podrían desencadenarse pleitos.

Los niños y niñas interactuaban constantemente dentro y fuera del aula, al llegar a diario a la escuela se buscan entre sí para entablar charlas y conversaciones que implican bromas, risas, información acerca de las labores y tareas y en otros momentos conflictos entre sí. Los niños y niñas de la comunidad estudiantil en horarios diferentes a los de clase, coinciden en el patio de recreo y en este espacio y horario suelen compartir y relacionarse para jugar y charlar, sin importar las diferencias de edades.

En el acercamiento al grupo 5-2 también fue posible identificar que los niños y niñas de este grupo por medio de la repetición de los contenidos, en sus cuadernos a través de talleres o tareas, iban acumulando información acerca de los diferentes temas vistos en clase, con respecto a las explicaciones dadas por el docente los chicos generalmente atendían a estas y al momento de ser evaluados saliendo al tablero o por medio de exámenes, mostraban quedar con las consignas que el docente proponía; sin embargo, habían otros casos donde los chicos no retenían los temas y lo que permitió develar esta situación fue que muchos de los niños en las clases siguientes al ser cuestionados por los temas de las clases pasadas, no daban respuesta o simplemente manifestaban no recordarlo.

En muchos de los casos dentro del aula, los estudiantes se disponían a sentarse a esperar las indicaciones del docente; sin embargo, había otros chicos que por completo se centraban en otras actividades y solo atendían al momento en que el docente daba la indicación de tomar dictado o cuando el mismo docente amenazaba con poner mala nota calificativa o con llamar o citar a los acudientes.

En el aula de clase del grupo 5-2, se pudo implementar el modelo Madremonte 5D, gracias a que el docente Francisco Estrada tuvo la disposición para formar parte de la comunidad de práctica y aprendizaje y así con esto participar de los talleres de formación en el modelo, ofrecidos a los docentes de la institución educativa. Después de dar inicio a este proceso por parte del docente, se hizo un acercamiento al aula de grado 5-2, se hizo la presentación del modelo 5D y con esto se dio inicio a la implementación del modelo con los estudiantes de este grado y con el docente Francisco.

En adelante se mantendría contacto constante entre el estudiante universitario Marco González y el docente Francisco Estrada. Comunicación vía WhatsApp, llamadas por celular y pequeños encuentros antes y después de los acompañamientos al aula. Los encuentros tenían como finalidad planear las actividades a presentar desde el modelo 5D en articulación con las temáticas curriculares presupuestadas para las clases de los niños del grado 5-2.

En primera instancia el docente Francisco facilitaba los temas que trataría con los estudiantes en sus clases de sociales y matemáticas, luego de esto el aliado de Madremonte, así llamados a los practicantes universitarios, se encargaba de buscar una actividad, crearla o adaptarla y que dicha actividad pudiese cargar con la narrativa del modelo 5D a la vez de que pudiese servir como línea principal de la enseñanza del tema curricular. A esto se le sumaba las recomendaciones y observaciones que hiciera el docente Francisco y también las recomendaciones hechas por el equipo del grupo de investigación cabeza de la implementación del proyecto en la escuela. Así, de esta forma se fueron construyendo las diferentes propuestas temáticas para los estudiantes de grado 5-2 de la Salle y también se fueron implementando.

En la medida que se avanzaba en cada una de las propuestas y se llevaban al aula, el docente Francisco quien en los comienzos era un poco apático a la implementación del proyecto, según manifestaba por desconocimiento y porque no había tenido la oportunidad de participar en un proyecto de este tipo. Comenzó a ser más propositivo y se fue comprometiendo con el proceso, lo que influyó en sus prácticas educativas, en las formas de llevar al aula las propuestas e incluso en algunos pasajes de las clases aprovechaba para valerse del modelo o de las propuestas antes concertadas para ampliar las explicaciones de los contenidos temáticos de las clases. Hay que destacar que no abandonó el modelo de enseñanza tradicional, pero sí logró ser un poco más

flexible al dar lugar a métodos diferentes para impartir el conocimiento. Es decir que el docente Francisco incorporó nuevos métodos sin deconstruir los aspectos clásicos que venía manejando en su operatividad al dar clases.

Otra arista que se tuvo en cuenta con respecto a los estilos de aprendizaje y las prácticas educativas, pero en este caso con respecto a las practicas que los padres de familia proponen a los estudiantes de la comunidad educativa de la Salle. En la medida que nos adentramos en el acercamiento a la comunidad y al compartir el aula con los estudiantes y el docente, se tuvo la oportunidad de identificar las formas como los padres hacían el acompañamiento a los estudiantes, dentro de estas apreciaciones se notó que muchos de los estudiantes no contaban con acompañamiento escolar en casa, debido a varias situaciones que se dan en los hogares, y para traer a colación algunos ejemplos, nos encontramos con hogares con madre cabeza de hogar, trabajando para sobrevivir y con tiempos muy cortos para dedicar a los niños por los compromisos laborales, en ocasiones con más de dos o tres hijos bajo la responsabilidad y papás ausentes sin ningún compromiso con los niños. Este es un ejemplo pero los casos son muchos y variables, más adelante se ampliará un poco frente a estas situaciones; lo que, si se puede mencionar es que en casos de acompañamiento escolar, los padres orientan a los niños para que realicen las labores y tareas que los docentes les encargan, esta demanda implica un compromiso de carácter disciplinario, donde el niño debe cumplir para no incurrir en ninguna falta, y si el caso es de no cumplir, esto le implicaría al niño un castigo de parte de los padres. Entonces nos encontramos con una práctica tradicional de enseñanza o en este caso de acompañamiento que implica el castigo o la recompensa por los deberes cumplidos. En muchas de las familias se identifica por medio de las citaciones a reuniones escolares y demás información que los docentes facilitaron, muchas problemáticas con respecto al compromiso de los padres, cuidadores y adultos responsables con los niños de la comunidad educativa de la Salle.

Después del primer acercamiento a la escuela y el trabajo en equipo con el docente Francisco y con el grado 5-2 en el año 2018, vendría el segundo año en la institución, para dar continuidad al proceso de implementación del proyecto Madremonte 5D, se retomaría labores con el mismo docente, pero para este momento los niños del grado 5-2 habían pasado en su mayoría al grado sexto y el docente tendría a su cargo la dirección del grupo de los niños y niñas de 3-1.

En este nuevo año, se daría inicio a las observaciones de tipo etnográfico en otros espacios de la escuela, interactuando con toda la comunidad educativa en general. Lo que implicó visitar el aula del grupo 3-1 dos veces por semana y donde también se destinó un tercer día para visitar la escuela, pasar por los diferentes salones y espacios, participar de los descansos, del encuentro en el restaurante y en general de un sin número de formaciones de inicio de semana, izadas de bandera, entre otras actividades.

Volviendo con el proceso llevado con el grupo 3-1, fue muy importante haber tenido ese primer proceso en equipo con el docente Francisco, puesto que esto generó confianza y nos permitió desarrollar las propuestas para las clases con mayor facilidad. También se pudo evidenciar como el docente se apropió de la implementación de las actividades que planeábamos con anterioridad desde el modelo 5D, llevándolas a cabo en el aula e intentando dejar a un lado las formas tradicionales de enseñanza para a partir del trabajo en equipo y por medio de actividades lúdicas enseñar los contenidos curriculares, esto al menos sucedió con el grupo 3-1. El docente incluso manifestó en algunos momentos de la implementación, que el modelo 5D facilitaba la enseñanza de algunos contenidos en las áreas que manejaba en la escuela (matemáticas, sociales y sistemas).

Ahora bien, por el lado del trabajo en equipo, la implementación salió de acuerdo a lo pensado. Con respecto al nuevo grupo, se realizó toda una enmarcación del proyecto Madremonte 5D, en pro de que los estudiantes provenientes de un grado segundo donde no habían tenido aun un acercamiento efectivo con el proyecto, se adaptaran a un modelo que les proponía librarse de la tradición para aprender y se sumergieran en un nuevo mundo de aprender jugando, proponiendo, participando y trabajando en equipo.

En general la experiencia de asistir varios días a la escuela, permitió obtener gran cantidad de material que luego se vería reflejado en este trabajo, en las reflexiones a las que se llegó y sobre todo en la comprensión que deja, formar parte de una comunidad, de sus quehaceres diarios, y que finalmente me permitió crecer como persona y como profesional.

Análisis e Interpretación.

Rasgos Históricos y Culturales de San Juan Bautista de la Salle y Puerto Mallarino.

Según Pérez y Valderrama (2013), el barrio es el gran mediador entre el mundo privado del hogar y el mundo público y extraño de la ciudad, en esa medida, resulta necesario analizarlo desde una óptica, que a partir de los elementos micro, cotidianos o corrientes, permita alcanzar un nivel de abstracción que dé cuenta de representaciones sociales compartidas. Desde esta consideración metodológica, lo que se discutirá a continuación tiene que ver con los referentes teóricos que sustentan tanto los estudios barriales desde una perspectiva histórica interdisciplinaria, como los elementos que componen el análisis de la cultura escolar desde el campo de la psicología cultural y la antropología.

Asimismo, estos autores refieren que al tener en cuenta que la historia urbana, local y barrial indaga por las relaciones simbólicas que las personas construyen en relación continua con su contexto y con sus problemáticas sociales o económicas, vale la pena, que las disciplinas sociales rescaten del baúl, la historia de la vida cotidiana como una corriente teórica que permite pensar de forma relacional los sujetos y el espacio. Pilar Gonzalbo (2006), señala que en el momento en que el historiador toma en cuenta los sistemas de creencias y las formas de pensamiento de determinada comunidad, lo que termina generando es un acercamiento a la historia cultural de las sociedades estudiadas. Por tanto, resulta imprescindible asumir la cultura como actividad y no como objeto; como el espacio donde se evidencian manifestaciones mentales y materiales del individuo en sociedad, más no leyes de comportamiento humano. Para ser viable la complejidad que propone este enfoque de estudio en relación con el análisis barrial, la historia de la vida cotidiana deberá recurrir constantemente a algunos conceptos empleados por disciplinas sociales transversales al oficio de historiar.

Así, para el caso concreto de las memorias del barrio Puerto Mallarino, conceptos como el **papel social, la comunidad y las identidades colectivas** de Gonzalbo (2006), llevarán a poner en juego propuestas propias de la historia, la sociología y la antropología. Considerando el papel social como medio por el cual las personas se ubican en el rol que les corresponde representar; y los conceptos de comunidad e identidades colectivas, como espacio para indagar las actitudes, costumbres y prácticas sociales de determinado espacio urbano, es posible superar las oposiciones binarias tradicionales de movilidad y permanencia. Los barrios, desde tales conceptos, podrán ser entendidos como lugares que configuran trayectorias, prácticas e historias. (Pulido, 2016).

Hasta el momento, lo que se puede perfilar, es que el análisis detenido de la historia de la vida cotidiana como de los conceptos que la subyacen, permite generar un acercamiento a la investigación barrial como una forma para comprender procesos de mayor envergadura en la ciudad. “Es un ejercicio de relación e interacción entre el objeto individualizado (un barrio, con sus dinámicas propias que le diferencian de otros barrios) y el objeto colectivizado (varios barrios que en conjunto construyen un tejido barrial que es la ciudad)”. (Pérez y Valderrama, 2013, p.67). Estudiar en ese sentido la conformación o transformación del espacio urbano, no tiene otro interés que entender el presente; solo conociendo las estructuras cotidianas que cimentaron procesos de ubicación territorial, es posible comprender el paisaje identitario que hacen parte de los grupos habitacionales de Puerto Mallarino.

En este punto, se debe precisar que los primeros trabajos realizados sobre la consolidación barrial y la conformación de ciudades modernas se logran ubicar en la Escuela de Chicago y la Escuela de Mánchester, entre los años 1920 a 1970. Aunque dichos centros de pensamiento llegaron a teorizar de forma específica las concepciones históricas del espacio y particularmente de la ciudad⁶, terminaron considerando los barrios como: aldeas que integran la complejidad de la ciudad, donde los límites sociales son muy definidos y las comunidades homogéneas. (Monge y Lacarrieu referidos por Pulido, 2016). Sin embargo, poco después de su difusión, dicho concepto, sufrió fuertes cuestionamientos por parte de investigadores sociales europeos y latinoamericanos. Siendo catalogado como reduccionista. En este marco y por medio de las discusiones teóricas propuestas por Lefevre, Castells, Harvey, entre otros en Morris (2018), se logró posicionar el espacio como una construcción o producción social, donde el barrio cobraría relevancia en tanto “experiencia fenomenológica y simbólica, mediada por el intercambio, el conflicto y el control de las memorias, los recuerdos y las imágenes pasadas.” (Pulido, 2016, p.418).

Para el caso colombiano, si bien los análisis realizados acerca del tema tienden a ser reducidos⁷, han contribuido a pensar esta formación espacial como un lugar de convergencia cultural donde

⁶ Para la Escuela de Chicago, la ciudad podía ser entendida como un *agregado de ‘nichos ecológicos contiguos, ocupados por grupos humanos’*. Por su parte, la Escuela de Mánchester, consideró que la ciudad es *‘indefinible en términos universales’*.

⁷ De acuerdo con la revisión hecha en diversas revistas indexadas del país y repositorios bibliográficos nacionales, se puede evidenciar que el grupo o asociación que más importancia le ha dado a la cuestión barrial es la Red de Historia Urbana. Sin embargo, aún en este espacio investigativo, los trabajos que preponderan el barrio como objeto

se materializan los recursos de sus habitantes en pro de la supervivencia y se hacen evidentes las significaciones de prácticas cotidianas instauradas históricamente. En ese sentido, este tipo de estudios han hecho énfasis en considerar el barrio bajo una dimensión epistemológica compleja, donde los sujetos y los centros urbanos, se relacionan constantemente. Según Pulido (2016), el barrio, desde tal perspectiva, no se aborda como un asunto del pasado, sino como una expresión cultural, que por medio de sus manifestaciones sociales y especialmente educativas, se propone defender la variabilidad y agencia de sus habitantes: por medio de una consulta ardua en bases de datos, repositorios bibliográficos, fuentes primarias del archivo histórico de Cali y la hemeroteca de la Biblioteca Departamental y el Banco de la República, se consolidó un acercamiento a la memoria histórica del barrio Puerto Mallarino de la ciudad de Cali, con el interés de evidenciar, a través de la transformación temporal que ha tenido dicho lugar en el espacio urbano, la configuración de una institución educativa y de una cultura escolar propia. Partimos de la idea de que solo comprendiendo los procesos de larga duración que permiten la constitución de barrios modernos, es posible llegar a una identificación acertada de las identidades que construyen, apropian y resignifican sus habitantes; de forma complementaria, el análisis detenido de las identidades estudiantiles permitirá conocer ampliamente la cultura escolar de determinada institución oficial.

Por su parte, el estudio de la cultura escolar⁸ se sustenta tanto en la antropología como en la psicología cultural, ya que por medio de estas dos disciplinas es posible entender que el desarrollo humano es transversal a la dimensión histórico-cultural. (Vila Ignasi, 2001). De acuerdo con Lev Vygotsky, comprender lo anterior implica establecer la interrelación existente entre la “evolución filogenética, la historia humana general, la historia de las funciones mentales superiores y la historia individual de cada persona.” (Rockwell, 2000, p.12). Asumiendo que los aspectos cognitivos inmersos en el proceso escolar son producto de categorías históricas que los

histórico, no son numerosos (53 tesis monográficas realizadas en las Universidad Javeriana, sede Bogotá y 15 trabajos de grado en la Universidad del Externado de la misma ciudad, demuestran la poca difusión del tema a lo largo del territorio colombiano).

⁸ De acuerdo con Elsie Rockwell, la cultura escolar tradicionalmente se la ha asociado con la cultura dominante que se impone en las instituciones educativas, sin embargo, al recuperar la producción y apropiación de la heterogeneidad cultural presente en los actos cotidianos escolares, los investigadores pueden ver en tal concepto continuidades y discontinuidades entre culturas dominadas y dominantes. Desde esta perspectiva, la cultura en la escuela debe ser apropiada en términos de un diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas. Para ampliar lo anterior, ver: «La dinámica cultural en la escuela», Elsie Rockwell, 1997.

subyacen, es posible reconstruir los nexos entre el espacio barrial y las singularidades identitarias de sus habitantes. Ahora bien, para hacer de lo enunciado una herramienta de trabajo que facilite los propósitos de la presente investigación, es importante tener en cuenta las fases de la cultura escolar abordados por Elsie Rockwell.

Al realizar la inmersión en la institución educativa se pudo apreciar como las interacciones que llevaban a cabo los integrantes de la comunidad educativa, estaban permeadas por gran parte de las influencias culturales que cada individuo acarrea desde su lugar de procedencia, sus tradiciones y su avance en aprendizajes y experiencia vital. En este intercambio se consolida por un lado los aportes que los adultos intentan legar a los niños estudiantes desde las diferentes áreas de saber, pero también desde los diferentes capitales culturales; sin embargo, dicho intercambio va en dos vías, porque los estudiantes también aportan a la comunidad con sus cortas, pero igual de valiosas experiencias y capitales culturales ajenos a la experiencia educativa de la escuela.

Se pudo observar, escuchar y luego comprender, en las formas como negociaban, tramitaban y resolvían sus necesidades, prioridades y preferencias, ejemplo de estas apreciaciones emergían constantemente en las interacciones al realizar juegos entre pares, en las intervenciones dentro y fuera del aula por medio de interacciones entre docentes y estudiantes, en interacciones entre el personal administrativo con los chicos, los padres de familia y terceros como el caso de los estudiantes de la universidad. En todos estos casos siempre había artefactos culturales que dependiendo del individuo cargaban un contenido diverso y particular que hace referencia a su desarrollo filogenético, al desarrollo de las funciones mentales superiores y en general a la evolución histórica de cada individuo. Uno de los artefactos que transversaliza todas estas interacciones es el lenguaje que particular en cada individuo, pero con un rol general, permite llevar a cabo todas las negociaciones dentro de la comunidad.

La Larga Duración, La Continuidad Relativa y La Co-construcción Cotidiana por Rockwell:

Es en la caracterización de cada fase, desde donde se puede triangular los aspectos disciplinares propios de la historia, como elemento que permite leer en el aula los vestigios patrimoniales de una comunidad; la sociología, para comprender las permanencias presentes en los actos

escolares; y la psicología cultural junto a la antropología, para entender la interacción cotidiana entre los sujetos y los signos culturales. Es decir, que al momento de pensar la cultura escolar desde la heterogeneidad que la compone, se está contribuyendo a la vez a relacionar áreas del saber que tradicionalmente han instaurado fronteras difíciles de modificar. La escuela, se observa desde esta perspectiva como un escenario identitario, mediado por un espacio y un contexto cultural inminentemente histórico que determina la vida urbana; un lugar de memoria donde los vestigios pasados y las cotidianidades presentes se entrecruzan para dotar de sentido las prácticas educativas.

Analizando la cultura escolar desde la complejidad que ella manifiesta, se puede observar la reinterpretación y apropiación de los significados culturales por medio de los agentes que componen el quehacer educativo. Así, maestros, estudiantes, directivos y personal de apoyo, negocian, controvierten o modifican los aspectos constitutivos más profundos del aparato escolar, por tanto, cualquier intento de comprender las prácticas educativas y de relacionarlas con procesos de aprendizaje corre riesgos si no se parte de una concepción dinámica de la cultura, porque la cultura es constitutiva de todo lo que ocurre en la escuela. (Arata, Escalante, Padawer en Rockwell, 2018).

Hasta el momento, se han señalado algunos aspectos teóricos que permiten situar la importancia de estudiar la historia de un barrio en relación con una cultura escolar subyacente, pues resulta evidente que el análisis de aspectos locales -entendidos a través del espacio urbano-, favorecen la comprensión de las identidades construidas y con ello, la posibilidad de analizar instituciones comunitarias presentes, como la escuela.

Los Artefactos Culturales en la San Juan Bautista de la Salle.

Ahora bien, en la escuela San Juan Bautista de la Salle nos encontramos con ciertas formas de interacción entre los integrantes de la comunidad educativa que, si bien podrían identificarse este tipo de interacciones en otros ambientes escolares, es preciso señalar que en esta I.E.O. Se evidencian ciertas particularidades que corresponden al contexto y a la cultura de la comunidad. Es entonces relevante mencionar que en su mayoría la comunidad educativa está conformada por estudiantes y docentes afrodescendientes, esto conlleva a que tengan algunas formas exclusivas de relacionarse y estas maneras son atravesadas por la herencia que cada individuo trae de casa,

de su cultura familiar y sus tradiciones. Como se mencionó un poco más arriba, la mayoría de los pobladores del barrio y sus alrededores son familias migrantes o desplazadas de sectores como la costa pacífico o el chochó, lo que nos entregó de primera mano una cultura enriquecida por todas las costumbres que esta herencia costera trae consigo; es así como, la alimentación, la forma de vestir, la forma de peinarse, las formas de emplear el idioma, los gustos musicales, los hábitos para relacionarse con los vecinos, los familiares, entre otras características, conforman una estructura cultural de la que devienen gran parte de artefactos producidos por la comunidad educativa y que terminan recubriendo la idiosincrasia de la mayoría los estudiantes de la Salle. Dentro de lo ya mencionado se pudo identificar como la forma de hablar va de la mano con las formas como se relacionan los pequeños en la institución educativa, algunas abreviaturas o letras faltantes de las palabras que emplean en los discursos de algunos de los estudiantes afrodescendientes, se convertían en palabras afamadas o de moda, y los demás estudiantes iban adaptando a su léxico y que dentro de la jerga estudiantil adquirirían significados válidos para toda la comunidad. Palabras como “menor” de acuerdo con la Real Academia Española (2021), “1. adj. Que es inferior a otra cosa en cantidad, intensidad o calidad”; Sin embargo, cuando se trata de esta palabra en el contexto estudiantil en la San Juan Bautista de la Salle, los estudiantes la emplean como indicador de superioridad a su par, en una escala jerárquica que, se aprecia físicamente, de acuerdo con el tamaño físico del estudiante, el grado que cursa o la edad; cabe resaltar que en ocasiones, la escala jerárquica es rebasada por estudiantes de menor edad que los chicos mayores y es en estos casos donde las negociaciones por el poder o el lugar que ocupa cada estudiante en la escala antes mencionada, se ve mediado por sus habilidades para razonar diferentes situaciones, sea a través de bromas o de actitudes agresivas que denoten seguridad y fortaleza. Y es así como tan solo el uso de una palabra da cuenta de artefactos que sirven para desarrollar todo un entramado de interacciones en la comunidad educativa. Ahora bien, continuando con la línea de los artefactos, nos encontramos que los niños de la comunidad emplean los artefactos como lenguajes particulares para destacar, encajar, ser reconocidos, el uso de este tipo de lenguajes crea una identidad en los chicos, a esto se le suman las formas de peinarse o llevar el cabello, los cortes de cabello en algunos de los varones tienden a dar un estilo e identidad que por sus diferencias con el resto de chicos en general los posicionan como referentes de los niños de menos grado jerárquico. En este caso no importa la edad, sino más bien el estilo. En el caso de las niñas hay otros rasgos culturales que aportan a sus identidades y

por consiguiente a convertirse en referentes como por ejemplo la forma de llevar algunos accesorios como pulseras, las medias escolares o en algunos espacios como la hora del descanso, el uso de maquillaje en los labios. Para una niña que pudiese usar lápiz labial por algunos minutos, sin ser sorprendida por alguno de los docentes, le daba un lugar en el escalafón jerárquico, y por consiguiente las demás niñas querían imitarla siguiéndola como referente. También los peinados y la forma de llevar el uniforme, a pesar de la corta edad de los estudiantes, sus comportamientos intentan imitar el de jóvenes adolescentes de mayor edad.

Otros elementos que se tuvieron en cuenta fueron, algunos de los juegos que los estudiantes realizan en los diferentes espacios libres o en momentos donde no contaban con la supervisión directa de los docentes. En estos espacios, los estudiantes entre pares, se proponían iniciar juegos que implican el contacto físico agresivo e incluso violento, donde al mencionar una frase “toca piso”, esto les concedía el derecho a tirarse en plancha sobre el compañero y arrojarse directamente. Este juego era frecuente entre niños de segundo año en adelante. Las niñas por otra parte, mantenían juegos de menor contacto, o incluso juegos pacíficos; aunque, en las negociaciones solían suceder conflictos por la retención de elementos como juguetes o artículos escolares como colores, lápices, entre otros.

A pesar de que los juegos de las niñas y los niños difieren en su naturaleza, finalmente gran parte de las veces se presentan conflictos por diferentes motivos, lo que indicó que no necesariamente este tipo de dificultades depende de que las actividades o juegos sean de carácter agresivo; sin no más bien que depende de la forma como se gesta la pugna por el poder entre pares. Un ejemplo muy claro de este tipo de situaciones se enmarca en el juego tradicional llamado “la lleva”, en el que uno de los participantes persigue a los demás participantes hasta alcanzar a uno, con el fin de tocarlo en alguna parte del cuerpo y al hacerlo inmediatamente el participante que ha sido tocado debe perseguir a los otros participantes hasta lograr alcanzar a uno cualquiera, tocarlo y continuar la cadena. Al tocar al perseguido se dice en voz alta “lleva”. En sí en esto consiste el juego y en la comunidad educativa lo practican tanto las niñas como los niños, aunque se solía observar que eran las niñas las más interesadas en llevarlo a cabo.

Ahora bien, para dar cuenta de lo mencionado en el párrafo anterior con respecto a la pugna de poder entre pares, es necesario mencionar que en el anterior juego de “la lleva” con tan solo tocar

al perseguido se logra el objetivo; sin embargo, en la práctica, los niños y niñas no suelen tocarse, más bien suelen golpearse fuertemente con la palma de la mano en la espalda o en la parte del cuerpo que logren alcanzar del perseguido, lo que inmediatamente concluía en una discusión acalorada, pelea física o verbal. A esto se le puede sumar que si el que golpeaba era mayor al golpeado, entonces en su condición de más grande, tenía integridad, porque si el golpeado trataba de defenderse o devolver el golpe, el mayor inmediatamente lo agredía. Entonces se puede apreciar como de un juego tan simple y sin mayor grado de agresividad, podía conseguirse un problema de dimensiones violentas.

Este tipo de acciones, estilos y formas de buscar identidad suele verse con mayor frecuencia en los niños de cuarto y quinto grado.

Para cerrar este apartado, y siguiendo lo planteado por Holland y Cole (1995), con respecto a los artefactos, “piezas básicas del engranaje del ser humano con el mundo físico y de las personas entre sí”. Se pudo identificar que en la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle, se presentan artefactos de tipo físicos y simbólicos y se emplean como puente entre los integrantes de la comunidad educativa en donde dependiendo del rol que cada participante juega en la comunidad, así mismo, le da la significación al artefacto y su funcionalidad. Un ejemplo de ello se puede apreciar en los cortes de cabello antes mencionados, donde los niños afrodescendientes que se realizaban cortes de cabello con grecas o líneas se posicionaban dentro de la comunidad y a la mirada de sus pares como chicos a la moda, con mayor libertad por parte de sus padres y con un tilde de rebeldía ante los docentes y las normas de la institución, que en principio no van en contra de la libre expresión pero que para algunos docentes, este tipo de exhibiciones suelen de poder al realizarse un corte de cabello típico en un adulto, genera excitación en los demás chicos y en cierta medida dista de la uniformización de los estudiantes.

Otro ejemplo de artefacto que permea el estatus del estudiante dentro de la comunidad es como porta el uniforme, si usa la camisa por fuera del pantalón, si tiene o no correa, que tipo de correa, si tiene una hebilla grande, si usa calzado de tipo tenis de alguna marca comercial reconocida, si porta el uniforme de diario o el uniforme de educación física los días que le corresponde, si usan la falda corta, si usan o no maquillaje. Estas son muestras de como el roll del uniforme y sus

accesorios posicionan a los estudiantes dentro de una esfera reconocida en la comunidad educativa o simplemente pasan desapercibidos en la misma. Los seguidos y los seguidores.

También en el caso de los docentes se consiguen algunos artefactos que los posicionan dentro de la comunidad, un rasgo muy particular es dicho por estudiantes si él o la docente son bravos (de carácter fuerte). Si el docente es de carácter fuerte, es tomado con respeto y muy en serio, los estudiantes asumen que el docente que emplea estas formas para su interacción con ellos, es de cuidado y representa un peligro para ellos desde las consecuencias. Si el comportamiento del estudiante no va de acuerdo a lo que el docente de carácter fuerte pide, debe abstenerse a las consecuencias que en su defecto serían de sanciones, llamadas de atención, ingreso a la coordinación para citación de padres de familia, pérdida de notas académicas, pérdida de salidas al descanso o participar de clases como educación física o sistemas, entre otros. El docente que se postula desde esta posición marca su lugar en la escala de los docentes mejores y peores de acuerdo con los estudiantes.

Finalmente, con respecto a los artefactos socioculturales que permiten a la comunidad educativa entablar sus propias negociaciones para comunicarse y construir su cotidianidad y cultura escolar, tenemos que la comunidad educativa emplea el lenguaje como uno de sus principales logros a nivel de artefactos, con sus diferentes jergas dependiendo de quienes lo emplean, sean estudiantes, docentes u otros; también los atuendos, sean uniformes, accesorios, la moda en sí como una herramienta para lucir diferentes estilos de vestir, peinarse o llevar el cabello, maquillarse, en las formas de caminar, de emplear los gestos faciales y corpóreos, entre otros artefactos para conseguir posicionarse dentro de un organizado sistema social donde reina quien más destaque sobre este tipo de artefactos, quien consiga contener en su persona mayor cantidad de estos elementos culturales y domine hábilmente los códigos que aunque no son perceptibles directamente o nombrados como estándares a seguir, es bien sabido que en el caso de los estudiantes son una constante para ubicarse en la pirámide del estatus dentro de la comunidad educativa. Otro artefacto que marca a la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle, es el intercambio que se da entre pares, negociado por acuerdos en busca de beneficios mutuos, esta forma de negociación se ve registrada en los horarios de comida, dentro de las aulas para lograr objetivos específicos como elaborar tareas propuestas por los docentes, a la hora de jugar y en general el

intercambio le permite a la comunidad estudiantil entablar una negociación directa entre pares sin que la violencia se haga participe.

También en la revisión de los artefactos que transitan en la institución, se encontró la música y el deporte como par de artefactos que, aunque no son exclusivos de la escuela, les permiten a los estudiantes tener ciertos referentes artísticos y culturales que instauran en la moda y en las actividades valiosas, la construcción de sus personalidades, atravesadas por las crianzas en sus hogares y por el contexto en el que se mueven.

Las Prácticas Educativas en la Escuela.

En la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle, se pudieron identificar algunas de las diferentes prácticas educativas. Uno de los elementos más notorios es la organización que se le da al protocolo de ingreso y permanencia que debe cumplir la comunidad educativa en general. La hora de llegada, puntual o con minutos previos a la hora acordada es algo común en las instituciones educativas; sin embargo, lo que sigue a partir del ingreso a la Salle por parte de los estudiantes es una serie de actos ceremoniales como por ejemplo la formación el primer día de la semana. Esta formación implica un orden específico de ubicación de los estudiantes por grupos y filas, donde los docentes piden silencio para dar indicaciones y recomendaciones para la semana de clases. En estos espacios se aprecia como algunos docentes emplean estrategias lúdicas para intentar que los estudiantes guarden silencio y presten atención. Algunos otros docentes emplean tonos de voz altos y con un tilde represivo, donde el regaño y la llamada de atención prima desde los gritos y la ridiculización de los estudiantes para con esto conseguir que los estudiantes se contengan de hacer comentarios, conversar entre pares o incluso realizar actos de indisciplina. En la formación los niños se quedan parados en filas más o menos entre 15 a 25 minutos, mientras transcurre este tiempo los docentes dan los discursos antes mencionados, luego los chicos son enviados a los salones de clase para dar inicio a una semana de clases.

A partir de la formación y las instrucciones orientadas en la misma, los estudiantes deben cumplir con las exigencias propuestas, esto delinea el obrar de los estudiantes en la semana de clases, de una forma opresora y limitante frente a las posibilidades de emplear la creatividad o a salirse de los cánones tradicionales, puesto que dentro de las indicaciones está ser disciplinado,

entendiéndose como no correr por la institución en ningún momento, no gritar, no pelear, no ir al baño en horas diferentes al descanso, entre otras más.

Otra de las prácticas educativas tiene que ver con los turnos empleados para enviar a los chicos a desayunar. Los grados mayores van de últimos generalmente con el fin de suplir el alimento a los más pequeños primero.

El conducto regular de autoridades en la Salle también es otro elemento a tener en cuenta dentro de las prácticas educativas, donde la coordinadora es la autoridad superior y luego los docentes. Esta figura es aprovechada por parte de los docentes para controlar casos difíciles de conflictos; aunque, generalmente los docentes tienden a resolver en gran mayoría de veces estos eventos, la coordinadora termina siendo la que define algún tipo de castigo de alto nivel como suspensión de estudiantes.

También es importante destacar la relación de las otras personas que forman parte de la comunidad educativa y que no son docentes, como es el caso de las personas encargadas del restaurante, del aseo, de la portería de la I.E.O. En este caso, estas personas también cuentan con un rango de autoridad frente a los estudiantes, y en muchas ocasiones de estas interacciones suelen salir llamados de atención a los estudiantes por acciones concebidas como no correctas dentro de la escuela.

Son entonces este tipo de acciones, algunas de las practicas educativas que pudimos identificar en la escuela, como mencionan García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008), “cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo”, las que intervienen y transitan en el acontecer de la comunidad educativa de la Salle.

Modelos Pedagógicos y Estilos de Aprendizaje.

Existen varios modelos pedagógicos y aunque no se abordan, se mencionó un modelo pertinente para el acercamiento etnográfico, entendiéndose que lo que se precisó fueron, los estilos de aprendizaje que transitan la comunidad de la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle.

El modelo que se tuvo en cuenta fue el **modelo tradicional**, que se basa en la transmisión del conocimiento por parte de un instructor o docente a los alumnos o estudiantes. En este caso, el rol de los estudiantes es generalmente pasivo y su mayor herramienta de aprendizaje es memorizar lo que el docente imparte en clases. Otra característica de este modelo es la forma de evaluar, en donde a partir de exámenes el profesor identifica si los estudiantes han adquirido los conocimientos. De acuerdo con De Zubiría (1994), “bajo el propósito de enseñar conocimientos y normas, el maestro cumple la función de transmisor. El maestro dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas.” (p. 55).

De acuerdo con todo lo antes mencionado acerca de la experiencia etnográfica, el modelo tradicional marca las bases del aprendizaje en la Salle, donde opera cotidianamente el modelo tradicional, con algunos ajustes al contexto pero siempre destacando el protagonismo de los docentes; sin embargo, con la llegada del proyecto Madremonite 5D, se pudo evidenciar cambios en la perspectiva, al menos dentro de las aulas que participaron en el proyecto y de parte de los docentes que en su encuentro con otro modelo, fueron reconociendo fortalezas y debilidades para ajustar sus estilos de enseñanza. Algunos de los cambios apreciados en los docentes con respecto a la perspectiva tradicional de enseñanza y que llevaron a sus aulas fueron, el empleo de actividades lúdicas para enseñar las temáticas curriculares, como sopas de letras, juegos, crucigramas, lecturas de cuentos, creación de cuentos. También la transversalización de las áreas para dar continuidad al aprendizaje y desarrollo de temáticas, en donde por medio de las Tic y la huerta escolar se tramitaban los diferentes aprendizajes en áreas como las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, la informática, entre otras. A la hora de evaluar en ocasiones, se dio la oportunidad de trabajo en parejas para desarrollar talleres u ejercicios que sería calificables. Y aunque no fueron continuos los cambios, se pudo apreciar la apropiación de estas metodologías y pedagogías en algunos momentos por parte de algunos de los docentes.

Con respecto a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Salle, se pudo identificar que toda la comunidad daba continuidad al modelo tradicional; sin embargo, con la aplicación del modelo Quinta Dimensión, se pudo evidenciar otras habilidades por parte de los estudiantes participantes del proyecto Madremonite 5D. Inicialmente, hubo una fase de adaptabilidad a una propuesta diferente a la tradicional, esto generó un choque entre el cumplimiento de las normativas y la oportunidad de mayor flexibilidad para aportar, crear y trabajar en equipo. Al

hablar de choque se hace referencia a las dificultades presentadas por los estudiantes inicialmente acostumbrados a estar regidos por un modelo poco flexible que los constriñe constantemente y les impide pensarse en otras opciones, en otras formas de llegar al conocimiento más allá de lo que el docente les entregue textual y oralmente, entonces esta fase de acercarse a una propuesta distinta generó que gran parte de los estudiantes estuvieran distraídos, tímidos, inseguros de participar, en otros casos algunos estudiantes abordaron de mejor manera la propuesta, llevando a cabo las diferentes misiones y tomando el liderazgo pero en general los chicos debieron pasar por varias sesiones asimilando una manera diferente de hacer el ejercicio académico dentro de un aula con mayor posibilidad de expresarse y aportar en la construcción en equipo.

En el caso de los docentes también al comienzo de la implementación del proyecto Madremonte 5D, fue bastante difícil debido a que en sus costumbres de emplear el modelo tradicional, se chocaban con una propuesta que exige dedicación para la planeación e implementación de las actividades que se salen de la zona de confort en la que manejan a cabalidad sus áreas de enseñanza y que al llevarlas al escenario educativo, al aula de clase, implicaba soltar y dejar de lado el estatus de ser el dueño del saber, a simplemente ser un otro con más experticia pero en pro del trabajo en equipo a través del andamiaje para lograr que los estudiantes fueran desarrollando las misiones y en consecuencia aprendiendo.

A partir de un tiempo de avanzado el proyecto 5D, los estudiantes comenzaron a disfrutar de las propuestas diferentes para aprender sus temas de clases y se notó gran motivación, además de participación activa en todas las propuestas.

Se pudo reconocer que los estudiantes de la Salle, aprendían por medio de las diferentes actividades que modeladas por la quinta dimensión se les presentaban; los niños y niñas, disfrutaban leyendo y escuchando cuentos, escribiendo los propios, jugando para desarrollar diferentes tareas, trabajando en equipo, realizando manualidades que contuvieran la información que la clase tradicional quería dejarles y en ese sentido, no solo memorizaban información sino que también identificaban para que y el porqué de la información que se les facilitaba.

De acuerdo con lo dicho hasta aquí, se pudo percibir como la propuesta incide directamente en las interacciones dadas entre pares, entendiendo que en la medida que se iba consolidando la

implementación del modelo, los estudiantes fueron integrando la propuesta, trabajando en equipo para dar cuenta de las diferentes actividades propuestas y para resolver las diferentes misiones que se llevaron al aula en pro de establecer una comunidad de aprendizaje. Los equipos de estudiantes gestados en el aula, se apropiaron de diferentes roles para ir descifrando las formas de responder a las misiones, delegaban entre sí labores y finalmente entregaban sus productos con fines de cumplir y sobre todo formar parte de la comunidad, participando a la vez que estaban estudiando. Esta experiencia lograba mediar las interacciones y las pugnas por el poder, puesto que cada uno asumía un rol valioso para el trabajo en equipo.

Finalmente, se pudo reconocer que los estudiantes de la Salle se adaptan a las condiciones que la escuela les presenta, en este caso sea la educación tradicional o el modelo 5D, los niños y niñas se ajustan a las diferencias de cada modelo en pro de avanzar educativamente, y en el afán por cumplir las demandas familiares, en algunos casos en particular se reconocen estudiantes que disfrutan de la escuela y todo lo que realizan en este espacio; sin embargo, en gran parte los agobios de sus casas los llevan a la escuela como un espacio para distraer de tales preocupaciones.

Sea cual fuere el modelo, los estudiantes de la San Juan Bautista de la Salle van en consonancia con la propuesta, lo que nos indica que el éxito de la implementación de un modelo educativo, no va tanto en que sea o no mejor que otro, si no que depende de la población a la que sea dirigido y bajo las condiciones que se le presente.

Conclusiones.

Hasta el momento, el recorrido realizado permite constatar que a diferencia de la visión tradicional que posiciona la disciplina histórica como un hecho aislado de la vida cultural o urbana, ésta no se queda en el pasado durante el escrito, pues es la substancia misma con la que se construye el presente y la fuente de ideas y fuerzas para trazar caminos futuros. Dilucidando históricamente los elementos constitutivos de un barrio y por tanto de la identidad colectiva de sus habitantes, se podría continuar fácilmente con algunos postulados de la antropología y la psicología cultural, evidenciando con ello, que es necesario tomar en cuenta la rica diversidad

cultural e histórica para comprender a profundidad las formas de enseñar y de aprender que construyen las poblaciones y la relación que tiene esto con el espacio, la vida urbana y las formas en que estos últimos elementos influyen en la construcción de significado tanto para el territorio y las prácticas que se desarrollan en el mismo. Sociales, culturales, educativas o políticas.

En otros términos, lo que se quiere decir, es que, como conclusión del presente ejercicio, se puede establecer relaciones claras entre la definición del espacio público y la construcción de ciudad con las formas culturales e identitarias que constituyen las comunidades. Se puede mencionar, porque mediante el anterior acercamiento a la historia urbana de la ciudad, podemos entender como se ha significado el espacio y las identidades de este espacio social. Igualmente, se ha podido encontrar en esta revisión y reflexión, posibilidades para comprender mucho mejor los imaginarios y las practicas socioculturales y educativas de una población específica de la ciudad, partiendo de la memoria histórica y a través del trabajo de campo llevado a cabo en la institución educativa San Juan Bautista de la Salle, donde se ha logrado evidenciar como una comunidad se gesta por medio de múltiples factores culturales, sociales, políticos, ambientales, entre otros y que a partir de la confluencia de dichos factores, y de la convergencia de las diferentes culturas que transitan en los hombros de quienes han construido la comunidad, se congregan la multiculturalidad que en este caso particular envuelve de significado, de costumbres y tradiciones a una escuela en el sector como lo es la Sa Juan Bautista y más aún a los estudiantes, hijos de los pobladores que con ahincó, han construido un sector con muchas vulnerabilidades pero en busca de progreso.

Por esta razón, aunque por asuntos de extensión no desarrollemos lo anterior, finalizamos señalando la relevancia que tiene para la investigación cultural y educativa, la reflexión sobre la vida urbana, el espacio, y las explicaciones históricas que nos permiten comprender la actualidad de, en este caso, el barrio Puerto Mallarino y la I.E.O. San Juan Bautista de la Salle. Realidad actual que corresponde a un proceso histórico, socioespacial y cultural que entreteje diversos elementos que pueden explicar la vida urbana y la participación de las poblaciones en las instituciones. En este caso, las educativas. Teniendo en cuenta las revisiones y elucubraciones presentadas, se puede comenzar a profundizar, desde lo etnográfico y lo documental, en las particularidades históricas, espaciales y urbanas de la escuela, que se relacionan con la participación de las familias en el espacio barrial y escolar. Enriqueciendo así la apuesta de

investigación desde una perspectiva socio histórica y cultural, que busca comprender la vida urbana contemporánea y las formas de vivir y concebir los espacios públicos, como la escuela.

Bibliografía Primaria.

Alcaldía de Santiago de Cali. (2009). *Plan de desarrollo estratégico de la Comuna 7 – periodo 2004, 2008*, Centro de administración local integrada de la Comuna 7, Departamento de Planeación. <https://www.cali.gov.co/publico2/documentos/planeacion/planterritorial/com07.pdf>
Archivo Histórico de Cali, Acuerdo Municipal No. 49, Registros y Notarías de 1960 – 1970, f. 3. Fondo Notaria Segunda.

Archivo histórico de Cali, Fondo Notarias, Notaria Segunda, 1838, f. 50

Diario de occidente. (1968). *Puerto Mallarino nació con Cali y se quedó estancada*. Sección de Barrios Olvidados. Hemeroteca de la Biblioteca Departamental, Cali.

Hemeroteca de la Biblioteca Departamental, Diario Occidente, 1965, Cali, f. 3.

Hemeroteca de la Biblioteca Departamental, Diario Occidente, Cali, 1980, f. 15.

Hemeroteca de la Biblioteca Departamental. (1968). Sección de Barrios Olvidados, Cali, f. 10.

Hemeroteca del Banco de la República Cali – Diario el Relator.

Referencias bibliográficas

Acero, O. (2017). *Aguas negras y re-existencias: comunidades afro pacíficas en el Distrito de Aguablanca Cali en contexto de desplazamiento forzado*. (Tesis de maestría en Antropología Social). FLACSO. Argentina: Buenos Aires. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/13935/2/TFLACSO-2018OIAG.pdf>

Aizpuru, P. G. (2006). *Introducción a la historia de la vida cotidiana* (1st ed.). El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47wf1b>

Aizpuru, Pilar Gonzalbo. «Familia y vida cotidiana: Los conceptos». En *Introducción a la historia de la vida cotidiana*, 1.^a ed., 239-58. Colegio de México, 2006. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47wf1b.16>

- Ander-Egg, E. (1990). REPENSANDO LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPATIVA comentarios, críticas y sugerencias. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arata, Nicolás, Carlos Escalante, y Ana Padawer. «La dinámica cultural en la escuela (1997)». En *Elsie Rockwell*, (pp. 305-330). Vivir entre escuelas: relatos y presencias. CLACSO, 2018. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvn96f7w.15>
- Araya, Valeria; Alfaro, Manuela; Andonegui, Martín. (2007) CONSTRUCTIVISMO: ORIGENES Y PERSPECTIVAS. Laurus, vol. 13, núm. 24, pp. 76-92 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Arevalo, M & Diaz, J. (2012). Educación y poder en Colombia durante el siglo XIX. Paideia Surcolombiana, N°(17):51. (51-64). <https://doi.org/10.25054/01240307.1135>.
- Avila, R. (2001). Folios, no. 13. LA CULTURA ESCOLAR UNA ENORME CANTERA DE INVESTIGACIÓN. DCS, Departamento de Ciencias Sociales, UPN, Universidad Pedagógica Nacional. Argentina.
- Benítez, E. (2001). *Historia de Cali en el siglo 20: sociedad, economía, cultura y espacio*. Universidad del Valle.
- Blanco, S. Sandoval, V. (2014). TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS DEL APRENDIZAJE. (tesis de Licenciatura). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Bruner, J. (1996). Realidad Mental y Mundos Posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Editorial Gedisa. Barcelona - España.
- Bruner, J. (2003). La Fábrica de Historias: Derecho, Literatura, Vida. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. El Salvador 5665; 1414 Buenos Aires.
- Cardona, J., y Castrillón, F. (1984). Departamento Administrativo de promoción social y acción comunal: historia de los barrios de Cali. Alcaldía de Santiago de Cali.

- Castro, S y Guzmán B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de investigación* N° 58. pp. 83-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2051098>
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Editorial Morata. http://lchc.ucsd.edu/People/MCole/Una_Metodologia_Multinivel.pdf
- Colmenares, G. (1975). *Terratenientes, Mineros y Comerciantes*. (Vol. I). Cali: Universidad del Valle. https://www.academia.edu/38620953/German_Colmenares_Terratenientes_de_Cali
- Cubillos, C. (2015). *Caracterización de los procesos organizativos y socioculturales en los barrios. Caracterización de la Comuna 7*. CEDECUR. Cali, Colombia.
- De Zubiria, J. (1994). *Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Del Río, C. (2015). «Arrecia la Violencia». En *Colombia siglo XX*, 2.^a ed., (pp. 137-190). Desde la guerra de los mil días hasta la elección de Álvaro Uribe. Segunda edición corregida y aumentada. Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.2307/j.ctv893gth.10>
- Escorcía, J. (1982). Haciendas y estructura agraria en el Valle del Cauca (1810-1850). *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 0, No. 10. (Pp. 119-138).
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), (1-15). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.
- García, J. (2017) *Madremonte 5D; Juego, arte y TIC en la escuela*. (tesis de pregrado) Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, núm. 38, julio-septiembre, 2008, pp. 29-39. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>

- Gonzalbo Aizpuru, P. (2006). «Familia y vida cotidiana: Los conceptos», en *Introducción a la historia de la vida cotidiana*, 1.^a ed. (Colegio de México), (Pp. 239-258), <https://doi.org/10.2307/j.ctv47wf1b.16>.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2006). «Lo cotidiano y las ciencias sociales.», en *Introducción a la historia de la vida cotidiana*, 1.^a ed. (Colegio de México). (Pp. 33-48), <https://doi.org/10.2307/j.ctv47wf1b.5>
- González, N. Zerpa, M. Gutierrez, D. Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. Laurus, vol. 13, núm. 23, pp. 279-309 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Holland, D.; M. Cole (1995). Between Discourse and Schema: Reformulating a Cultural Historical Approach to Culture and Mind. *Anthropology and Education Quarterly*, 26(4), 475-490.
- I.E.O San Juan Bautista de la Salle. (2017). Proyecto educativo institucional, Cali, Colombia.
- Ignasi, Vila. (2001). «Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación» (pp. 207-227).
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, (vol. 54), núm. 1, (Pp. 121-150). Instituto Colombiano de Antropología e Historia – ICANH. <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/386/324>
- Lalueza, J. L.; I.: Pallí, C. & Luque, M. J. (1999). Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la Casa de Shere Rom. En Essomba, M.A. (Ed.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Graó. Barcelona.
- Martínez, M. (2009). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 16-37. ISSN. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15501102>

- Molina, L y Romero C. (2004). *Modelos de intervención asistencial, socioeducativo y terapéutico en Trabajo Social*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Morris, A. E. J. (2018). *Historia de la forma urbana: desde sus orígenes hasta la revolución industrial*. Barcelona. Editorial Gustavo Gili.
https://editorialgg.com/media/catalog/product/9/7/9788425230899_inside.pdf
- Murillo J., Ávila, L., & Morera S. (2012). *Historia de Cali, Siglo XX. Tomo II, Política*. Grupo de Investigación Nación, Cultura y Memoria, Universidad del Valle.
https://www.academia.edu/16901523/Historia_de_Cali_Siglo_XX.
- Nicolás Arata, Carlos Escalante, y Ana Padawer, «La dinámica cultural en la escuela (1997)», en *Elsie Rockwell, Vivir entre escuelas: relatos y presencias* (CLACSO, 2018), 305-30, <https://www.jstor.org/stable/j.ctvn96f7w.15>
- OECD (2016), *Education in Colombia, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>.
- Packer, M. & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, vol. 35 (4), 227 -241.
<https://psicologiacultural.org/psicocultural/index.php/traducciones>
- Perez, G, Anderson, y Valderrama, L. (2013). «La historia barrial y su situación en Pereira. Primeros aportes a la temática.» *Historia 2.0. Conocimiento histórico en clave digital*. 3 (pp. 63-82). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4793303>
- Polanco, J. (2017). *La expansión al sur oriente de Cali y la participación comunitaria 1979 - 1990. Estudio de caso: Distrito de Aguablanca*. (Bogotá, D.C, Universidad Nacional Sede Bogotá, 2017). <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63835>
- Pulido, S. (2016). «Las diferentes aproximaciones al estudio de los barrios en las Ciencias Sociales.» *Investigación & Desarrollo* 24, nº 2: (pp. 411-444).
<https://doi.org/10.14482/indes.24.2.7718>

- Quiceno, H.; Sáenz, J. y Vahos, L. (2004). “La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997.” Compiladoras: Olga Lucía Zuluaga G. y Gabriela Ossenbach S. En: *Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos. Siglo XX*. Bogotá: Magisterio. (pp. 105-170). Grupo Historia de la práctica pedagógica. Editorial Magisterio.
- Quintero, C. (2019) Por Los Caminos de la Madremonte; La Quinta Dimensión y la construcción de una comunidad de práctica en un aula de la I.E.O San Juan Bautista de la Salle. (tesis de pregrado) Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Quinteros, G. (2000). La Quinta Dimensión: Un sistema de actividades educativas. Ampliando el entorno educativo del niño, UAM, México, pp. 87-107.
- Quintín, Q y Urréa F. (2000). “Segregación urbana y violencia en Cali: trayectorias de vida de jóvenes negros del distrito de Aguablanca. En: “La société prise en otage. Stratégies individuelles et collectives face à la violence. Réflexions autour du cas colombien”; 23-25 novembre 2000, Marseille, Centre de la Vieille Charité (2me. Étage, salle A), en el tema “guerre, mobilité et territorialité.” CIDSE, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/cidse-univalle/20121113043808/segregacion.pdf>
- Racionero, S y Serrandell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. Educar. Vol. 35. Págs. 29 - 39.
- Ramírez, M y Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Banco de la República*. (Pp. 1 - 74). <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I P N. México.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, V (9),11-25. ISSN: 1413-2907. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>.

- Rockwell, E. (2008) Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial / Elsie Rockwell; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. – 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez, A. Wanda, C., & Alom, A. (2009). EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL EN EL DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9. (Pp. 1-21) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052004>
- Rogoff, B. (1993). APRENDICES DEL PENSAMIENTO, el desarrollo cognitivo en el contexto social. Editorial Paidós. Barcelona – España.
- Sampson, A. (2000). Funciones y sentidos de la cultura. En Tenorio, M. Pautas y Prácticas de crianza en Familias Colombianas. Serie Documentos de Investigación del Ministerio de Educación y la OEA. (pag. 259 a 268) <https://psicologiacultural.org/Pdfs/Sampson/Pdf%20Sampson%20capitulos/Funciones%20y%20sentidos%20de%20la%20cultura.pdf>
- Sampson, A. (No registra) ¿Qué es la psicología cultural? Editorial: Universidad del Valle. Tomado de: <http://psicologiacultural.org/Pdfs/Materiales/Que%20es%20la%20Psicologia%20Cultural.pdf>
- Sánchez Reyes, J. E., & Bolaños Martínez, Y. (2019). El aprendizaje-servicio como aporte a la formación profesional: un análisis de caso a partir de la metodología Quinta Dimensión. Avances En Psicología Latinoamericana, 37(3). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8197>
- Taylor, S.J & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. (1ªed). Editorial Paidós.

- Tenorio, M. (2008). ¿Para qué sirve ingresar a la universidad?. El observador regional. Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica CIDSE de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle. Volumen 6. http://elobservador.univalle.edu.co/OBS_6.pdf
- Torres Del Río, C. (2015). «Arrecia la Violencia», en *Colombia siglo XX*, 2.^a ed., Desde la guerra de los mil días hasta la elección de Álvaro Uribe. Segunda edición corregida y aumentada (Pontificia Universidad Javeriana), (pp. 137-190). <https://doi.org/10.2307/j.ctv893gth.10>
- Vásquez, M. (2018). La higiene intelectual infantil o los comienzos de la psiquiatrización de la infancia en Colombia, 1888-1920. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, vol. 45, no 1, (Pp.105-129). <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/68221/67553-362167-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Viera, A. (2014). Anuario Flor de Ceibo: Accesibilidad e inclusión educativa en contextos de Educación Especial (Informe #6-2013). Universidad de la República de Uruguay. ISSN:2301-1645.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Grijalbo. Barcelona – España.
- Wood, D; Bruner, J; Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in problem solving. J. *Child Psychol. Psychiat.*, Vol. 17, pp. 89 - 100. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zuluaga Jiménez, J. C. (2021). Benítez, Edgar Vásquez. Historia de Cali en el siglo 20: sociedad, economía, cultura y espacio. Universidad del Valle, 2001. *Historia Y Espacio*, 17(57). <https://doi.org/10.25100/hye.v17i17.11728>