ENSAYO PEDAGÓGICO SITUADO

COLECCIÓN MILC
TOMO II

Pedagogía de la Querencia

EL NOSOTROS · ¿DESDE DÓNDE?



MILC | Modelo de Investigación Liberadora y Científica

Educar para conocer el territorio, dialogar con sus saberes y construir vínculos en libertad.

Dr. Alvaro Cardenas Orozco

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SOR MARÍA JULIANA

Sor María Juliana Ediciones · Cartago, Valle del Cauca · 2026

Página legal

IDENTIFICACIÓN

Título: Pedagogía de la Querencia
Subtítulo: Educar para conocer el territorio, dialogar con sus saberes y construir vínculos en libertad
Autor: Dr. Alvaro Cardenas Orozco · ORCID 0000-0003-1820-301X
Colección: Colección MILC, Tomo II
Dimensión: EL NOSOTROS («¿desde dónde?»)
Versión: 2.4, edición revisada · octubre de 2026 · libro (PDF y lectura HTML, con una alternativa PDF etiquetada), Cuaderno de la Querencia, fichas de aula (Carta y A4), guía docente, aula digital y kit de pilotaje
Versión anterior: 1.0 (julio de 2026)
Lugar: Cartago, Valle del Cauca, Colombia
Institución: Institución Educativa Sor María Juliana
Sello editorial: Sor María Juliana Ediciones
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.21176768. El DOI impreso es el de concepto: remite siempre a la versión más reciente de la obra.
Obra matriz: Cardenas Orozco, A. (2026). *Educación en la era onlife: MILC, modelo de investigación liberadora y científica* (Colección MILC, Tomo 0). Sor María Juliana Ediciones. https://doi.org/10.5281/zenodo.20517707. Este tomo profundiza sus capítulos 2 y 11.
Colección completa: https://zenodo.org/communities/coleccion-milc

CITA Y ACCESO ABIERTO

Cita sugerida: Cardenas Orozco, A. (2026). *Pedagogía de la querencia: Educar para conocer el territorio, dialogar con sus saberes y construir vínculos en libertad* (Versión 2.4; Colección MILC, Tomo II). Sor María Juliana Ediciones. https://doi.org/10.5281/zenodo.21176768
Cita corta dentro del texto: (Cardenas Orozco, 2026)
Acceso abierto: obra académica distribuida de forma gratuita. Se deposita en Zenodo y se indexa en OpenAIRE; el DOI de concepto reúne todas sus versiones.

LICENCIA Y CUIDADO

Licencia: esta obra se distribuye bajo licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0). Permite compartir y adaptar la obra con cualquier propósito, siempre que se reconozca la autoría, se indique si hubo cambios y las obras derivadas se distribuyan bajo la misma licencia. Texto de la licencia: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Relicenciamiento: el material propio tomado del Tomo 0, publicado bajo CC BY-NC-SA 4.0, lo relicencia su autor, titular único, bajo CC BY-SA 4.0 en este tomo.

Material de terceros: las seis pinturas de Cartago son adaptaciones de fotografías de terceros, que conservan sus licencias originales. El mapa 10.1 usa la base de OpenStreetMap (© colaboradores de OpenStreetMap, datos bajo licencia ODbL), y la figura 7.1, contornos de Natural Earth, de dominio público. Ninguna de esas bases queda cubierta por la licencia de la obra (véase «Lugares y fuentes de las imágenes»). La licencia de la obra tampoco elimina la obligación de respetar la privacidad, la imagen, la voz y los testimonios de las personas mencionadas.

Uso de inteligencia artificial: en la preparación de esta edición se usó asistencia de inteligencia artificial para la redacción y la revisión editorial, la verificación de fuentes, la maquetación, las adaptaciones pictóricas y la ilustración de la figura 12.1, generada para un ejemplo hipotético. El autor definió el contenido, aportó los testimonios, revisó los textos y responde por la obra.

Declaración del autor: el autor es docente de Tecnología e Informática de la institución, creó la plataforma ConectaTE, es secretario del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de la Subdirectiva SUTEV Cartago y participa en el Nodo de Pensamiento Computacional de la institución. Varias experiencias que el libro relata provienen de esos espacios.

Nota de cuidado: el uso de nombres, imágenes o relatos de estudiantes menores de edad se rige por el protocolo ético de la obra matriz («Ética, IA, datos y publicación», en el Cuaderno de trabajo MILC): autorización previa, anonimización cuando corresponde y reserva de datos sensibles (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1074 de 2015, capítulo 25, que compila el Decreto 1377 de 2013). Las Ventanas al Aula proceden de la matriz experiencial del autor y se publican con alias de primer nombre conforme al protocolo testimonial MILC.

A mi pueblo y a mi familia.
A Cartago; a los Cárdenas, los Orozco, los Collazos, los Gómez:
son más que nombres, son mi herencia.

En un mundo donde lo que nos hace grandes (y cómodos)
es la ciencia y el constructo de quienes ya no están,
hoy son nuestras acciones las que harán grandes
y darán significado a las raíces de quienes vengan después:
los que acaso ya no deban recordarnos,
pero se pararán sobre nuestros hombros para seguir adelante.

Ámate. Conócete.
Ofrécete a vivir tus raíces y a ser raíz.

PRÓLOGO

Volver a mirar lo cercano

> *«Un maestro empieza a enseñar el lugar el día en que vuelve a mirarlo como si no lo conociera.»*
>
> **MILC**

Durante años creí que mi tarea como maestro era enseñar a mis estudiantes a mirar lejos: hacia las grandes invenciones, hacia los países que fabrican el futuro, hacia las máquinas que se diseñan en otra parte. Les enseñé a admirar lo que venía de afuera, y lo hice con la mejor intención, porque así me enseñaron a mí. Hoy sé que faltaba algo, y que ese algo era lo primero: enseñarles a mirar cerca.

Lo entendí despacio, viéndolos. Sabían nombrar tecnologías que no habían tocado y desconocían la quebrada que pasaba detrás del colegio; podían hablar de la conquista del espacio y no sabían de dónde venía el agua que bebían. No era su culpa: era el efecto de una escuela (la mía incluida) que enseña el mundo entero menos el pedazo de mundo que uno pisa. Una escuela que, sin proponérselo, prepara para irse.

No escribo este libro contra el mundo ni contra la ambición de mis estudiantes. Sería injusto, y sería falso: he visto a esos mismos jóvenes mirar el cielo con un telescopio, medir el agua de su territorio, crear con inteligencia artificial, viajar y volver. Lo que aprendí no es que haya que elegir entre el lugar y el mundo, sino que conocer el propio lugar da más con qué elegir en el mundo. Que dar alas sin ofrecer raíces es dejar el vuelo a merced del viento.

A ese vínculo con el lugar lo llamo con una palabra vieja del campo: *querencia*. La escuela puede abrir caminos para cultivarlo: aprender a observar, escuchar, investigar y cuidar. Esas capacidades se forman y se evalúan; el afecto y la pertenencia no se ordenan. Abrir el aula al territorio y a la comunidad ofrece posibilidades para construirlos con libertad.

Este es el Tomo II de la Colección MILC. El Tomo I, *El Mercado de la Atención*, hablaba del **yo**: de cómo un joven puede recuperar su mirada frente a la pantalla. Este habla del **nosotros**: de cómo ese mismo joven puede reconocerse en un lugar, una historia y una comunidad. Uno formaba la soberanía de la atención; el otro forma la comprensión del lugar. Son dos caras del mismo maestro que quisiera ser.

Escribo desde una escuela pública, en Cartago, en el Norte del Valle, y a ella vuelvo. No desde la teoría, sino desde el aula, con sus carencias y su belleza. Si algo de lo que aquí digo sirve, que sirva primero ahí, donde más falta hace.

Y si al final de estas páginas un solo estudiante aprende a mirar su lugar sin vergüenza, a estudiarlo, a cuidarlo y a decidir con libertad si se queda, si se va o si vuelve, el libro habrá cumplido. Porque ahí, en ese gesto pequeño y enorme, empieza todo lo demás.

Del yo que atiende al nosotros que pertenece

Todo libro nace de una pregunta, y este de una que me persiguió durante años en el aula: ¿por qué formamos estudiantes que aprenden a irse? No a viajar, que es hermoso, sino a irse en el sentido más triste: a despreciar lo propio, a avergonzarse de su acento y su origen, a creer que para valer hay que dejar de ser de aquí. Este tomo es un intento de responder esa pregunta y, sobre todo, de hacer algo al respecto.

El Tomo I de esta colección (Cardenas Orozco, 2026c) formó el **yo**: la soberanía de la atención, el criterio del joven frente a la pantalla. Pero un yo que se recupera a sí mismo todavía puede quedar solo, flotando, sin lugar. Falta el segundo movimiento: reconocerse en un **nosotros**, en un territorio, en una historia compartida. De la mirada que se defiende a la pertenencia que se cultiva; del yo que atiende al nosotros que pertenece. A ese segundo movimiento dedicamos este libro. La figura 1 lo sitúa en la colección que nace de la obra matriz.

La tesis es sencilla de enunciar y exigente de practicar: **la escuela puede formar capacidades para comprender críticamente el territorio, reconocer sus memorias y participar en su cuidado**. La querencia, el vínculo afectivo y de pertenencia con el lugar, es el horizonte de esa formación, no una emoción obligatoria. Se aprende a observar, contrastar, deliberar y actuar; no se califica cuánto ama alguien su tierra ni si decide quedarse. Esto exige dos movimientos: *reescribir el relato*, interrogando también la historia cercana, y *reconstruir las prácticas* del aula desde preguntas situadas.

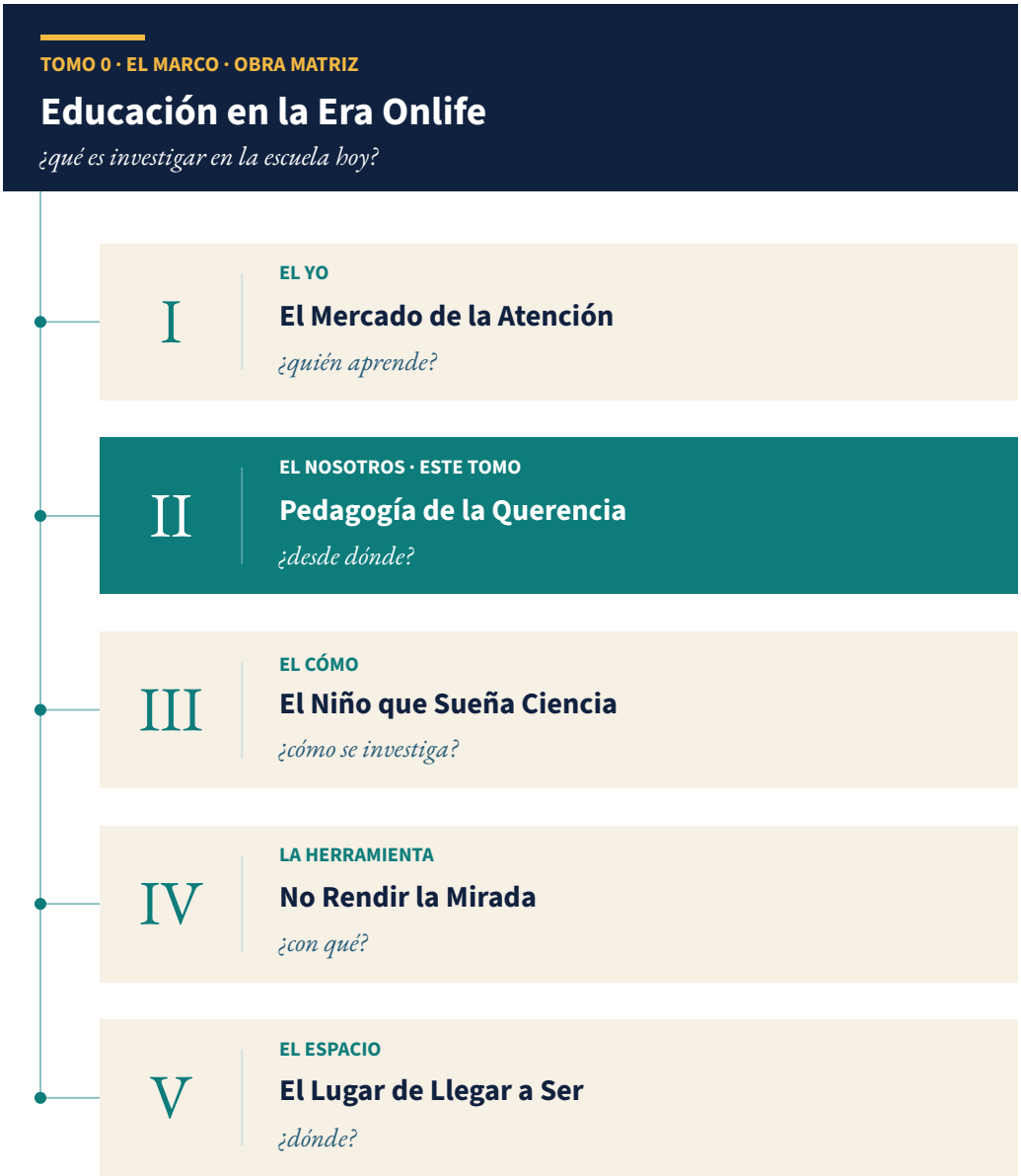
Enrique Dussel ofrece una distinción que orienta esta lectura: **Totalidad** y **exterioridad**. Aquí la llevamos al aula para interrogar lo que la escuela deja fuera: personas, territorios y saberes. Es una interpretación pedagógica que dialoga con Freire, Fals Borda, Boaventura de Sousa Santos y el giro decolonial. La *topofilia* de Yi-Fu Tuan (1974) aporta otra entrada para pensar los vínculos afectivos con el lugar.

El recorrido tiene seis partes: diagnosticar la escuela que desarraiga; distinguir el saber negado, el lugar invisible y el nombre avergonzado; redescribir la historia desde Abya Yala hasta Cartago; formular la respuesta pedagógica; desarrollar herramientas para cartografiar, dialogar e investigar; y tejer, con otras escuelas, una red de lugares que aprenden juntos sin dejar de ser de donde son. Los anexos y materiales de aula permiten llevar esas preguntas a una práctica concreta.

Al final, el lector no recibe una teoría cerrada, sino un **Kit de Aula Situada**: herramientas para partir del lugar, poner a dialogar el saber escolar con los sabedores de la comunidad y acompañar a otras escuelas que quieran hacer lo mismo.

FIGURA 1 · LA COLECCIÓN

La Colección MILC: un marco, cinco dimensiones



Fuente: Colección MILC (Tomo 0, obra matriz). Las líneas reúnen dimensiones complementarias de un marco común; no indican un orden obligatorio de lectura.

Mapa del libro

PRELIMINARES

Prólogo: volver a mirar lo cercano v
Introducción: del yo que atiende al nosotros que pertenece vi
Cómo leer este tomo x

PARTE I La Totalidad 1

01 La Totalidad que educa 2
02 La colonialidad del saber 12
03 El no-lugar 20

PARTE II Las caras del desarraigo 27

04 El desarraigo epistémico 28
05 El desarraigo territorial 35
06 El desarraigo identitario 43

PARTE III Del encubrimiento al des-cubrimiento 51

07 El mito de la modernidad 52
08 1492 en el tablero 61
09 Redescribir desde Abya Yala 69
10 La historia que se camina 76

PARTE IV La Exterioridad 87

11 La pedagógica de la liberación 88
12 La analéctica en el aula 95
13 Pedagogía de la querencia 104
14 El diálogo de saberes 117

Mapa del libro

PARTE V Manual metodológico 127

15 Cartografía del lugar 128
16 El aula como ágora 140
17 Investigación situada 150
18 Programa por etapas 165

PARTE VI La red de los lugares 175

19 Federar territorios 176
20 Abrir un nodo 185

CIERRE Y CONSULTA

Conclusión 196
Palabras de cierre: ¿Para qué enseñamos? 199
¿Por qué nuestras raíces importan? 200
Referencias 201

COMPLEMENTARIOS

Glosario MILC 211
Anexo A: matriz de evidencia experiencial 215
Anexo B: mapa de fundamentos teóricos 217
Anexo C: rúbrica de evaluación situada 219
Anexo D: del libro al aula 221
Índice de lecturas visuales 223
Figuras y tablas 224
Lugares y fuentes 225

GUÍA DE LECTURA

Cómo leer este tomo

Este tomo se puede leer de corrido, del prólogo a la conclusión, y así se recorre el argumento entero. Pero también admite otras entradas, según quién lo abra y para qué.

El libro tiene seis partes que van del diagnóstico a la propuesta, y de la propuesta a la red. Si quiere entender *por qué* la escuela desarraiga, empiece por las Partes I y II. Si le interesa cómo se reescribe la historia desde el Sur, vaya a la Parte III. Si busca la respuesta pedagógica de fondo, la Parte IV. Y si es un maestro con prisa que quiere algo para el lunes por la mañana, puede ir directo a la Parte V, el manual, y volver después a las razones. Si quiere acompañar a otra escuela, vaya a la Parte VI.

A lo largo del texto encontrará cinco compañeros de lectura:

- **Ventana al Aula.** Relatos de la experiencia del autor en la Institución Educativa Sor María Juliana y su ecosistema ConectaTE, con alias de primer nombre y procedencia identificada. Ilustran prácticas situadas; no constituyen por sí solos una evaluación de eficacia.
- **Concepto MILC.** La definición breve de una palabra clave del modelo (querencia, exterioridad, ecología de saberes, cartografía social…), para fijar el vocabulario.
- **Protocolo MILC.** En las Partes V y VI, los pasos concretos de cada herramienta, pensados para llevarlos al aula.
- **Pregunta Mayéutica.** Al cierre de cada capítulo, una pregunta para el maestro. No busca respuesta correcta: busca incomodar, que es como empieza todo cambio.
- **Triángulo de Pensamiento.** Al cierre de cada parte, las tres preguntas de la colección: ¿desde dónde miro? (Dussel, 1977), ¿qué depende de mí? (Epictetus, 2008) y ¿en qué me estoy convirtiendo? (Floridi, 2014). Este es el tomo de la primera.

Al cierre de cada capítulo, **En el aula** nombra las fichas que lo llevan a clase. Están en el Cuaderno de la Querencia y en las Fichas de aula (Carta y A4); el Anexo D las ordena en rutas y la Guía docente acompaña su uso.

Cada capítulo abre con un **epígrafe** propio del modelo, firmado MILC: una frase que condensa su idea. No son citas de autoridad, sino brújulas. El libro dialoga con muchos autores: las citas van entre paréntesis y las obras completas, en las Referencias.

Este tomo profundiza dos capítulos de la obra matriz de la colección, *Educación en la Era Onlife* (Cardenas Orozco, 2026a): el 2, «Genealogía del Futuro», y el 11, «Red MILC y expansión territorial», al que dedica su Parte VI. Allí está el mapa; aquí, uno de sus territorios.

Una última cosa. Léalo, si puede, con lápiz y con su propio lugar en la cabeza, porque este libro solo se completa cuando el lector lo baja a su territorio: su barrio, su vereda, su escuela. Las mejores páginas de esta obra no están aquí: están en el aula donde usted decida ponerla a prueba.

I

PARTE I

La Totalidad



Cómo una escuela puede creerse el mundo entero y, sin notarlo, enseñar a olvidar el mundo del que se viene.



CAPÍTULO 1

La Totalidad que educa

El encubrimiento del Otro y del lugar.

EN EL UMBRAL

Hay mundos que llegan a la escuela en voz baja: una palabra de la casa, un oficio aprendido mirando, el nombre de un río. A veces pasan junto al currículo sin encontrar dónde quedarse. Leer este capítulo es acercarse a ese umbral y preguntarnos qué puede cambiar cuando una voz del lugar encuentra tiempo, atención y un sitio en la conversación.

¿A qué mundo le abrimos la puerta cuando enseñamos?

«Hay aulas que se creen el mundo entero, y entre esas cuatro paredes un niño aprende a extrañar el suyo.»

MILC

Hay una pregunta que casi nunca nos hacemos los maestros, tal vez porque suena a pregunta de filósofos y nosotros andamos con cuarenta muchachos, un tablero y un timbre que apura: ¿desde dónde enseño? No *qué* enseño (eso ya nos lo entregaron resuelto en el plan de área), sino desde qué lugar del mundo se levanta mi voz cuando hablo en clase. Es una pregunta incómoda, y por eso la esquivamos. Pero si nos detenemos un momento, con honestidad, la respuesta casi siempre es la misma, y duele un poco: enseño desde *ningún lugar*. Desde un mirador imaginario, abstracto y sin tierra, en el que el río que cruza mi ciudad pesa menos que un río que mis estudiantes no verán nunca, y la historia de mi región vale menos que la sucesión de imperios de otro continente.

Detengámonos en esa palabra: ningún lugar. No es una metáfora caprichosa. Significa que, sin proponérnoslo, organizamos el año escolar como si la verdad viniera siempre de otra parte: de una capital, de un siglo europeo, de un libro traducido. Significa que un niño puede aprender con detalle los afluentes de un río que está a diez mil kilómetros y no saber el nombre del que escucha correr por las noches. Significa que la palabra «cultura», en boca de la escuela, casi nunca alcanza a la suya. Y significa, sobre todo, que hemos aprendido a llamar «universal» a lo que en realidad tiene un domicilio muy preciso (y que ese domicilio no es el nuestro).

Lo sabemos, aunque rara vez lo digamos en voz alta. Lo hemos sentido esa tarde en que un muchacho, con timidez, mencionó algo de su casa (un oficio, una palabra, una creencia de su abuela) y nosotros, con toda la buena fe del mundo, lo corregimos con suavidad para «volver al tema». No hubo maldad ahí; hubo un hábito tan hondo que ya no lo notamos. Lo hacemos cansados, con amor, queriendo lo mejor para ellos. Y precisamente por eso cuesta tanto verlo: porque el problema no está en nuestra voluntad, que suele ser buena, sino en la estructura que heredamos y que respiramos como se respira el aire de un cuarto cerrado. Ese hábito tiene un nombre, y ponérselo es el comienzo de poder cambiarlo.

Qué significa una escuela como Totalidad

Enrique Dussel, el filósofo argentino-mexicano de la liberación, lo llamó la **Totalidad** (Dussel, 1977). En su vocabulario, una Totalidad no es «el conjunto de todas las cosas»; es algo más sutil y más peligroso: un sistema que se cierra sobre sí mismo, se toma por la realidad entera y, al hacerlo, expulsa hacia un afuera invisible todo lo que no cabe en sus categorías. La Totalidad no discute con lo distinto; lo desaparece. No dice «esto es falso» (eso todavía sería reconocerle existencia); dice algo más definitivo y más callado: *esto no cuenta, esto no es*. Y lo que ha sido declarado inexistente ni siquiera puede defenderse, porque para defenderse habría que ser visto primero.

Dussel no inventó esta intuición de la nada. La recibió de Emmanuel Levinas (1961/2002), el filósofo que, después del horror del siglo XX, denunció una vieja tentación del pensamiento occidental: reducir al Otro a «lo Mismo», es decir, no soportar lo diferente sino para asimilarlo, digerirlo y volverlo una variante de uno mismo. Para Levinas, el gesto ético por excelencia era el contrario: dejar que el rostro del Otro me interrumpa, me cuestione, me saque de mi centro. Pero Dussel hizo con esa idea algo que a nosotros, maestros del Sur, nos toca en carne propia: la bajó de la Europa de posguerra al suelo de América Latina y le puso fecha y rostro. Aquí (dijo) la Totalidad no es una abstracción de seminario. Tiene quinientos años. Empezó cuando un continente entero, con sus pueblos, sus lenguas y sus saberes, fue declarado «por descubrir», es decir, inexistente hasta que una mirada ajena lo nombrara.

Esa es la raíz histórica que conviene no olvidar, aunque la desarrollemos más adelante: antes del *ego cogito* de Descartes (el «pienso, luego existo» con que suele abrirse la modernidad), Dussel sitúa un *ego conquiro*, un «yo conquisto» que es su condición oculta. El sujeto que se cree centro del mundo y medida de lo real pudo creerse tal porque antes convirtió a otros pueblos en periferia, en materia, en nada. Y la escuela latinoamericana, querámoslo o no, nació adentro de esa Totalidad y heredó su gesto fundador: mirar lo propio con los ojos prestados del que un día nos nombró atrasados. Cuando hoy un estudiante siente vergüenza de su acento, de su vereda o del oficio de su padre, no está viviendo un problema de autoestima individual: está recibiendo, intacta, una herencia de cinco siglos.

Por eso insisto en que la escuela, cuando funciona como Totalidad, no es perversa ni está poblada de malas personas. Es algo más difícil de combatir: es **autosuficiente**. Opera bajo un supuesto que nadie enuncia pero todos obedecemos: que el conocimiento ya está hecho, ya está completo, empacado en «los contenidos», y que enseñar consiste en repartirlo con la mayor fidelidad posible. Bajo ese supuesto, nada de lo que ocurre afuera del temario podrá ser jamás conocimiento todavía por descubrir: será, a lo sumo, una motivación, una anécdota, un ejemplo simpático para enganchar antes de regresar a «lo serio». Tómese el caso, tan

común que ya no lo vemos, de la clase que explica el ciclo del agua con un diagrama impecable (evaporación, condensación, precipitación) mientras a tres cuadras un caño se desborda cada invierno y nadie en el salón sabe por qué. El diagrama es verdadero; el problema no es su verdad, sino su *soberanía*: que se imponga como el único modo legítimo de hablar del agua, y que el agua de verdad, la que moja los pies de las familias del estudiante, no tenga lugar en el cuaderno. La Totalidad no miente. Simplemente se las arregla para que lo cercano resulte invisible y lo lejano resulte lo único real.

Y esa soberanía de lo lejano no habita en las grandes ideas, sino en los gestos menudos del día escolar, tan pequeños que ya no los vemos. Habita en el calendario, que nos hace conmemorar con solemnidad fechas de otros continentes mientras la memoria del propio municipio no alcanza a merecer una hora de clase. Habita en los libros de texto, donde los niños de las fotografías rara vez se parecen a los que tenemos enfrente, y los paisajes ilustrados casi nunca son los que se ven por la ventana. Habita, sobre todo, en esa frase que todos hemos dicho alguna vez con el reloj en contra: «no hay tiempo, hay que avanzar el programa», como si el programa fuera el destino y la pregunta viva del estudiante, apenas un desvío que nos retrasa.

También los mapas merecen preguntas. La proyección, el encuadre y la orientación son decisiones diferentes: ninguna permite deducir por sí sola el valor de un territorio. Un planisferio puede exagerar las superficies de latitudes altas, mientras el currículo privilegia determinados lugares e historias. Conviene examinar ambas cuestiones sin confundir una propiedad cartográfica con su interpretación cultural. En el capítulo 7 volveremos sobre esta distinción. La disposición del aula también puede discutirse: ¿qué lugares aparecen, quién los eligió y cuáles faltan?

Y lo más difícil de todo es que muchas de esas disposiciones las sostenemos, sin saberlo, quienes más amamos a nuestros estudiantes. Las repetimos por responsabilidad, por temor a que «se atrasen», por la presión muy real de unas pruebas que no diseñamos y que, sin embargo, nos miden a todos. No se trata, entonces, de declararnos culpables (la culpa paraliza y no enseña nada), sino de volvernos lúcidos. Porque ver la Totalidad, llamarla por su nombre, es ya el primer modo de dejar de obedecerla del todo.

La educación bancaria y sus límites

Paulo Freire le puso a esta misma escuela una imagen que en medio siglo no ha envejecido: la **educación bancaria** (Freire, 1970/2005). En ella, el maestro deposita y el estudiante recibe, archiva y, llegado el examen, devuelve intacto el depósito. Pensamos al educando como una cuenta vacía a la que hay que abonarle saldos de información, y medimos su valor por la fidelidad con que reproduce lo consignado. Cuanto más mansamente recibe, mejor estudiante

parece; cuanto menos pregunta de lo suyo, más «enfocado» lo creemos. Freire vio que de esa relación, repetida miles de veces, brota lo que llamó la *cultura del silencio*: una mansedumbre aprendida con que tantos niños y jóvenes dejan de ofrecer su palabra porque ya comprendieron, sin que nadie se los dijera con todas las letras, que la suya no vale, que el que sabe es siempre otro, que pensar es repetir bien.

Esto no es un reproche a la pereza didáctica: lo bancario puede ser laborioso, vistoso y hasta cariñoso (hay clases bancarias llenas de colores, de dinámicas, de afecto sincero). El problema es más hondo que la técnica; es la *definición*. Lo bancario decide quién **es** el estudiante antes de que abra la boca, y lo decide en falta: alguien sin saberes previos dignos de ese nombre, sin un mundo propio que merezca ser escuchado, sin más papel que el de receptáculo. Cuando un niño llega al aula sabiendo ordeñar, leer el tiempo en el vuelo de las aves, cuidar a tres hermanos menores o sostener media casa, y la escuela lo trata como página en blanco, no comete un descuido: aplica con perfecta coherencia su propia idea del educando.

Es justo aquí donde Freire y Dussel se dan la mano, y la pedagogía gana una palabra que le hacía falta. Lo que Freire llama «depositar» es, en el lenguaje de Dussel, **reducir al Otro a lo Mismo**: tomar a este muchacho concreto (con su acento, su barrio, su historia) y disolverlo en un caso cualquiera de un universal que ya tenía, de antemano, todas las respuestas. Dussel llegó a hablar de una *pedagógica* de la dominación: aquella relación (de padre a hijo, de maestro a discípulo, de centro a pueblo) que enseña que la cultura propia es atraso y que crecer consiste en abandonarla para vestir la del centro. Y aquí toca hacerse una pregunta franca, de esas que incomodan en la sala de profesores: ¿cuántas veces, sin proponérnoslo, hemos premiado al estudiante que «ya no habla como de pueblo»? ¿Cuántas hemos sentido un orgullo callado cuando uno de los nuestros se va lejos «y no vuelve», como si quedarse fuera la prueba del fracaso y la fuga la medida del éxito?

Sería injusto, con todo, dejar a Freire en el puro diagnóstico, porque su grandeza no estuvo en denunciar la escuela bancaria, sino en atreverse a imaginar su contrario. A esa otra escuela la llamó *educación problematizadora*: una en la que el maestro ya no deposita respuestas, sino que plantea, junto a los estudiantes, los problemas reales de su mundo, y los invita a leerlos, a nombrarlos y a transformarlos. En ella la palabra deja de ser propiedad de uno solo: maestro y estudiante se vuelven, según la hermosa fórmula de Freire, sujetos que se educan en comunión, mediatizados por el mundo que buscan comprender. El conocimiento ya no desciende de la tarima como un favor; se construye entre todos, con los pies puestos sobre la tierra que se quiere entender.

Hay en Freire una palabra que quiero rescatar, porque es el corazón secreto de todo este libro: *praxis*. No es un sinónimo elegante de «práctica» ni de «actividad». Praxis es la unión inseparable de acción y reflexión (hacer pensando y pensar haciendo), de modo que el mundo

no solo se interprete, sino que se transforme. Una educación de la praxis no se conforma con preguntar «¿aprendiste el tema?»; pregunta algo mucho más exigente: «¿qué cambió en ti y a tu alrededor porque lo aprendiste?». Y esa pregunta, tan sencilla en apariencia, es una carga de profundidad puesta bajo los cimientos de la Totalidad, porque obliga a la escuela a salir de sí misma, a tocar el barrio, a ensuciarse las manos con lo real. La querencia que propone este libro es, en el fondo, una forma de praxis: un conocer que es, al mismo tiempo, un querer y un cuidar.

Lo que esa Totalidad expulsa no es poca cosa, y vale nombrarlo de frente, una a una, porque es exactamente lo que este libro quiere devolverle a la escuela. Lo primero que se va es el estudiante mismo como sujeto que *sabe*. No hablo de reconocerle «estilos de aprendizaje», sino de algo más radical: admitir que llega con un mundo cargado de conocimiento legítimo (técnico, afectivo, práctico, espiritual) que no es un escalón hacia el saber verdadero, sino saber a secas. Donde la escuela ve una carencia («no traen nada de la casa»), suele haber un archivo entero que no aprendimos a leer.

VENTANA AL AULA

El cielo no cerró

En 2020 el aparato escolar se apagó por completo: ni salón, ni timbre, ni horario. Y, sin embargo, en ese vacío nació **Betelgeuse**, el semillero de astronomía, impulsado por **Juan** con acompañamiento docente. Lo que la institución no podía sostener desde su Totalidad habitual (la clase presencial, las cuatro paredes) apareció desde *afuera*: el cielo, mirado desde el patio de cada casa. Vale la pena leerlo despacio, porque dice algo que la rutina nos impide ver: **el aula no es el mundo**. El conocimiento no estaba preso en el edificio; estaba donde siempre estuvo, a la intemperie, gratis, sobre nuestras cabezas. Cuando la Totalidad escolar enmudeció, la exterioridad (el universo entero sobre los tejados de Cartago) seguía ahí, intacta, esperando apenas una mirada que se atreviera a levantarse. Quizás esa sea la lección más honda del encierro: que la escuela no es el lugar donde se guarda el conocimiento, sino el lugar donde, en el mejor de los casos, se aprende a mirarlo.

Procedencia: EXP-007 (matriz experiencial, 2020–2021)

Con el Otro se va la tierra. El lugar concreto (sus aguas, sus muertos, sus fiestas, sus conflictos, su historia) entra al currículo, cuando entra, disfrazado de «ejemplo local», un adorno para ilustrar lo universal y volver enseguida a lo importante. Rara vez le concedemos lo contrario: que el lugar sea el punto de partida, el problema desde el cual se piensa, y que sean

las disciplinas las que vengan a servirlo. Enseñamos sobre el mundo de espaldas al pedazo de mundo que pisamos.

Y con la tierra se va la comunidad: ese tejido de saberes vivos que circulan fuera del muro escolar (el del mayor que recuerda, la partera, el agricultor que lee el cielo, el músico, el artesano). La Totalidad no los combate de frente; les asigna un estante menor («folclor», «creencia», «cultura popular») que los conserva como pieza de museo y los desactiva como conocimiento operante. Lo que podría dialogar de igual a igual con la ciencia queda reducido a color local, a decoración para el día de la colombianidad. Son tres ausencias que viajan juntas (el Otro, el lugar, la comunidad) y que, juntas, dejan al estudiante sin un espejo en el cual reconocerse, condenado a buscarse en rostros que nunca serán el suyo.

CONCEPTO MILC

Totalidad pedagógica

El aula que se vive a sí misma como el mundo entero y que, por eso, no necesita salir a buscar nada afuera: cree que ya lo tiene todo adentro, en el temario. Su contrario no es «hacer más salidas de campo» ni «traer ejemplos del contexto» (eso deja el centro intacto), sino un cambio de *origen*: que la clase comience a **partir del Otro y del lugar** (de sus preguntas, sus saberes y sus heridas) y que el temario llegue después, a servir, y no antes, a mandar.

La posibilidad de abrir la escuela

Y, sin embargo (esta es la buena noticia con que respira este capítulo, y merece decirse en voz alta porque sin ella todo lo anterior sería solo desánimo), ninguna Totalidad es perfecta. Todas, por cerradas que se presenten, tienen una grieta. A ese resto que el sistema nunca logra tragarse del todo, Dussel lo nombró con una palabra que carga el porvenir entero de este libro: **exterioridad**. La exterioridad no es una región «más allá» dibujada en un mapa; es una experiencia, casi un sobresalto: la del rostro que me interpela y, al interpelarme, me revela que yo no era el mundo entero que creía ser. Es el momento en que el otro deja de ser un objeto dentro de mi horizonte y se vuelve una presencia que tiene su propio horizonte, su propia palabra, su propio derecho a existir sin pedirme permiso.

En la filosofía de la liberación, esa exterioridad tiene nombres concretos y a menudo dolorosos (el pobre, el excluido, el pueblo negado, la mujer silenciada, el niño). En nuestra aula tiene los suyos, igual de concretos, y el problema es que casi siempre la dejamos pasar de largo, porque no llega con trompetas sino disfrazada de inconveniente. La exterioridad, en clase, es la pregunta del muchacho que no estaba en la guía y que posponemos «para otro día» que nunca llega. Es el saber de la casa que contradice al libro y que corregimos sin examinarlo si-

quiera. Es el problema del barrio que ningún estándar contempla y que, justo por no estar en el estándar, descartamos como distracción. Cada una de esas pequeñas irrupciones es una grieta de luz: el instante exacto en que lo expulsado vuelve, tímido, a tocar la puerta. Y casi siempre la cerramos sin abrir.

Dussel llamó **analéctico** al momento de apertura a la palabra del Otro que desborda el horizonte de una Totalidad (Dussel, 1977, sección 5.3). En este libro trasladamos esa exigencia al aula: admitir que una pregunta o un saber de la comunidad puede corregir el mapa del maestro. Es una adaptación pedagógica del MILC, no una definición de toda dialéctica ni un procedimiento didáctico formulado por el filósofo. Su primer gesto consiste en escuchar antes de decidir cómo organizar lo que habrá que estudiar.

CONCEPTO MILC

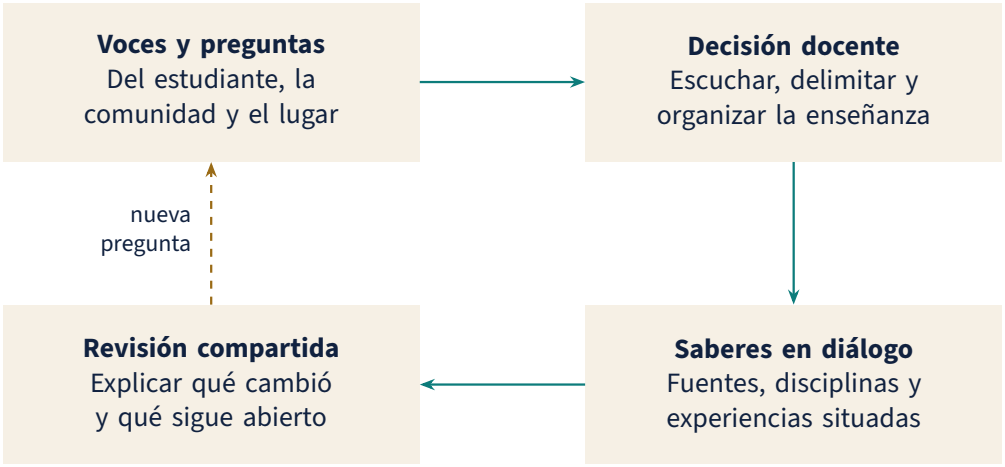
Exterioridad

Lo que la Totalidad no logra absorber y que, justo por eso, conserva el poder de transformarla desde afuera: el Otro con su mundo, el lugar con su historia, el saber que no nació en la escuela. En el aula, la exterioridad no es lo que *falta*, sino lo que *sobra* del molde (la pregunta de más, el dato traído de la casa, la objeción que llega del barrio). Educar desde la querencia es aprender a tratar ese «resto» no como un estorbo que hay que recortar, sino como la puerta (casi siempre estrecha) por donde entra todo lo nuevo.

Una *Pedagogía de la Querencia* nace, entera, en esa pequeña y enorme decisión ante la grieta. No tratar la irrupción de lo cercano como una interrupción que hay que administrar para volver cuanto antes al programa, sino recibirla como **el comienzo mismo de la clase**. Donde la Totalidad oye ruido, la querencia reconoce una voz; donde el currículo ve una distracción, descubre un punto de partida; donde el estándar marca un error, la querencia sospecha que hay un saber todavía sin traducir. No se trata de renunciar a la ciencia, ni a la exigencia, ni al rigor (nada de eso). Se trata de cambiar el *orden de los factores*: empezar por los nuestros, por este suelo, por estas preguntas, y dejar que las disciplinas vengan después, convocadas, a ayudarnos a entender lo que ya nos importaba. Todo lo que sigue en este libro (los conceptos, los métodos, los protocolos, las historias de aula) no hará otra cosa que desplegar, con paciencia, esa inversión mínima. Empezar, por fin, desde aquí. Desde los nuestros. Desde este suelo.

FIGURA 1.1 · RELACIONES PEDAGÓGICAS

Una pregunta del lugar puede cambiar la clase



Síntesis pedagógica del MILC a partir del argumento del capítulo. La exterioridad nombra una interpelación que puede revisar el horizonte de la escuela; no una zona geográfica ni un procedimiento original de Dussel.

VENTANA AL AULA

El agua que faltaba

Años antes de aquel encierro, en **CIR Sormatronik** ya había ocurrido, en pequeño, la inversión que este capítulo propone. Un **sistema de riego autónomo** no nació de un tema del programa, sino de una necesidad concreta del entorno: había que regar, había que cuidar el agua, y por eso (y solo por eso) se aprendieron los sensores, la electrónica, la programación. El orden se dio vuelta: primero el problema del lugar, después la técnica convocada a resolverlo. No fue la asignatura la que bajó a buscarse una aplicación; fue la necesidad la que subió a buscarse una asignatura. Eso, exactamente eso (que el suelo haga la primera pregunta y la ciencia acuda a responderla), es empezar desde aquí.

Procedencia: EXP-005 (CIR Sormatronik, 2017–2019)

La querencia puede confundirse con la **nostalgia**. Conviene distinguirlas: esta propuesta invita a comprender el presente y a discutir qué merece conservarse o transformarse. La memoria orienta preguntas; no convierte el pasado en un modelo que el aula deba reproducir.

Tampoco es **localismo cerrado**, ni desprecio de lo que viene de afuera. Querer el propio suelo no es amurallarlo ni declararlo superior; eso sería levantar una pequeña Totalidad de

bolsillo, tan estrecha como la que combatimos. Dussel jamás propuso cambiar un centro por otro, sino abrir el diálogo entre las culturas que la modernidad había negado: a eso llamó *transmodernidad*, que no es regresar a un pasado premoderno ni encerrarse en lo propio, sino un diálogo entre mundos que se reconocen igualmente dignos, sin fingir que entre ellos no hay asimetrías (Dussel, 2016). Reconocer el lugar desde el que hablamos puede ayudar a ese diálogo. La querencia es una posibilidad que lo acompaña, no una condición que debamos exigir para reconocer la dignidad de quien participa.

Tampoco se propone una **renuncia a lo universal**, a la ciencia o a las aspiraciones de los estudiantes. Conocer lo cercano puede ampliar las posibilidades de elegir dónde y cómo vivir. La escuela ofrece herramientas para esa decisión y respeta tanto la pertenencia como la distancia crítica.

Este primer capítulo propone revisar desde dónde enseñamos y qué queda fuera de nuestra mirada. Reconocer esos límites permite abrir preguntas sobre el territorio y sus voces. Los capítulos siguientes desarrollan esa tarea: conocer lo cercano, contrastarlo y devolver lo aprendido, sin fijar de antemano lo que cada estudiante debe sentir.

EN EL AULA **II-F01** Un mapa de lo cercano (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

De los ejemplos con que enseñaré esta semana, ¿cuántos podrían ocurrir a quinientos metros de mi aula, y cuántos solo en un país que mis estudiantes nunca pisarán?



CAPÍTULO 2

La colonialidad del saber

Por qué el aula desprecia lo propio.

EN EL UMBRAL

Antes de escuchar una respuesta, a veces ya hemos decidido cuánto vale la voz que la trae. Una palabra impresa recibe atención; una palabra heredada queda esperando. Entre ambas se alza una balanza que aprendimos a usar sin verla. Detenernos ante ella puede enseñarnos a reconocer de dónde viene cada saber, examinar lo que afirma y escuchar sin rebajar a quien habla.

¿Qué cambia cuando dejamos de medir el saber por su lugar de origen?

> *«Cada vez que la escuela llama folclor a la sabiduría del abuelo, no corrige un error: repite, en voz baja, una conquista.»*
>
> **MILC**

Imaginemos una escena escolar que permite examinar cómo se reconoce un saber. Un niño levanta la mano y cuenta que su abuela siembra mirando la luna, o que en su casa saben que va a llover porque las hormigas cargan sus huevos hacia lo alto, o que a la fiebre la bajan con una planta cuyo nombre no está en ningún libro de texto. En la escena que imaginamos, la reacción del aula es esta: una sonrisa, una risa de los compañeros, y una corrección suave por parte nuestra («eso es una creencia, mijo, no es ciencia») antes de volver al tema. No hubo crueldad. Hubo algo más silencioso y más hondo: en ese instante mínimo, el aula aplicó una jerarquía que tenía decidida de antemano, sin preguntarse siquiera en qué observaciones se apoya la abuela ni cuándo acierta.

Eso es lo que este capítulo quiere mirar de frente: no el error de un maestro distraído, sino la estructura que hace que ese gesto nos salga natural. Porque el aula no desprecia lo propio por maldad ni por ignorancia; lo desprecia por *diseño*. Hay una arquitectura invisible que decide, antes de que entremos al salón, qué saber merece pizarrón y cuál merece apenas una sonrisa condescendiente. Y mientras no la veamos, seguiremos creyéndola sentido común.

El lugar desde el que se conoce

El filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez le puso a esa arquitectura un nombre que vale la pena aprender: la ***hybris* del punto cero** (Castro-Gómez, 2005). La *hybris* es la desmesura, la soberbia del que se cree un dios; y el «punto cero» es ese lugar imaginario desde el cual alguien pretende mirar el mundo entero sin estar en ninguna parte, como si observara la realidad con los ojos de Dios (sin cuerpo, sin historia, sin domicilio). La ciencia escolar, tal como solemos enseñarla, respira esa desmesura: se presenta como *el* conocimiento, universal y neutral, y nunca como lo que en verdad es (*un* conocimiento, magnífico pero situado, nacido en ciertos lugares, en ciertas lenguas, para ciertas preguntas).

El truco es elegante y por eso funciona tan bien. Quien logra ocultar su lugar de enunciación parece hablar desde ningún lugar, y quien habla desde ningún lugar parece hablar por todos. Así, el saber que esconde su procedencia se viste de «verdad universal», mientras el saber que confiesa la suya (el de la abuela, el del campesino, el del partero, que nunca disimulan

desde dónde hablan) queda rebajado a «creencia», a «cultura popular», a «folclor». No se los refuta: se los clasifica. Y una vez clasificados en el estante de abajo, ya no hace falta discutir con ellos.

Y, sin embargo, basta rascar un poco esa supuesta universalidad para encontrar, debajo, una larga historia de deudas no reconocidas. El cero con que hacemos toda la matemática moderna no nació en Europa, sino en la India y, de forma asombrosa, también entre los mayas. El álgebra lleva nombre árabe porque árabe fue buena parte de su cuna. Muchos medicamentos de origen vegetal tienen detrás un saber tradicional: de 122 compuestos extraídos de plantas que se usan como fármacos en el mundo, cerca del 80 % se emplea para lo mismo, o para algo parecido, que ya hacían las medicinas tradicionales, entre ellas las de pueblos indígenas (Fabricant y Farnsworth, 2001). Ese saber se usó durante siglos antes de que un laboratorio aislara la molécula, y no siempre se le ha reconocido. La ciencia que enseñamos como un monólogo europeo fue, en realidad, una larga conversación de la humanidad entera; solo que la escuela suele contar nada más el último tramo y atribuirle todo el mérito al que habló de último.

Decir esto no rebaja la ciencia ni la cambia por el resentimiento: le hace justicia. Una ciencia que reconoce sus deudas es más honesta (y también más poderosa) que una que finge haber brotado de la nada en un puñado de universidades del Norte. Y para el estudiante lo cambia todo: descubrir que en la historia del conocimiento también hubo manos parecidas a las suyas (indígenas, africanas, mestizas, campesinas) es descubrir que el saber no es un país extranjero al que apenas lo invitan de visita, sino una casa que los suyos también ayudaron a levantar.

Colonialidad y jerarquías del saber

Aníbal Quijano, el sociólogo peruano, mostró que esta jerarquía no es un accidente pedagógico ni una manía de algunos maestros: es **colonialidad** (Quijano, 2000). La palabra no equivale a colonialismo. En la América hispana continental, el colonialismo (la administración política de las colonias) terminó con las independencias, hace unos dos siglos; la colonialidad, en cambio, le sobrevivió (Quijano, 2000) y sigue viva: es el patrón que quedó instalado en nuestra manera de clasificar el mundo, las personas y, sobre todo, los conocimientos. La Independencia cambió las banderas, pero no cambió la convicción profunda de que lo que piensa el centro es teoría y lo que vive la periferia es, a lo sumo, materia prima para esa teoría.

Walter Mignolo lo llamó la **geopolítica del conocimiento** (Mignolo, 2000/2003), y es una idea que a los maestros del Sur debería quitarnos el sueño. Hay, según ese reparto, lugares del planeta destinados a *producir* conocimiento y lugares destinados apenas a *consumirlo* o, peor, a proveer los datos crudos (las plantas, los minerales, los «casos de estudio») para que

otros teoricen. El aula latinoamericana suele ocupar, sin darse cuenta, el último puesto de esa cadena: enseñamos teorías nacidas en otras latitudes sobre realidades que esas teorías nunca pisaron, y les pedimos a nuestros estudiantes que se piensen a sí mismos con categorías hechas para explicar a otros. Les enseñamos a verse, en fin, con ojos prestados.

La colonialidad, además, no vive solo en los contenidos: vive también en la lengua y en la forma en que medimos. Vive cada vez que tratamos el modo de hablar de la casa (el del campo, el del barrio, el de la costa) como un español «mal hablado» que hay que corregir, en lugar de una variante legítima con su propia música y su propia precisión. Vive cuando damos por sentado que el conocimiento serio se dice en cierto registro acartonado, y que lo dicho con las palabras de la abuela no puede ser, por eso mismo, del todo verdadero. Cada corrección de esa clase enseña, por debajo del idioma, una lección de jerarquía: tu manera de nombrar el mundo vale menos.

VENTANA AL AULA

Buscar asteroides desde Cartago

Durante 2024, dieciséis estudiantes de la institución y un docente participaron en tres campañas internacionales de **búsqueda de asteroides** y obtuvieron su certificación. Desde un computador del colegio revisaron, con el programa Astrometrica, imágenes que toman los telescopios Pan-STARRS, en Hawái, y que la International Astronomical Search Collaboration (IASC) reparte a escuelas de todo el mundo. Detengámonos en lo que esa cifra rompe. Según la geopolítica del conocimiento, a una escuela pública del Norte del Valle le tocaría, todo lo más, *aprender* sobre la astronomía que otros hacen. Y, sin embargo, aquí unos muchachos no recibieron ciencia: la **produjeron** (midieron, analizaron, aportaron a una red mundial de datos reales). No fueron consumidores de un saber fabricado en otra parte; fueron, desde Cartago, sujetos de conocimiento. La periferia, por un momento, dejó de ser cantera y se volvió taller.

Procedencia: EXP-019 (Betelgeuse / IASC, 2024; 16 estudiantes y 1 docente certificados; imágenes de Pan-STARRS)

Y vive, sobre todo, en la evaluación. Las pruebas con que medimos a nuestros estudiantes (y con que nos miden a nosotros) casi nunca preguntan por el territorio, por su historia, por sus saberes; rara vez un examen estandarizado le da un punto a un muchacho por conocer a fondo el río de su pueblo o el oficio de su madre. Y lo que no se evalúa, tarde o temprano, se deja de enseñar. Así la colonialidad del saber se cierra en un círculo perfecto: no enseñamos

lo propio porque no se evalúa, y no se evalúa porque ya decidimos, sin decirlo, que no valía la pena enseñarlo.

Sin idealizar: que unos estudiantes del Norte del Valle hagan ciencia de verdad no borra, por sí solo, cinco siglos de geografía desigual del conocimiento. Pero sí ilustra algo que la escuela necesita creer para enseñar distinto: que el lugar de nacimiento no determina la capacidad de pensar, y que la periferia no es una condena, sino apenas el sitio donde, por ahora, hay menos laboratorios y más prejuicios. Cada muchacho que descubre que puede producir conocimiento (y no solo repetirlo) le quita un ladrillo al muro.

Hay además una segunda lección, más callada, en experiencias como esa. Esos estudiantes no viajaron a un observatorio: hicieron ciencia del cielo desde su colegio, en Cartago, con las mismas imágenes que estudian equipos de otras partes del mundo. La ciencia no los sacó de su lugar para volverlos ciudadanos de ninguna parte; al contrario, les mostró que también desde donde están se investiga. Esa es, en pequeño, la apuesta entera de este libro: que el conocimiento más alto y el arraigo más hondo no son enemigos, sino que pueden crecer juntos, de la misma raíz.

Lo que se pierde cuando un saber se borra

Falta nombrar el costo de todo esto, porque no es solo un problema de orgullo herido. El sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos lo llamó, con una palabra dura y exacta, **epistemicidio** (Santos, 2009): la muerte de saberes. Cada vez que un conocimiento del territorio entra al aula y sale humillado, algo se extingue (y, a diferencia de una especie, un saber extinguido rara vez vuelve, porque vivía en bocas y en manos, no en archivos). Pensemos en cuánto se ha perdido ya: el calendario agrícola leído en el cielo, los nombres y usos de cien plantas, las técnicas de la partería, la memoria del agua de un territorio. No murieron porque fueran falsos; murieron porque la escuela, que pudo haberlos cuidado, prefirió enseñar que no valían.

Pero hay un epistemicidio aún más callado que el de los saberes, y es el que más debería dolernos: el que ocurre dentro de un niño. Porque cuando la escuela le enseña, mil veces y de mil maneras, que lo de su casa no vale, el estudiante no solo pierde un conocimiento: empieza a perderse el respeto. Aprende, sin que nadie se lo diga con todas las letras, que su mundo es un mundo de segunda, que su gente sabe cosas que «no son cosas», y que para llegar a ser alguien tendrá que avergonzarse de donde viene. Y esa vergüenza, sembrada temprano, echa raíces muy hondas.

Cualquiera que haya dado clase lo ha visto: el muchacho diestro para arreglar un motor o para sembrar que se cree «malo para el estudio» porque la escuela jamás midió lo que él sabe;

la niña que baja la voz cuando le toca hablar de su vereda; el que pide disculpas por su acento antes siquiera de empezar. No les falta inteligencia: les sobra una jerarquía que aprendieron a aplicarse a sí mismos. La colonialidad del saber termina así su trabajo más triste: convierte a la víctima en su propio juez.

Y aquí está, quizá, la razón más honda de este capítulo y de este libro. Porque devolverle a un estudiante el orgullo de lo suyo no es un adorno sentimental ni un gesto de folclor: es una reparación. Es decirle, con hechos y no solo con discursos, que su casa también piensa, que su tierra también enseña, que su gente también ha sabido leer el mundo. Y es, además, una condición para todo lo que vendrá: un niño convencido de que viene de un lugar sin saberes difícilmente sentirá que vale la pena cuidarlo. Por eso la querencia empieza mucho antes que en el territorio; empieza en esta certeza recobrada, tan sencilla y tan revolucionaria: lo mío también vale.

Frente al epistemicidio, Santos propuso algo que el MILC hace suyo: una **ecología de saberes**. No se trata (y esto es decisivo) de cambiar la ciencia por el saber ancestral, ni de romantizar lo propio fingiendo que la abuela siempre tiene razón. Se trata de algo más maduro y más difícil: ponerlos a dialogar de igual a igual, dejar que se corrijan mutuamente, reconocer que cada uno ve lo que el otro no alcanza. La escuela no tiene que elegir entre el sensor y la luna: puede poner el sensor a medir lo que la abuela intuye, y la intuición de la abuela a orientar lo que el sensor mide. A ese encuentro lo llamaremos, más adelante, diálogo de saberes; por ahora basta entender que es posible, y que empieza el día en que dejamos de corregir para empezar a preguntar.

VENTANA AL AULA

El río que la guía no nombraba

El proyecto **Estudiando las inundaciones** se propuso comprender un problema que la ciudad conoce en su cuerpo (las crecientes) articulando, según sus propias palabras, «tecnología, territorio y datos». El punto de partida no fue un tema del programa, sino un fenómeno situado que las familias del lugar entienden mejor que cualquier manual: por dónde entra el agua, hasta dónde sube, a quién golpea primero. La pregunta del aula (dónde sube el agua y por qué) es, en el fondo, una declaración epistemológica: hay un saber del territorio que la ciencia escolar haría bien en escuchar antes que en corregir. La técnica no llegó a iluminar a una comunidad ignorante; llegó a ponerse al servicio de un conocimiento que ya estaba allí, a la espera de ser tomado en serio.

Procedencia: EXP-014 (CIR Sormatronik, 2023)

CONCEPTO MILC

Ecología de saberes

La convivencia respetuosa de distintos modos de conocer (la ciencia, el saber ancestral, el oficio, la experiencia vivida) sin que ninguno tenga que aniquilar a los demás para tener razón. No es relativismo («todo vale igual»), sino diálogo exigente: cada saber aporta lo que ve y reconoce humildemente lo que no alcanza a ver. La escuela de la querencia no elige entre el sensor y la luna; los sienta a conversar.

CONCEPTO MILC

El punto cero del currículo

La falsa neutralidad que permite a la escuela presentar un saber con dueño y lugar como si fuera de todos y de ninguna parte. Desactivarlo no es renunciar a la ciencia (eso sería absurdo), sino **devolverle su procedencia**: enseñar de dónde viene cada conocimiento, quién lo produjo y para qué, de modo que pueda dialogar, y no solo reinar, frente a los demás saberes.

Reconocer, contrastar y enseñar

¿Qué se hace, entonces, con todo esto un lunes por la mañana, con el programa encima y las pruebas acechando? No hace falta una revolución; basta, para empezar, con una sospecha y una pregunta. La sospecha: que cuando algo se nos presenta como «lo normal», «lo obvio», «lo que todo el mundo sabe», casi siempre hay un lugar y un interés escondidos detrás. Y la pregunta, que habría que volver costumbre del aula: *¿quién dice esto, y desde dónde lo dice?* Hacerla no debilita la ciencia; la vuelve honesta. Y, de paso, abre una rendija para que entre, por fin, el saber que nuestros estudiantes traen de la casa y que durante años aprendimos a dejar en la puerta.

Porque al final la colonialidad del saber no se combate solo con teorías: se combate con un gesto cotidiano y casi humilde. El de un maestro que, ante el niño que habla de la luna y las hormigas, en vez de corregir, se inclina y pregunta: «cuéntame más, ¿y eso cómo lo sabe tu abuela?». En esa pregunta pequeña cabe una reparación enorme: la de devolverle a un estudiante la certeza de que lo suyo (su casa, su gente, su tierra) también es, y ha sido siempre, un lugar desde el cual se puede conocer el mundo.

No nos engañemos sobre el tamaño de la tarea: desmontar una jerarquía de cinco siglos no se logra con una clase, ni con un proyecto, ni con un libro. Pero tampoco hace falta esperar a tenerlo todo resuelto para empezar. La colonialidad del saber se sostiene, día tras día, en gestos pequeños (una risa, una corrección, un silencio), y por eso mismo también se desarma en gestos pequeños: un saber de la casa que esta vez sí se escribe en el tablero, una pregunta de la abuela que entra al proyecto, un examen que por una vez pregunta por el río del pueblo. Cada uno de esos gestos es minúsculo. Juntos, y repetidos con la terquedad de quien ama, son una pedagogía.

EN EL AULA **II-F06** Saber, fuente y contexto (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

Cuando un estudiante trae un saber de su casa o su vereda, ¿mi aula lo recibe como conocimiento que dialoga, o lo corrige como error que estorba?



CAPÍTULO 3

El no-lugar

Formar para irse: la escuela de paso.

EN EL UMBRAL

En una maleta caben libros, ropa y una manera de nombrar la lluvia. Quien parte puede llevar consigo un vínculo; quien se queda puede sentirse lejos de todo. La escuela acompaña esas decisiones desde las posibilidades que ayuda a construir. Quizá aprender a habitar empiece cuando el futuro admite varios caminos y ninguno exige avergonzarse del lugar desde el que se sale.

¿Qué tendría que ofrecer la escuela para que partir o quedarse fueran elecciones libres?

> *«Una escuela que solo enseña a partir gradúa a sus hijos de extranjeros en su propia tierra.»*
>
> **MILC**

Cada año, en algún momento, hacemos en clase la misma pregunta de apariencia inocente: «¿qué quieres ser cuando grande?». Escuchemos de verdad las respuestas, porque en ellas se asoma, sin disfraz, lo que la escuela ha venido enseñando por debajo de las asignaturas. Casi todas las respuestas tienen una cosa en común: están en otra parte. En la capital, en una ciudad grande, en «un país donde paguen mejor». Rara vez un niño dibuja su futuro en su propio pueblo, en su barrio, en su vereda; y si lo hace, a veces hasta se disculpa, como si quedarse fuera una falta de ambición. Sin proponérnoslo, les hemos enseñado que crecer es sinónimo de irse, y que el lugar donde nacieron es, en el mejor de los casos, un punto de partida que hay que dejar atrás.

Lo vemos en mil gestos cotidianos. Felicitamos con orgullo al egresado que «llegó lejos» (y «lejos» quiere decir, casi siempre, lejos de aquí). En los relatos escolares que aquí cuestiono, se celebra a quien triunfa afuera y se vuelve menos visible a quien construye posibilidades en el lugar. Hasta nuestros elogios tienen una geografía: lo admirable ocurre siempre en otro mapa. Este capítulo quiere mirar de frente ese hábito, porque detrás de él hay una idea de escuela (y una idea de país) que merece examinarse antes de seguir repitiéndola.

Habitar o pasar de largo

El antropólogo Marc Augé (1992/2017) llamó **no-lugar** a los espacios de tránsito de la sobremodernidad: el aeropuerto, la autopista, la sala de espera, sitios por donde se pasa sin quedarse y donde las relaciones se vuelven anónimas. (No son espacios muertos para todo el mundo: el aeropuerto es casa para quien trabaja en él.) Tomamos la palabra prestada para hacerle una pregunta a la escuela: ¿qué ocurre cuando el paso por ella se vuelve un trámite y cuesta construir relaciones e historia compartida? No es que toda aula sea un no-lugar; es que muchas, sin proponérselo, empiezan a parecerse a uno.

Porque buena parte de nuestra escuela funciona, en efecto, como un no-lugar: un espacio de paso cuyo éxito se mide por la velocidad con que se sale de él. Todo en ella apunta hacia afuera y hacia adelante (al siguiente grado, a la prueba de Estado, a la universidad, idealmente lejana), y casi nada invita a echar raíces en el presente y en el sitio donde se está. El estudiante

aprende a vivir en tránsito permanente, siempre de salida, siempre con la maleta a medio hacer. Y un niño educado en tránsito difícilmente desarrollará un vínculo con su territorio, porque uno no se ata a la sala de espera de la que planea huir.

CONCEPTO MILC

El no-lugar pedagógico

La escuela vivida como sitio de paso, cuyo único horizonte es la salida (el siguiente nivel, la ciudad, el afuera) y que, por eso, no enseña a habitar el presente ni el territorio donde ocurre. Su síntoma más claro es un currículo que solo sabe hablar de irse y nunca del lugar como asunto propio.

Simone Weil (1949/2014) lo vio con lucidez en *Echar raíces*: el arraigo es una de las necesidades del alma humana, quizá la más importante y la más desconocida, y su pérdida no es solo un asunto íntimo, sino el efecto de condiciones sociales y educativas. La pregunta que nos deja es incómoda: ¿qué vínculos sostiene la escuela y cuáles debilita? Vale hacerla sin caer en dos trampas: creer que toda movilidad es desarraigo, o que cada persona tiene una sola raíz legítima.

Porque el estudiante formado para el no-lugar gana, es cierto, un pasaporte (títulos, competencias, movilidad), pero a menudo pierde algo que tardará años en notar que perdió: un suelo. Aprende a funcionar en cualquier parte y a pertenecer a ninguna. Y lo que vale para un niño vale, multiplicado, para una región entera: un territorio cuya escuela entrena sistemáticamente a sus mejores talentos para marcharse es un territorio que se va vaciando por dentro, que exporta su inteligencia y su energía y se queda esperando que alguien, algún día, vuelva. Hemos llamado a eso «progreso». Habría que preguntarse para quién.

La idea de progreso que enseñamos

¿Y por qué lo hacemos, si nadie se propone formar desarraigados? Por varias razones entrelazadas, y ninguna nace de la mala fe. La primera es una idea de progreso que heredamos sin discutirla: la que identifica avanzar con urbanizarse, modernizarse, parecerse a la metrópoli; en esa ecuación, lo rural y lo pequeño quedan automáticamente del lado del atraso, y salir de allí se vuelve la única forma sensata de superarse. La segunda es dolorosamente material: en muchos de nuestros territorios las oportunidades reales escasean, y entonces irse no es un capricho ideológico sino, para muchas familias, pura supervivencia. No se trata de negar esa realidad ni de pedirles a los jóvenes que se queden a pasar necesidades en nombre de un ideal.

Pero hay una tercera razón, más callada, que sí está en nuestras manos: el currículo que enseñamos casi nunca habla del lugar, y al no nombrarlo, lo vuelve invisible como horizonte

de vida. Si durante once años la escuela jamás presenta el propio territorio como un sitio digno de ser pensado, cuidado, mejorado o reinventado, ¿de dónde sacaría el estudiante la idea de que vale la pena transformarlo, desde cerca o desde lejos? No le hemos mostrado esa puerta; solo le hemos mostrado la de salida. Y ahí, en ese silencio del currículo sobre lo propio, sí podemos hacer algo distinto.

La querencia como posibilidad

A esa otra posibilidad la nombramos con una palabra antigua del español: **querencia**. En el campo evoca la inclinación a volver al lugar reconocido como propio. Es la palabra de este libro, no la única: otros pueblos nombran ese vínculo a su manera. En el Medio Atrato chocoano, por ejemplo, las personas se identifican por el río del que vienen (Riaño-Alcalá y Chaparro Pacheco, 2020). Yi-Fu Tuan (1974) estudió los vínculos afectivos entre las personas y su entorno bajo la noción de *topofilia*. Este libro propone dar espacio a esos vínculos mediante capacidades que sí pueden enseñarse: observar, comprender historias, contrastar fuentes y participar en el cuidado. El sentimiento puede aparecer, cambiar o seguir siendo ambivalente. Ninguna de esas respuestas resta legitimidad al aprendizaje.

Dar espacio a la querencia significa ofrecer oportunidades para comprender el lugar y decidir cómo relacionarse con él. Quien se va puede sostener vínculos, construir otros o necesitar distancia; quien permanece también puede disentir de lo que encuentra. La tarea de la escuela no consiste en decidir cuál biografía vale más, sino en aportar conocimientos y condiciones para elegir con libertad. El territorio entra al aula como una realidad que merece ser pensada, no como un destino obligatorio.

VENTANA AL AULA

Medir para cuidar

EcoTIC hizo algo en apariencia modesto y en el fondo decisivo: puso sensores a medir el ambiente del propio entorno (no «el medio ambiente» en abstracto del libro, sino el del lugar concreto donde los estudiantes viven). Pasar de hablar del ambiente a medirlo puede ser pasar de la información a la implicación: uno puede recitar de memoria un ecosistema lejano sin que le importe; medir una y otra vez el propio territorio hace más difícil esa indiferencia. Ahí, en ese gesto técnico y humilde, asoma la querencia: el territorio deja de ser paisaje de fondo y se vuelve dato propio, asunto que reclama cuidado.

Procedencia: EXP-038 (EcoTIC, 2025)

CONCEPTO MILC

Querencia

El vínculo afectivo y de pertenencia con un lugar, entendido aquí como horizonte pedagógico. La escuela puede cultivar condiciones de reconocimiento, investigación y cuidado, sin imponer una emoción ni una identidad. Las capacidades se enseñan y se evalúan; el afecto se conversa libremente. Partir, permanecer o construir pertenencia en otro lugar son posibilidades legítimas.

Condiciones para poder elegir

Hay aquí, además, una cuestión de justicia que conviene decir con todas las letras. Durante demasiado tiempo, en nuestros campos y nuestros pueblos, irse no ha sido una elección libre sino un desplazamiento forzado: por la violencia, por la falta de tierra, por el abandono del Estado. Frente a esa historia, dar espacio a la querencia es también defender un derecho que rara vez se nombra: el **derecho a quedarse**, el derecho a no tener que desarraigarse para vivir con dignidad. Una escuela que estudia y cuida su lugar no le da la espalda al mundo; le disputa al destino la idea de que los hijos de este suelo están condenados a buscarse la vida siempre en otra parte.

Por eso hay que cambiar incluso la imagen con que hablamos de educar. Solemos decir que la escuela debe «dar alas». Es verdad, pero a medias. Un ser hecho solo de alas no vuela: se lo lleva el viento. La educación que este libro defiende quiere dar alas *y* raíces (las dos cosas, y a la vez), porque conocer el propio lugar ayuda a que el vuelo sea elección y no arrastre. La querencia no se mide en quién se queda: puede vivirla quien permanece por elección, quien vuelve y quien hace su vida en otra parte sin dejar de responder por el lugar del que viene. Esa es una forma de libertad más honda que la simple movilidad.

VENTANA AL AULA

El cielo propio

En la línea de astronomía, una propuesta articuló observación, análisis de datos y **conciencia territorial**: mirar el cielo no como una abstracción, sino como parte del propio lugar que hay que conocer y proteger. El paso es sutil y enorme. El conocimiento más «universal» que existe (el de las estrellas) se vuelve aquí una razón para cuidar lo de cerca: el cielo oscuro del territorio, el entorno que lo hace posible. Conocer deja de oponerse a pertenecer; el saber, en vez de ser la excusa para marcharse, se convierte en un motivo más para cuidar lo propio, se esté cerca o lejos.

Procedencia: EXP-037 (AstroLumen / línea de astronomía, 2025)

Bajemos todo esto a tierra, aunque sea de a poco, porque a la querencia no se le abre espacio con discursos sino con prácticas (y de ellas se ocupará la Parte V de este libro). Adelantemos, por ahora, el tono. Una escuela que estudia y cuida su lugar es, ante todo, una escuela curiosa por su propio territorio: estudia la historia local con el mismo rigor con que estudia la universal; sale a caminar el barrio y a cartografiarlo; invita a los mayores del lugar a contar lo que saben; convierte los problemas reales de la comunidad (el agua, la basura, la memoria, el río) en proyectos de aula. No le agrega a la rutina una asignatura más llamada «mi región»; le cambia el punto de partida a todas las asignaturas.

En una escuela así, la pregunta del estudiante por su futuro deja de tener una sola respuesta geográfica. Ya no se trata de prepararlo únicamente para «salir adelante» (que en nuestra lengua significa, casi siempre, salir del lugar), sino de mostrarle que también aquí, en su propio territorio, hay problemas dignos de su inteligencia, preguntas que merecen su talento, futuros que vale la pena construir. El mensaje implícito cambia de raíz: ya no «estudia para poder irte», sino «estudia para poder elegir, y para que tu lugar sea una de las opciones que de verdad valgan la pena».

No es, por lo demás, una ocurrencia aislada del Norte del Valle. En muchos lugares del mundo hay maestros que llegaron a conclusiones parecidas y les pusieron nombre: pedagogía del lugar, educación basada en el territorio, aprendizaje situado. Escuelas rurales que parten del río que tienen al lado; comunidades que enseñan su lengua y su memoria junto a la ciencia; proyectos urbanos que convierten el barrio en aula. Lo que propone el MILC no es inventar desde cero, sino leer esas experiencias desde el Sur y con raíces propias: no importar una metodología más, sino reconocer que el arraigo es una vieja sabiduría pedagógica que la escuela moderna, de tanto mirar lejos, había olvidado.

Con todo, la escuela sola no detendrá la migración ni resolverá la falta de oportunidades: esos son asuntos de política, de economía, de Estado, y sería ingenuo (y hasta injusto) cargarle al maestro semejante peso. Lo que la escuela sí puede hacer, y no es poco, es *dejar de empujar*: dejar de ser una de las fuerzas que enseñan a despreciar lo propio. Y, más aún, volverse una fuerza en sentido contrario, un lugar donde los jóvenes aprendan a mirar su territorio con ojos de posibilidad y no de condena. Cambiar esa mirada puede empezar con recursos disponibles, pero sostener oportunidades requiere tiempo, apoyos y decisiones institucionales, además de convicción.

Cierra así la primera parte de este libro, la que nombra el problema. Hemos visto una escuela organizada como Totalidad, que se cree el mundo entero; una colonialidad del saber que la lleva a despreciar lo propio; y un no-lugar que la empuja a formar para la salida. Tres caras de un mismo desarraigo. Pero hemos visto también, en cada capítulo, la grieta por donde entra otra cosa: la exterioridad que interrumpe, el saber del territorio que dialoga, la querencia

que arraiga. El diagnóstico no era para desanimar, sino para saber exactamente qué hay que reparar.

Porque al final, abrirle espacio a la querencia es un acto de esperanza terca en nuestros territorios y en nuestra gente. Es apostar a que este suelo (el nuestro, el de nuestros estudiantes, este y no otro) merece ser pensado, cuidado y transformado desde la escuela, y a que un niño que aprende a entender y a cuidar su lugar tendrá siempre, vaya donde vaya, un sitio en el mundo que es suyo. Lo que sigue en este libro es el cómo: las prácticas, los métodos y las historias con que esa apuesta deja de ser un deseo y se vuelve, despacio y con las manos, una pedagogía.

EN EL AULA **II-F04** Lo que el mapa no muestra (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

¿Estoy formando a mis estudiantes para habitar su lugar y transformarlo, o para escapar de él lo más lejos posible? Y si mañana todos pudieran irse, ¿les habré dado con qué conocer su lugar y decidir con libertad si se quedan, vuelven o lo cuidan desde lejos?

TRIÁNGULO DE PENSAMIENTO

Cierre de la Parte I · La Totalidad

Desde dónde miro *(Dussel).* La Totalidad no se ve desde adentro: se ve cuando alguien, desde afuera, pregunta por qué enseñamos lo que enseñamos. ¿Qué parte de su programa nunca se ha preguntado de dónde viene, y quién podría ayudarle a verla desde afuera?

Qué depende de mí *(el estoico).* No depende de usted el currículo heredado, ni las pruebas que miden a su escuela, ni la geografía desigual del conocimiento. Sí depende de usted qué ejemplo abre la clase de mañana y cómo recibe el saber que un estudiante trae de su casa. ¿Cuál de esas dos cosas puede cambiar esta misma semana?

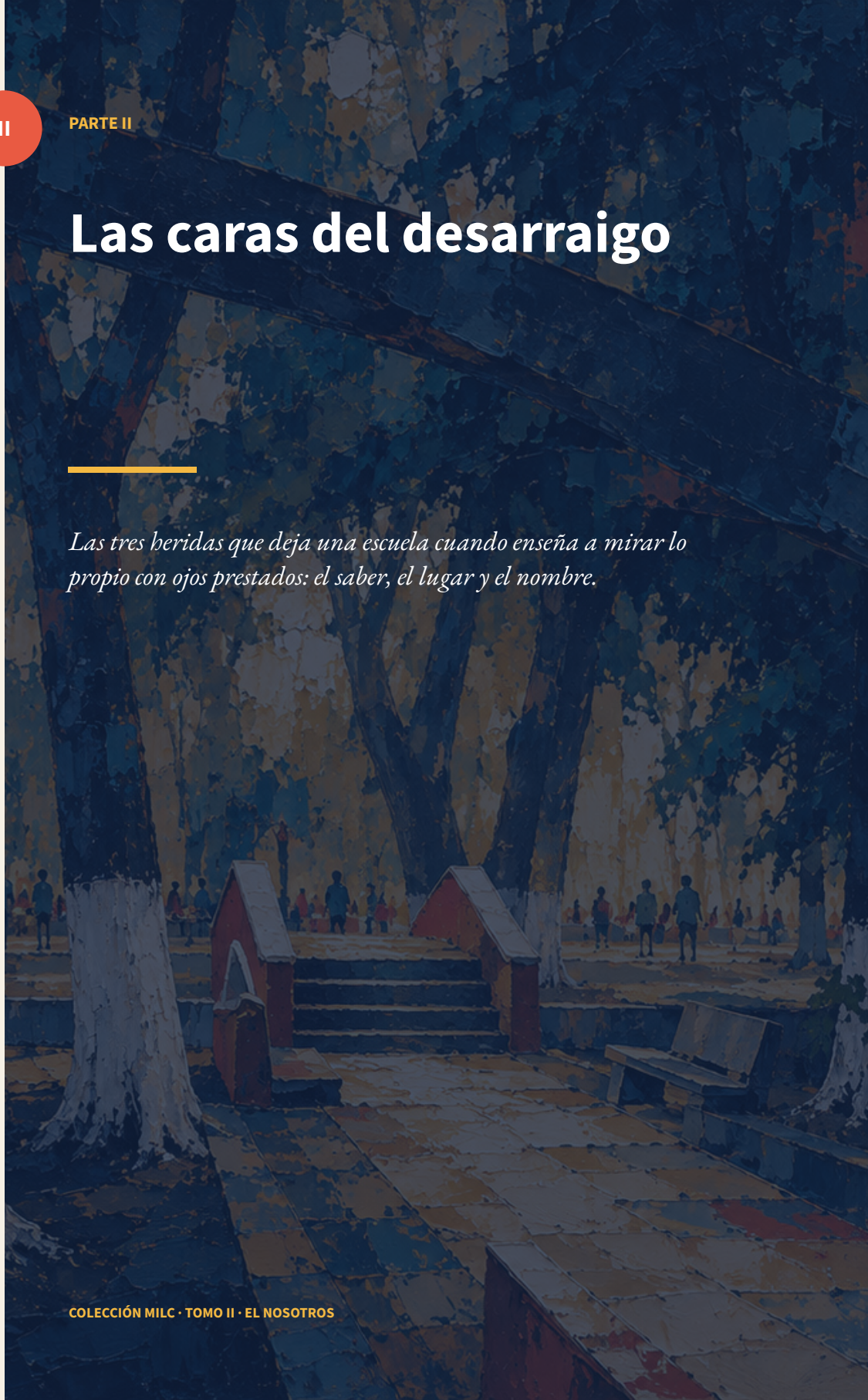
En qué me estoy convirtiendo *(Floridi).* Sus estudiantes viven a la vez en su barrio y en una *infoesfera* que les ofrece el mundo entero sin ningún lugar. Una escuela que tampoco nombra el lugar los deja doblemente en tránsito. ¿En qué se está convirtiendo un joven que conoce mejor las calles de una serie que las de su municipio, y qué papel juega su clase en eso?

II

PARTE II

Las caras del desarraigo

Las tres heridas que deja una escuela cuando enseña a mirar lo propio con ojos prestados: el saber, el lugar y el nombre.





CAPÍTULO 4

El desarraigo epistémico

El estudiante escindido: cuando lo propio da vergüenza.

EN EL UMBRAL

Una palabra se queda a veces detrás de los dientes. Venía de la casa, tenía la voz de alguien querido, pero en el salón pareció demasiado pequeña. En ese silencio puede comenzar una distancia que ningún examen alcanza a ver. Acercarnos a ella exige cuidado: aprender debería ampliar lo que podemos decir y comprender, dejando espacio para reconocer la voz con la que llegamos.

¿Cómo ayudar a aprender a quien siente que debe esconder lo que sabe?

> *«El despojo más cruel no es quitarle a un niño lo que sabe, sino enseñarle a bajar la voz cuando lo dice.»*
>
> **MILC**

Existe un tipo de despojo que no se mide en pesos ni en hectáreas y que, sin embargo, deja a una persona más pobre que cualquier carencia material: el despojo del propio saber. No es que a uno le quiten lo que sabe; es algo más sutil y más cruel: que aprenda a avergonzarse de saberlo. Que llegue a sentir que el conocimiento de su madre, de su abuelo, de su vereda, es una forma menor de saber (o que no es saber en absoluto), y que para valer haya que cambiarlo por otro, traído de afuera, que nunca terminará de sentir del todo suyo. A esa herida silenciosa, que parte al estudiante en dos, la llamamos en este libro **desarraigo epistémico**, y es la primera de las caras del desarraigo que miraremos de frente.

En el capítulo anterior hablamos de la colonialidad del saber como una estructura: una jerarquía invisible que decide, desde afuera, qué conocimiento vale. Pero las estructuras no flotan en el aire; aterrizan en personas concretas, en niños de carne y hueso, y al aterrizar dejan marca. Este capítulo no se ocupa ya del sistema, sino de la *herida*: de lo que esa jerarquía le hace por dentro a un estudiante cuando la interioriza y empieza a aplicársela a sí mismo. Porque lo más eficaz de toda dominación no es la que se impone por la fuerza, sino la que se vuelve voz propia, la que el dominado repite sin que nadie lo vigile.

Mirarse con ojos ajenos

El sociólogo W. E. B. Du Bois encontró, hace más de un siglo, una expresión luminosa para nombrar esa escisión: la **doble conciencia** (Du Bois, 1903/2007). Es la sensación, decía, de mirarse siempre a través de los ojos de otro, de medir el alma propia con la cinta de un mundo que lo observa a uno con desprecio o con lástima. Este libro propone una lectura pedagógica por analogía; no identifica experiencias históricas distintas ni presenta la noción como diagnóstico del estudiante. Desde esa perspectiva, un estudiante puede experimentar una tensión: tiene un saber (el de su casa) y, al mismo tiempo, una mirada prestada que le dice que ese saber no sirve. No ha perdido el conocimiento; ha perdido la confianza en él. La desvalorización puede debilitar su uso y transmisión, pero sus efectos requieren examinarse en cada contexto: también existen resistencias, recuperaciones y formas nuevas de compartirlo.

La injusticia de esta operación está en que ocurre tan temprano y tan callada que la damos por natural. A un niño que llega a la escuela sabiendo reconocer las nubes que traen agua, preparar un remedio con plantas, calcular a ojo cuánto rinde una cosecha o sostener una conversación con un adulto en pie de igualdad, le decimos (no con palabras, sino con la indiferencia del currículo) que nada de eso cuenta aquí. Y el niño aprende la lección antes que cualquier contenido: aprende que lo que él trae no es conocimiento. Empieza la escuela, pues, no sumando a lo que ya sabe, sino restándoselo.

Alienación y reconocimiento

Frantz Fanon, el psiquiatra martiniqués, describió como nadie el siguiente paso de esta herida, el más doloroso: la **alienación** (Fanon, 1961/1963, 1952/2009). El colonizado, mostró Fanon, no se limita a ser dominado; llega a desear ser el otro, a despreciar lo suyo, a ponerse sobre la piel propia una de esas «máscaras blancas» que dan título a su primer libro. Trasládese eso al aula y se reconocerá al instante: es el estudiante que corrige su acento para que no se le note de dónde viene; el que se avergüenza de que sus compañeros sepan a qué se dedica su padre; el que, invitado a hablar de su pueblo, baja la voz como quien confiesa una falta. No le falta inteligencia ni carácter. Le sobra una herida: ha aprendido a mirarse con los ojos de quien lo desprecia, y a darle la razón.

Hay que decir hasta dónde llega esta herida, porque no se detiene en el conocimiento. El filósofo Nelson Maldonado-Torres (2007) habló de una **colonialidad del ser**: el punto en que la jerarquía de los saberes se convierte en una jerarquía de las personas, y el que fue convencido de que no sabe termina por sentir que no *vale*. Del «lo mío no es conocimiento» se pasa, casi sin costura, al «yo no soy capaz»; del desprecio por el saber propio, al desprecio por uno mismo. Esa es la forma más honda (y más difícil de reparar) del desarraigo: la que se mete en la idea que el estudiante tiene de su propio valor.

Lo más cruel es la eficacia silenciosa del mecanismo. No hace falta que nadie le diga a un niño «tú no vales»; basta con que, durante once años, nada de su mundo aparezca en lo que la escuela considera digno de saberse. La ausencia enseña tanto como la presencia. Un currículo en el que jamás se nombra el oficio de su familia, la historia de su pueblo o la lengua de su casa le transmite, por pura omisión, que su mundo no es materia de conocimiento; y, por extensión, que tampoco él lo es del todo.

Por eso reparar el desarraigo epistémico es, aunque no lo parezca, una forma de cuidar la autoestima más profunda de un estudiante: no la que depende de que lo feliciten, sino la que nace de sentir que viene de un lugar que también piensa, que también sabe, que también cuenta. Devolverle su saber es devolverle, en buena parte, su valor.

Los maestros también participamos de esta historia. Ninguno se propuso herir; heredamos un oficio que ya traía la herida adentro. Pero, una vez que se ve, ya no se puede no ver: cada vez que un saber de la casa asoma en el aula, tenemos en las manos la posibilidad de confirmarle al niño que no vale o de devolverle la certeza de que sí. No es poca responsabilidad (y es, a la vez, una buena noticia), porque significa que la reparación también pasa por nosotros.

Y esa herida tiene un costo que trasciende al individuo, porque rompe una cadena. Pensemos en lo que ocurre entre una abuela y su nieto. La abuela sabe cosas (de la tierra, del cuerpo, del tiempo, de la gente) que aprendió de su madre, que las aprendió de la suya, en una cadena de transmisión de siglos. Pero si la escuela le enseña al nieto que todo eso es «creencia de viejos», el nieto dejará de preguntar; y el día en que la abuela muera, morirá con ella un saber que ninguna biblioteca guardó, porque vivía en su voz y en sus manos. El desarraigo epistémico no mata de un golpe: mata por interrupción, cortando el hilo que une a una generación con la siguiente. Y lo más amargo es que muchas veces somos nosotros, la escuela, las tijeras.

En nuestros campos y nuestros pueblos esta herida tiene una forma particularmente honda, porque se cruza con una promesa que la escuela lleva siglos repitiendo: la del ascenso. «Estudia para que no tengas que trabajar la tierra como tu papá», se dice con la mejor intención, sin advertir lo que esa frase enseña por debajo: que trabajar la tierra es un destino del que hay que escapar, y que el saber del campo es, justamente, lo que uno estudia para dejar de necesitar. El ascensor social, tal como lo hemos contado, sube casi siempre en una sola dirección (del campo a la ciudad, de las manos a la oficina, de lo propio a lo ajeno) y deja en el sótano, como sinónimo de fracaso, todo lo que se queda.

No se trata de romantizar la pobreza ni de negarle a nadie el derecho a otra vida; sería cruel pedirle a una familia que renuncie a soñar algo mejor para sus hijos. Se trata de algo distinto y más justo: de no comprar el progreso al precio de la vergüenza. Un joven puede estudiar ingeniería sin tener que despreciar el saber agrícola de su padre; puede irse a la universidad sin tener que avergonzarse de su vereda. La escuela hace daño no cuando abre puertas, sino cuando enseña que para cruzarlas hay que renegar de donde se viene.

Y el costo, una vez más, no es solo del individuo. Cuando un territorio educa a sus jóvenes en la idea de que progresar es irse y olvidar, se queda sin las personas que mejor podrían transformarlo: los que estudiaron se marcharon con vergüenza, y los que se quedaron cargan con la sospecha de ser los que «no pudieron». Así, el desarraigo epistémico alimenta el no-lugar del que hablábamos: una escuela que enseña a despreciar el saber del campo está, sin decirlo, enseñando a abandonar el campo.

VENTANA AL AULA

El estudiante que escribió un libro

En 2023, en la línea de astronomía, los estudiantes no se limitaron a estudiar lo que otros escribían: produjeron su propio libro de divulgación para jóvenes curiosos, que firma **León** (2023). Midamos el tamaño de ese gesto contra la herida que describe este capítulo. El desarraigo epistémico le enseña al estudiante que él es, a lo sumo, un receptáculo del saber de otros. Y aquí, de pronto, un muchacho pasa a la otra orilla: deja de ser objeto del conocimiento para volverse **sujeto y autor** de él. Quien ha escrito un libro ya no puede creerse del todo incapaz de pensar; ha probado, con su nombre en una portada, que también de sus manos sale conocimiento. Leído desde este capítulo, ese gesto tiene algo de reparación.

Procedencia: EXP-012 (Betelgeuse, 2023; libro escolar de astronomía)

CONCEPTO MILC

Doble conciencia epistémica

La escisión interior del estudiante que posee un saber propio (el de su casa, su oficio, su territorio) pero lo mira con los ojos prestados de quien lo desprecia, hasta avergonzarse de él. No ha perdido el conocimiento: ha perdido la confianza en su derecho a conocer desde donde es. Curarla no consiste en sustituir un saber por otro, sino en reconciliar al estudiante con el suyo.

Entre la lengua de la casa y la escuela

Lo que esa escisión produce, a diario, es un estudiante partido en dos lenguas y dos mundos que no se hablan. Está el lenguaje de la casa (concreto, afectivo, lleno de nombres propios de cosas, plantas y lugares) y está el lenguaje de la escuela (abstracto, general, prestigioso). El niño aprende rápido cuál de los dos le abre puertas y cuál se las cierra, y empieza a vivir una doble vida: uno es en el recreo y en su casa, otro en el cuaderno y frente al maestro. Esa fractura no es gratuita. Un sujeto que debe negar la mitad de sí mismo para ser aceptado difícilmente desarrollará una relación entera y confiada con el conocimiento; aprenderá, en cambio, a desconfiar de su propia voz.

Y se pierde, con esa desconfianza, algo que parece pequeño y es inmenso: las palabras propias para nombrar el mundo. Cada territorio tiene un vocabulario que es un tesoro de conocimiento condensado (los nombres locales de los árboles, de los vientos, de las labores, de los alimentos), y cada una de esas palabras guarda una observación de siglos. Cuando el estudiante aprende que esas palabras son «incorrectas» o «vulgares» y las cambia por términos

genéricos de manual, no gana precisión: pierde un saber. Empobrecer la lengua de un pueblo es siempre empobrecer su pensamiento, porque no se puede pensar bien lo que ya no se sabe nombrar.

Aquí es donde la pedagogía de la querencia se juega algo decisivo, porque su tarea no es elegir un bando en esa guerra interior (ni rendir la escuela ante el saber de la casa, ni rendir la casa ante el saber de la escuela), sino **firmar la paz** entre ambos. Un estudiante no tiene por qué escoger entre saber medir con sensores y saber leer el cielo como su abuelo; entre el español de la academia y el de su vereda; entre la química del aula y el remedio de su madre. Puede tener las dos cosas, y ser, gracias a eso, más rico y no más pobre. La escuela que repara el desarraigo epistémico no le pide al niño que abandone una orilla, sino que aprenda a construir el puente.

Y construir ese puente empieza por un acto tan sencillo como infrecuente: *pedirle al estudiante que traiga lo suyo y tomarlo en serio*. Que la tarea no sea solo investigar en internet, sino también entrevistar a un mayor de la familia. Que el saber del oficio del padre entre al aula no como anécdota, sino como contenido. Que la lengua de la casa pueda escribirse sin corrección vergonzante. Cada vez que eso ocurre, el estudiante recibe un mensaje que contradice años de desprecio interiorizado: lo tuyo también vale, lo tuyo también piensa, lo tuyo también puede escribirse y publicarse y enseñarse.

VENTANA AL AULA

Una revista propia

La aparición de *CosmoTEC* (Cardenas Orozco, 2023; en adelante, *CosmoTEC*, vol. 1), la revista de ciencia, tecnología e innovación de la institución, con artículos firmados por estudiantes y docentes, hizo algo más que difundir proyectos: les dio a los muchachos un lugar donde su pensamiento se vuelve público y permanente. En una cultura escolar que suele tratar al estudiante como consumidor del saber ajeno, una revista propia invierte los papeles: aquí la comunidad educativa no recibe conocimiento empacado en otra parte, sino que lo produce, lo nombra y lo firma con su nombre. Puede leerse como la doble conciencia empezando a sanar en colectivo: ya no solo individuos que se atreven a escribir, sino una comunidad entera que se reconoce capaz de generar conocimiento desde su propio lugar.

Procedencia: EXP-016 (CosmoTEC vol. 1, 2023; 4 artículos reportados)

CONCEPTO MILC

Reparación epistémica

El proceso por el cual la escuela le devuelve al estudiante la confianza en su propio saber y lo ayuda a reconciliar el conocimiento de su casa con el de la academia, sin tener que renunciar a ninguno. Su signo más claro es el paso de *receptáculo* a *autor*: del que solo recibe conocimiento al que también lo produce, lo firma y lo comparte.

Aprender sin renunciar a la propia voz

Sanar el desarraigo epistémico es, en el fondo, devolverle al estudiante su unidad: el derecho a ser de aquí *y* a saber, sin que las dos cosas se contradigan. Es una de las reparaciones más hondas que una escuela puede ofrecer, porque no añade un contenido más al programa: le devuelve a una persona la confianza en su propia mirada. Y un estudiante que confía en su mirada, que sabe que de su tierra y de su gente también brota conocimiento, es un estudiante que tendrá una razón menos para avergonzarse de lo suyo y para decidir cómo relacionarse con él, desde cerca o desde lejos.

Pero la escisión epistémica nunca viene sola. El mismo movimiento que enseña a despreciar el saber del lugar enseña, a la vez, a no ver el lugar mismo: su paisaje, su gente, sus problemas. A esa segunda cara del desarraigo (la que vuelve invisible el territorio que se pisa) dedicaremos el capítulo siguiente.

EN EL AULA **II-F04** Lo que el mapa no muestra (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

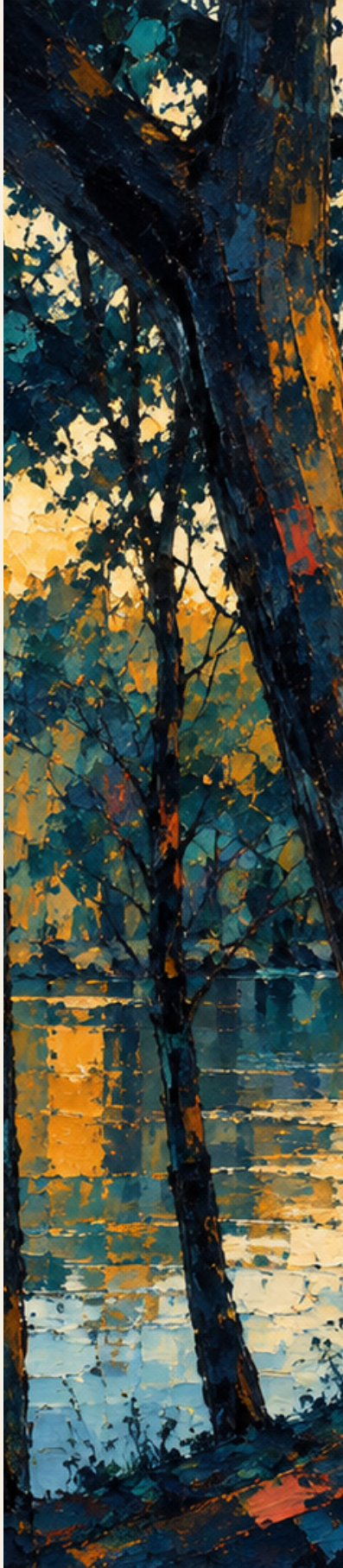
PREGUNTA MAYÉUTICA

¿Mi aula obliga al estudiante a escoger entre el saber de su casa y el de la escuela, o lo ayuda a habitar los dos sin renunciar a ninguno (a ser de aquí y a saber, sin vergüenza)?

CAPÍTULO 5

El desarraigo territorial

El lugar que se volvió invisible.



EN EL UMBRAL

El camino a la escuela parece el mismo cada mañana. Sin embargo, basta detenerse para que aparezcan un árbol, una corriente de agua, un oficio tras una puerta. Lo cercano empieza a tener nombre y a pedir preguntas. Allí donde antes solo pasábamos puede abrirse una relación: conocer quién habita el lugar, qué lo sostiene y qué necesita cuidado para seguir siendo compartido.

¿Qué empezaríamos a ver si el trayecto cotidiano se volviera una pregunta?

> *«El lugar que la escuela nunca nombra se apaga hasta volverse paisaje; y a un paisaje nadie lo defiende.»*
>
> **MILC**

Preguntémosle a un joven el nombre del árbol que da sombra a la entrada de su colegio, el del cerro que se ve desde la ventana del salón, el de la quebrada que cruza por detrás del barrio. Lo más probable es que no lo sepa, y que ni siquiera entienda por qué habría de saberlo. No es culpa suya: ha pasado años aprendiendo los nombres de ríos, montañas y capitales de otros continentes, mientras el paisaje que pisa todos los días permanecía afuera del programa, sin nombre escolar, reducido a un telón de fondo por el que se transita sin mirar. A esa segunda cara del desarraigo (la que vuelve invisible y muda la tierra que se habita) la llamamos aquí **desarraigo territorial**, y es quizás la más cotidiana de todas, porque ocurre, literalmente, todos los días en el trayecto de la casa a la escuela.

Vivimos rodeados de un mundo concreto (calles con historia, árboles con nombre, vecinos con oficio, aguas con memoria) y, sin embargo, hemos aprendido a no verlo. El estudiante moderno suele moverse por su propio territorio como un pasajero distraído: de la casa a la escuela, de la escuela a la pantalla, sin que el lugar que atraviesa le diga nada ni le pida nada. El espacio se ha vuelto, para él, un simple intervalo entre destinos; algo que se cruza, no algo en lo que se está. Y un territorio que no se ve difícilmente podrá quererse, porque no se ama lo que ni siquiera se distingue.

Del espacio conocido al lugar vivido

El geógrafo Yi-Fu Tuan (1977) dio una clave para entender esta ceguera: un **espacio** se vuelve **lugar** cuando lo conocemos, lo recordamos y establecemos relaciones con él. La consecuencia escolar es inmediata. Junto con las distancias y las coordenadas, la clase puede investigar los nombres de las calles, los usos de una plaza, las memorias de un barrio. No se trata de cambiar el mapa por el relato: el mapa permite situar una historia, y la historia permite interrogar lo que el mapa muestra (y lo que calla).

El filósofo Edward Casey (1997) contó cómo el pensamiento occidental fue olvidando el lugar a favor de un espacio abstracto e infinito. La escuela heredó ese olvido. Recuperar el lugar en clase es poner a conversar la mirada del plano con la de quienes transitan, trabajan o descansan allí. Esas perspectivas no fabrican por sí solas un sentimiento ni una conducta

Volver visible lo cotidiano



El capítulo distingue atravesar un espacio de reconocer un lugar. La escena permite detenerse en el puente peatonal, los senderos y los árboles que suelen quedar como fondo de un trayecto.

La pintura interpreta una fotografía de 2015. La vegetación y los usos actuales requieren observación o fuentes recientes.

PARA LEER EL LUGAR

¿Qué podemos nombrar y describir aquí? ¿Qué necesitaríamos preguntar a quienes usan este espacio?

Parque La Isleta · Cartago · Interpretación pictórica · Fuente P06

de cuidado, pero dan algo sin lo cual ninguna responsabilidad es posible: saber de qué y de quiénes estamos hablando.

Hay todavía otra dimensión del lugar que la escuela suele dejar muda: el tiempo. Porque un lugar no es solo un espacio que se ve, sino un espacio donde *pasaron cosas*. Cada calle, cada plaza, cada esquina guarda una historia (de quién la fundó, de quién vivió allí, de qué se celebró o se sufrió en ese sitio), y es esa historia la que convierte un simple punto geográfico en un lugar con alma. Pero si la escuela jamás cuenta esas historias, el territorio se vuelve, para el estudiante, un decorado sin pasado: edificios que siempre estuvieron ahí, calles sin origen, un presente plano y sin raíces.

Conocer la memoria del lugar es descubrir que uno llegó a una conversación que empezó antes y que seguirá después. Que la cancha donde juega tuvo otros dueños; que la quebrada hoy contaminada fue limpia y dio de beber; que el barrio fue monte, fue finca, fue otra cosa. Esa conciencia del tiempo del lugar no es nostalgia: es lo que permite imaginar que el lugar también puede ser distinto en el futuro. Quien sabe que su territorio cambió, sabe que puede volver a cambiar, y que él puede ser parte de ese cambio.

Por eso una escuela que conoce su lugar trata la historia local no como una efeméride más, sino como un modo de devolverle espesor al lugar: no para encerrar al estudiante en el pasado, sino para entregarle las raíces sobre las cuales pararse a soñar el futuro. Un territorio con memoria es un territorio que se puede querer; un territorio sin memoria es apenas un decorado.

Está también el contacto con lo vivo, que se ha ido estrechando. Richard Louv (2005) acuñó una expresión para nombrar esa pérdida, «trastorno por déficit de naturaleza», y él mismo aclaró después que no es un diagnóstico médico, sino una descripción (Louv, 2019). David Sobel (2004) propuso, en la misma línea, conectar la educación con los lugares y las comunidades que rodean la escuela. Para el MILC, estas lecturas abren oportunidades cercanas y accesibles de observar y cuidar. No prometen que toda salida al aire libre produzca afecto, ni que haya una sola manera de relacionarse con la naturaleza.

Y está el cuerpo, que conoce el lugar a su manera: la cuesta que cansa, el olor de una panadería, el ruido de un taller, la sombra de un árbol a mediodía. Gaston Bachelard (1957/2000, cap. I) mostró en *La poética del espacio* cuánto de la memoria y de la imaginación se aloja en la casa que habitamos. Atender esa experiencia vivida no obliga a convertir la caminata en la única vía de conocimiento: mapas, imágenes descritas, sonidos y relatos abren otras entradas y permiten participar a quien no puede recorrer físicamente el territorio.

Salir, cuando se puede, amplía lo que una clase alcanza a descubrir: observar un cauce, comparar recorridos, escuchar a quienes trabajan en una plaza. Pero cada salida pide condiciones de seguridad, accesibilidad y participación, y cuando faltan, la clase no se queda sin territo-

rio: fotografías descritas, mapas, sonidos, objetos y relatos ofrecen otros comienzos. Lo que vale es la pregunta, la fuente y la relación que se construye, no que todos recorran el mismo camino.

VENTANA AL AULA

Poner el territorio en el mapa

Cuando la institución accedió a herramientas de **sistemas de información geográfica** (licencias profesionales de cartografía digital), ocurrió algo más interesante que una mejora técnica: el territorio dejó de ser un telón de fondo y se volvió un objeto digno de estudio. Mapear el propio lugar (sus aguas, sus riesgos, sus rutas, su uso del suelo) es un acto epistemológico y afectivo a la vez: obliga a mirar de cerca lo que se daba por sabido, a nombrar lo que no tenía nombre escolar, a descubrir que la cuadra de uno también tiene datos, capas y secretos. La cartografía escolar, bien entendida, no enseña a localizar países lejanos: enseña a ver, por fin, el lugar que se pisa.

Procedencia: EXP-027 (SIG / ArcGIS institucional, 2024)

El territorio también es comunidad

Pero el territorio no es solo paisaje y naturaleza; es también gente. Y la otra mitad del desarraigo territorial es la desconexión con la **comunidad**: ese tejido de vecinos, oficios, historias y relaciones que hace de un espacio un lugar habitado. El estudiante desarraigado no conoce a los mayores de su barrio, no sabe a qué se dedican sus vecinos, ignora la historia de la tienda de la esquina o del nombre de su vereda. Vive en su territorio como vive el pasajero en el aeropuerto de Augé: rodeado de gente, pero sin relación; presente en el espacio, pero ausente del lugar. Y una comunidad que sus propios jóvenes no conocen es una comunidad que empieza a desaparecer, porque lo que nadie reconoce, nadie lo sostiene.

La escuela puede ser, para el estudiante que se siente solo o poco reconocido, un primer lugar de relación. Eso no autoriza a explicar cualquier problema de convivencia por una supuesta falta de arraigo: cada situación tiene sus causas, y hay que escucharlas una por una. Tampoco todos los vínculos sostienen; de algunos, una persona necesita tomar distancia. La tarea educativa es abrir caminos de participación y de apoyo, sin exigirle a nadie que cuente su intimidad ni que se identifique con una comunidad que no eligió.

La botánica Robin Wall Kimmerer (2013), científica y miembro de la nación potawatomi, enseña a mirar a los demás seres vivos desde la reciprocidad, uniendo lo que aprendió en el laboratorio con lo que aprendió de su pueblo. Su lección puede bajar al aula sin traducciones forzadas: aprender los nombres de los seres del lugar y observar sus relaciones. Un árbol del

barrio puede estudiarse a la vez como organismo, como sombra compartida y como parte de una historia vecinal. Eso sí, sin convertir una tradición (la potawatomi, del norte de Abya Yala) en la voz de todos los pueblos originarios.

CONCEPTO MILC

Desarraigo territorial

La pérdida del vínculo sensible y afectivo con el lugar que se habita: el territorio (su paisaje, sus seres vivos, su comunidad, su historia) vuelto invisible, reducido a simple trayecto entre destinos. Su síntoma es un estudiante que conoce el mapa del mundo y no el de su cuadra, y que cruza su propio barrio sin verlo. Repararlo no es «agregar ecología» al currículo: es enseñar, otra vez, a mirar el lugar y a cuidarlo.

Investigar lo que tenemos cerca

¿Cómo trabajar, entonces, esta relación con el territorio? Convirtiendo la caminata por el barrio en una clase, la quebrada en un laboratorio, la plaza en un archivo y una conversación acordada en una fuente (y, cuando no se puede salir, investigando desde el aula con documentos y materiales a la mano). El método es siempre el mismo: formular una pregunta, recoger información, contrastarla y devolver lo aprendido. Medir el agua o cartografiar los árboles produce conocimiento; el vínculo que cada estudiante construya con el lugar queda en sus manos.

Hay un paso más, que lleva del conocer a la participación. El filósofo Henri Lefebvre (1968) reclamó para la gente común el **derecho a la ciudad**: el derecho a decidir sobre los espacios que habita, y no solo a ocuparlos. Para la escuela, la idea se vuelve pregunta: ¿cómo pueden los jóvenes intervenir en las decisiones sobre su barrio? Estudiar quién usa una plaza, qué barreras encuentra y qué transformación propondría es ya poner la investigación al servicio de la deliberación pública.

Una pedagogía de la querencia toma en serio ese derecho: no forma espectadores del territorio, sino agentes. Estudiantes que no solo conocen los problemas de su barrio, sino que se sienten con derecho y con capacidad de incidir en ellos. La diferencia es enorme. Un estudiante que aprende que el lugar es como es «porque así es» aprende resignación; uno que descubre que el lugar es como es porque alguien lo decidió (y que podría decidirse de otro modo) aprende ciudadanía. Y la ciudadanía, bien mirada, empieza siempre en una escala pequeña: en la cuadra, en la quebrada, en la esquina que sí se puede cambiar.

Ahí el arraigo deja de ser un sentimiento y se vuelve una práctica: cuidar el lugar, repararlo, disputarlo, mejorarlo. Querer un territorio no es solo admirarlo; es hacerse cargo de él. Y un estudiante que ha hecho (aunque sea una vez, aunque sea en algo pequeño) la experiencia de transformar su lugar ha aprendido algo que ningún examen mide: que pertenecer no es solo estar, sino responder.

VENTANA AL AULA

La escuela y lo público

Cuando el secretario de las TIC del municipio visitó el semillero y expresó su apertura frente a la investigación escolar, ocurrió algo que va más allá de una alianza institucional: la escuela se reconoció, y fue reconocida, como parte del tejido de su territorio. Demasiadas veces la institución educativa funciona como una isla amurallada en medio de una comunidad que le es ajena. Cada puente que se tiende hacia afuera (hacia lo público, hacia los vecinos, hacia quienes deciden sobre el lugar) le devuelve a los estudiantes una certeza que el desarraigo les había quitado: que lo que hacen en el aula importa fuera de ella, que su territorio cuenta con ellos, y que ellos cuentan en su territorio.

Procedencia: EXP-053 (alianza con la Secretaría TIC municipal, 2026)

Y reparar el vínculo con la comunidad pide algo más, que a las escuelas suele costarnos: dejar entrar. Abrir la puerta del aula a los saberes y las personas del territorio (el agricultor, la partera, el artesano, el líder comunal, el funcionario que cuida lo público) para que la escuela deje de ser una isla y vuelva a ser parte del tejido que la rodea. Una institución que se reconoce parte de su comunidad, y que es reconocida por ella, le enseña al estudiante, sin necesidad de discursos, la lección más importante de este capítulo: que puede reconocerse parte de un lugar, si así lo elige, y que ese lugar también le concierne.

CONCEPTO MILC

Reterritorialización pedagógica

El proceso por el cual la escuela vuelve a anclar el aprendizaje en el lugar: saca la clase al territorio, hace entrar la comunidad al aula y enseña a leer, nombrar y cuidar el sitio que se habita. No convierte el territorio en un tema más, sino en el punto de partida y el destino del conocimiento.

Habitar con conocimiento y responsabilidad

Recuperar el lugar es, en el fondo, recuperar una forma de estar en el mundo: la del que sabe dónde está parado, conoce a sus vecinos (humanos y no humanos), distingue los árboles por su nombre y siente que el pedazo de tierra que pisa es asunto suyo. Es una de las herencias más valiosas que una escuela puede dejar, porque no se desgasta ni caduca: quien aprendió a mirar y a cuidar su lugar llevará esa mirada a cualquier otro lugar donde vaya, y sabrá, esté donde esté, echar raíces.

Pero ver el territorio y conocer la comunidad todavía no basta, porque queda en pie la pregunta más íntima de todas: ¿quién soy yo en relación con este lugar y esta gente? Un estudiante puede conocer su barrio y, aun así, avergonzarse de ser de allí. A esa última cara del desarraigo (la que toca la identidad y el sentimiento de pertenencia, la que decide si uno dice «soy de aquí» con orgullo o con disculpa) dedicaremos el capítulo que cierra esta parte.

EN EL AULA **II-F02** Los nombres del lugar · **II-F04** Lo que el mapa no muestra (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

Mis estudiantes, ¿conocen el nombre del árbol, del río o del vecino que tienen al lado (o solo el de los ríos y las ciudades que nunca pisarán)? ¿Cuándo fue la última vez que mi clase salió a mirar el lugar que habitamos?

CAPÍTULO 6

El desarraigo identitario

La vergüenza del origen y la pérdida del nosotros.



EN EL UMBRAL

Un acento guarda encuentros, viajes y palabras recibidas. A veces se baja la voz para ocultarlo; otras, se lo defiende como si solo hubiera una manera de pertenecer. Entre esos extremos podemos abrir un espacio más ancho. Cada estudiante llega con una historia que merece respeto y con el derecho a transformarla, a tejer nuevos vínculos, a decir quién es sin pedir permiso.

¿Cómo construir un nosotros donde quepan distintas maneras de ser y de venir?

> *«El día en que un hijo de esta tierra pide perdón por serlo, algo se ha roto; y demasiadas veces fue la escuela quien lo rompió.»*
>
> **MILC**

Llega un día, hacia la adolescencia, en que todo joven se hace en serio la pregunta más honda de cuantas existen: ¿quién soy yo? Y junto a ella, inseparable, viene otra: ¿de dónde soy? Porque nadie es desde el aire; uno es desde un lugar, una familia, una historia, una manera de hablar. La respuesta a esas preguntas decide buena parte de cómo un muchacho se parará en el mundo. Y aquí llegamos a la cara más íntima y más dolorosa del desarraigo, aquella en la que confluyen todas las anteriores: cuando un estudiante aprende a responder «soy de aquí» no con orgullo, sino con disculpa, como quien confiesa una falta que preferiría esconder. A esa herida la llamamos **desarraigo identitario**, y es la que cierra (y resume) esta parte del libro.

Las dos caras anteriores desembocan en esta. El desarraigo epistémico le enseñó al estudiante que su saber no vale; el territorial, que su lugar no importa. ¿Qué le queda por aprender, después de eso, sino que él mismo, que es de ese saber y de ese lugar, tampoco vale demasiado? La vergüenza del origen es la cosecha amarga de todo lo sembrado antes: el momento en que el desprecio por lo propio deja de recaer sobre las cosas (el conocimiento, el paisaje) y cae, por fin, sobre la persona. Sobre su acento, su apellido, su barrio, el oficio de sus padres, el color de su historia.

La identidad se forma con otros

Para entender la gravedad de esto hay que comprender algo sobre cómo se forma una identidad. El filósofo Charles Taylor (1992/1993) lo explicó con una claridad que ilumina toda la pedagogía: la identidad no se fabrica a solas, en el interior de cada quien, sino **dialógicamente**, en el espejo de cómo nos miran los demás. Nos volvemos, en buena medida, quienes los otros nos dicen que somos. Por eso (y esta es su tesis decisiva) negarle a alguien el reconocimiento, o devolverle una imagen rebajada y despectiva de sí mismo, no es un asunto de mala educación: es una forma de daño, casi de opresión, porque puede encerrar a una persona en una versión disminuida de lo que es.

Pensemos entonces en lo que significa que la escuela sea, durante once años, uno de los espejos más importantes en la vida de un niño. Si ese espejo le devuelve, día tras día, la imagen

de que su mundo (su gente, su lugar, su saber) es atraso, carencia, algo de lo que conviene salir, el niño terminará por verse a sí mismo con esos mismos ojos. La escuela tiene en sus manos un poder formidable y temible: el de decirle a un estudiante, con mil gestos pequeños, «tú vales» o «tú sobras». Y demasiadas veces, sin proponérnoslo, hemos sostenido el segundo espejo.

El deseo de borrar el origen

Frantz Fanon (1952/2009) describió adónde conduce ese espejo roto: al deseo de ser otro. El colonizado, mostró, acaba queriendo blanquearse, borrar las marcas de su origen, parecerse a quien lo desprecia. En nuestra historia eso tiene una forma muy concreta y muy callada: la negación de lo indígena, lo africano y lo campesino que llevamos dentro. Crecimos en países mestizos que aprendieron a presumir de su parte europea y a esconder, como una mancha, las otras. Y esa vergüenza heredada baja hasta el aula y se vuelve cotidiana: es el muchacho que se cambia el modo de hablar para que no lo crean «montañero»; la niña que no quiere que sepan que su familia es de tal vereda; el que se inventa otro origen porque el suyo le da pena. No están rechazando un dato geográfico: están rechazándose un poco a sí mismos.

Esa vergüenza rara vez se declara en voz alta; se filtra en gestos mínimos que, si aprendemos a mirarlos, están por todas partes. Es el estudiante que, cuando le preguntan de dónde es, nombra el municipio grande de al lado en vez de su vereda. Es el que borra de su cuaderno la palabra con que en su casa se nombra una herramienta, por miedo a que sea «incorrecta». Es la niña que prefiere que no la recojan en el carro viejo, o el que baja la voz al hablar de la finca. Son señales pequeñas de una renuncia grande: la de un joven que ha empezado a editar quién es para caber en la imagen de lo que cree que hay que ser.

Y detrás de cada uno de esos gestos hay una pregunta que debería quitarnos el sueño a los maestros: ¿en qué momento le enseñamos a este muchacho que lo suyo era motivo de vergüenza? Porque nadie nace avergonzado de su casa; la vergüenza se aprende, y se aprende, en buena parte, en los lugares donde pasamos la infancia mirándonos con los otros. Y uno de esos lugares, quizá el principal, es la escuela.

Hay que nombrar lo que esa vergüenza le hace a un joven por dentro, porque no es inofensiva. Un estudiante que se avergüenza de su origen vive una guerra interior agotadora: gasta una energía enorme en ocultar, en disimular, en parecer lo que no es, energía que no le queda para crecer. Y, lo más grave, construye su vida sobre una negación: para llegar a ser alguien, siente que primero tiene que dejar de ser quien es. Es difícil imaginar un punto de partida más frágil para una existencia que el de tener que renegar de la propia raíz para poder echar a andar.

VENTANA AL AULA

Cuando alguien dice tu nombre

En 2024, cuatro estudiantes de la institución (**Tomás**, **Luisa**, **Emanuel** y **José**) recibieron el reconocimiento «Mente Sin Límites» por su desempeño investigativo y su liderazgo. Más allá del premio, lo que un reconocimiento así hace es operar sobre el espejo del que hablaba Taylor: por una vez, la mirada pública no les devuelve a estos jóvenes una imagen de carencia, sino de capacidad y de valor. Decirle a un muchacho, delante de los suyos, «lo que tú piensas y haces importa» puede ayudarle a construir una identidad distinta de la que el desarraigo le tenía reservada. Reconocer no es adular: es devolverle a alguien el derecho a verse con dignidad.

Procedencia: EXP-029 (Premio Mente Sin Límites, 2024; 4 estudiantes reconocidos)

Pertenecer sin encerrarse

Ahora bien, reparar el desarraigo identitario tiene una trampa de la que hay que cuidarse, y es importante decirlo con todas las letras para que no se malentienda la propuesta de este libro. Curar la vergüenza del origen no significa encerrar al estudiante en una identidad fija y única («eres campesino y eso serás», «eres de este barrio y de ahí no sales»), porque eso sería cambiar una cárcel por otra. El escritor Amin Maalouf (1998/1999) advirtió contra esas «identidades asesinas»: las que reducen a una persona a una sola pertenencia y la enfrentan a todas las demás. La identidad sana no es una; es un tejido de muchas pertenencias (se es de un barrio y de un país, hijo de un oficio y estudiante de una ciencia, heredero de una tradición y ciudadano del mundo) que no tienen por qué pelearse entre sí.

Lo que la pedagogía de la querencia busca, entonces, no es una identidad cerrada, sino una identidad **en paz**: un estudiante que pueda sumar lo nuevo sin tener que restar lo propio. Que aprenda inglés sin avergonzarse de su español veredal; que estudie física sin despreciar el saber de su abuelo; que sueñe con el mundo sin renegar de su pueblo. Como vimos al hablar de la querencia, la raíz no es lo contrario del vuelo: es su condición. Una identidad firme y reconciliada no encierra al joven; al revés, le da el suelo seguro desde el cual atreverse a lo que quiera ser.

Todo esto ocurre, además, en un momento histórico particular, que el Tomo I de esta colección (Cardenas Orozco, 2026c) estudió de cerca: la era *onlife*, en la que buena parte de la vida de nuestros jóvenes transcurre en las pantallas. Y las pantallas no son neutras en materia de identidad: ofrecen, a toda hora, catálogos enteros de maneras de ser (modas, estéticas, referentes, formas de hablar) casi siempre importadas, globales, desancladas de cualquier lugar

concreto. Al joven que no ha echado raíz en lo propio, ese catálogo le tiende una identidad prefabricada y lista para usar, con una sola condición: que renuncie a la suya.

No se trata de demonizar la pantalla. La tecnología también abre caminos para explorar quién se es, construir vínculos y entrar en conversaciones más amplias que las del barrio. Pero expone, a la vez, a presiones comerciales y a modelos de reconocimiento que piden una lectura crítica. Conocer la propia historia ayuda a hacer esa lectura, junto con la alfabetización mediática, la conversación y el derecho a disentir. Ninguna raíz vacuna contra la manipulación: la autonomía necesita herramientas y condiciones para revisar lo que se nos propone.

Aquí este tomo y el anterior se dan la mano. Lo que en el Tomo I era soberanía sobre la propia atención es, en este, soberanía sobre la propia identidad: la capacidad de no dejar que otros (una plataforma, un algoritmo, una moda) decidan por uno quién ha de ser. Y esa soberanía, como la atencional, no es un rasgo innato: es una competencia que la escuela puede y debe formar.

Hay todavía una dimensión más de esta herida, quizás la que el mundo de hoy hace más urgente: la identidad no es solo un asunto individual, sino también un **nosotros**. Uno es, en parte, gracias a aquellos a quienes pertenece: una familia, una comunidad, un pueblo. Pero el desarraigo, aliado con el individualismo de la época, va disolviendo ese nosotros y dejando al joven solo frente al espejo, midiéndose únicamente por sus logros personales. Y un muchacho sin un «nosotros» al que pertenecer es un muchacho a la intemperie, que buscará esa pertenencia donde sea (a veces en lugares que la dan a cambio de mucho).

VENTANA AL AULA

Enseñar lo que se aprendió

En el semillero ocurre, desde hace años, algo sencillo y poderoso: los estudiantes más avanzados forman a los que llegan. El que ayer aprendió, hoy enseña; y al enseñar, descubre que pertenece a algo más grande que él, a una cadena que lo precede y que continuará después de él. Esa formación entre pares no transmite solo conocimientos técnicos: teje un **nosotros**. Le da al estudiante una identidad que no depende solo de sus notas individuales, sino de un lugar en una comunidad que lo reconoce y lo necesita. Y un joven que sabe que pertenece a un nosotros (que hace falta, que cuenta para otros) tiene una razón poderosa para cuidar y sostener lo común, dondequiera que esté.

Procedencia: EXP-010 (liderazgo y formación entre pares, 2022)

CONCEPTO MILC

Desarraigo identitario

La herida en la que confluyen las anteriores: cuando el desprecio por el saber y el lugar propios cae, por fin, sobre la persona, y el estudiante aprende a avergonzarse de su origen (de su acento, su familia, su pueblo) y a decir «soy de aquí» con disculpa. Su forma extrema es el deseo de ser otro; su reparación, el derecho a verse con dignidad y a pertenecer a un nosotros.

CONCEPTO MILC

Orgullo situado

Una identidad en paz, ni avergonzada ni encerrada: el estudiante que dice «soy de aquí» con dignidad y, a la vez, se reconoce hecho de muchas pertenencias. No es el orgullo que desprecia a los demás, sino el que permite sumar lo nuevo sin restar lo propio: la raíz firme desde la cual se puede ser cualquier cosa sin dejar de ser uno mismo.

Llevemos esta reflexión al día a día del aula. Porque el reconocimiento que repara una identidad no llega, sobre todo, en forma de premios (esos son la excepción), sino en la trama menuda de cada clase. El filósofo Axel Honneth (1992/1997) mostró que el reconocimiento es una necesidad tan básica como el pan: necesitamos ser vistos, valorados y tenidos en cuenta para constituirnos como personas. Y el maestro es, lo quiera o no, una de las grandes fuentes de reconocimiento en la vida de un niño.

Está en nuestras manos, entonces, un poder cotidiano y enorme: pronunciar bien el nombre de cada estudiante y no cambiárselo por comodidad; interesarnos por lo que trae de su casa; celebrar en público lo que un muchacho sabe hacer y que el currículo no mide; corregir sin humillar. Ninguno de esos gestos aparece en el plan de área, y todos, repetidos, van construyendo (o destruyendo) la imagen que un joven se hace de sí mismo. Reparar el desarraigo identitario no exige, casi nunca, grandes programas: exige maestros que sepan que cada mirada suya es un espejo, y que decidan devolver una imagen digna.

Tres heridas y caminos de reparación

Cerramos así el recorrido por las tres caras del desarraigo, que son, en verdad, tres heridas de una misma. Vimos cómo la escuela puede enseñar a despreciar el saber propio, a no ver el lugar que se habita y a avergonzarse del origen; y cómo, en cada caso, hay también un camino de regreso: la reparación epistémica que devuelve la confianza, la reterritorialización que devuelve el lugar, el reconocimiento que devuelve la dignidad. Tres heridas y tres caminos de

TABLA 6.1 · SÍNTESIS DEL RECORRIDO

Reconocer la herida, orientar una respuesta

Forma de desarraigo	Manifestación descrita	Posibilidad pedagógica	Huella observable
Epistémico	Desvalorizar el saber próximo.	Reconocer su procedencia y contrastar afirmaciones.	Explicar una relación con fuentes y límites.
Territorial	Dejar de reconocer el lugar vivido.	Observar, cartografiar e investigar.	Producir un mapa o registro que otros puedan interpretar.
Identitario	Avergonzarse del origen o negar pertenencias.	Ofrecer trato digno y reconocer pertenencias diversas.	Representar voces sin humillarlas ni exigir una identidad única.

Síntesis de los capítulos 4–6 y enlace con el capítulo 13. Las huellas permiten valorar aprendizajes; no diagnostican al estudiante ni prueban una reparación afectiva. El cariño por el lugar y el deseo de permanecer no se califican.

respuesta que, juntos, dibujan en negativo el rostro de la querencia que este libro persigue: un estudiante que sabe desde su tierra, que ve y cuida su lugar, y que dice quién es sin bajar la cabeza.

Pero queda una pregunta que estas tres reparaciones, por sí solas, no alcanzan a responder, y que es la que abrirá la siguiente parte del libro. Porque para que un joven pueda decir «soy de aquí» con verdadero orgullo, necesita saber qué es ese «aquí»: necesita una historia de su lugar, de su pueblo, de su continente, que no sea la del vencido ni la del que llegó tarde a la historia de otros. Y esa historia (la nuestra) casi nunca se la ha contado la escuela, o se la ha contado al revés. Reparar la identidad exige, por eso, un trabajo más hondo: reescribir el relato. A ese paso (del encubrimiento de nuestra historia a su des-cubrimiento) está dedicada la parte que sigue.

EN EL AULA **II-F02** Los nombres del lugar (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

El espejo que mi aula le pone enfrente a cada estudiante, ¿le devuelve la imagen de alguien que vale y que pertenece, o la de alguien que sobra y que haría bien en irse y olvidar de dónde viene?

TRIÁNGULO DE PENSAMIENTO

Cierre de la Parte II · Las caras del desarraigo

Desde dónde miro *(Dussel).* El desarraigo se ve distinto desde el escritorio del maestro y desde el pupitre de quien baja la voz al nombrar su vereda. ¿Cuándo fue la última vez que miró su aula desde el lugar del estudiante que menos habla?

Qué depende de mí *(el estoico).* No depende de usted la historia de desprecio que un estudiante trae, ni lo que le dicen afuera. Sí depende de usted el espejo que le devuelve su clase: cómo pronuncia su nombre, qué hace con su acento, qué le pregunta sobre su casa. ¿Qué gesto de esos puede cuidar desde mañana?

En qué me estoy convirtiendo *(Floridi).* Las pantallas ofrecen identidades listas para usar, sin lugar y sin memoria. ¿Qué identidad está ayudando a construir su clase: una que suma lo nuevo sin restar lo propio, o una que obliga a elegir?

III

PARTE III

Del encubrimiento al des-cubrimiento

Por qué la historia que enseñamos empieza siempre en otra parte, y cómo puede empezar, por fin, bajo nuestros pies.





CAPÍTULO 7

El mito de la modernidad

La historia que arranca en Europa.

EN EL UMBRAL

Una línea del tiempo puede parecer un camino inevitable. Avanza entre nombres conocidos mientras deja otras vidas en sus márgenes. Si nos detenemos, aparecen los cruces: encuentros, trabajos, violencias y resistencias que hicieron posible ese recorrido. Cambiar el lugar desde el que miramos permite reconocer tanto las luces de una época como las sombras sobre las que se levantaron sus promesas.

¿Qué historias aparecen cuando movemos el centro del relato?

«Toda historia que empieza lejos le enseña a un pueblo que llegó tarde a su propio mundo.»

MILC

Abramos cualquier cuaderno de historia de nuestros colegios y sigamos, con atención, el orden de sus páginas. En el recorrido escolar que tomo aquí como ejemplo, la historia empieza en Mesopotamia y Egipto; pasa enseguida a Grecia, «cuna de la civilización»; de allí a Roma; luego a la Europa medieval, el Renacimiento, la Ilustración, las revoluciones; y desemboca, como quien llega a su destino natural, en el mundo moderno. En toda esa larga marcha, ¿cuándo aparece América? Tarde, muy tarde, y de una manera muy reveladora: aparece en 1492, no como sujeto que hace algo, sino como objeto de algo (como el continente que fue «descubierto»). Antes de esa fecha, para el relato escolar, nuestra tierra sencillamente no estaba en la historia. Estaba, a lo sumo, esperando a que la historia (la de otros) llegara a buscarla.

Ese orden nos parece tan natural que casi nunca lo cuestionamos. Y, sin embargo, no es natural en absoluto: es una construcción, una manera muy particular de contar el pasado del mundo que tiene nombre y apellido. Se llama **eurocentrismo**, y es el objeto de este capítulo. Porque antes de poder redescribir nuestra historia (tarea a la que dedicaremos los capítulos siguientes), hay que entender bien el relato que hemos heredado y que repetimos, sin malicia, cada vez que enseñamos Sociales. Hay que ver el mito para dejar de creerlo.

La tesis de Dussel sobre la modernidad

El filósofo Enrique Dussel (1992/1994) dedicó buena parte de su obra a desmontar lo que llamó el **mito de la modernidad**. La historia habitual nos dice que la modernidad (esa época de razón, ciencia, progreso y derechos) fue un fruto exclusivo y autónomo del genio europeo: algo que Europa produjo desde dentro, por sus propias virtudes, y que luego, generosamente, exportó al resto del mundo. Es un relato halagador para Europa y tiene una consecuencia clara para nosotros: nos deja siempre en el papel de receptores tardíos, de alumnos aventajados o rezagados de una civilización que se hizo en otra parte.

Dussel le opone una tesis que cambia todo el cuadro. La modernidad, sostiene, no nació en el siglo XVIII con la Ilustración, ni por un despliegue puramente interno de Europa. Nació antes, en 1492, y nació precisamente cuando Europa (hasta entonces una periferia menor del

mundo, marginal frente al esplendor del islam o de China) pudo por primera vez convertirse en **centro** de un sistema mundial. ¿Y cómo se convirtió en centro? No por su superioridad previa, sino porque tuvo una **periferia** que explotar, un «Otro» que dominar: América. La conquista y el saqueo de nuestro continente (su plata, su oro, su trabajo esclavizado) fueron la condición material que le permitió a Europa acumular el poder y la riqueza desde los cuales, después, se contaría a sí misma como el centro natural de la historia.

Aquí está el corazón del asunto, y vale la pena decirlo despacio: la modernidad y la colonialidad no son dos cosas separadas, una buena y otra mala, sino **las dos caras de una misma moneda**. No hubo primero una Europa moderna y luminosa que después, por accidente, cometió el exceso de la conquista. Fue al revés: la conquista de América es el acto de nacimiento de la modernidad. La misma fecha que Europa celebra como el comienzo de su grandeza es la fecha en que empieza nuestra herida. El mito de la modernidad consiste, justamente, en contar la cara luminosa (razón, progreso, civilización) y esconder la oscura (conquista, saqueo, encubrimiento del Otro), como si no fueran inseparables.

Descubrimiento, invención y encubrimiento

El historiador mexicano Edmundo O'Gorman (1958) llevó esta intuición a una de las palabras que más usamos sin pensarla: «descubrimiento». América, mostró, no fue *descubierta*, porque descubrir es hallar algo que ya existía como lo que es. Lo que ocurrió fue otra cosa: América fue **inventada**. Europa no encontró un continente que se llamara América con pueblos que se supieran «americanos»; encontró un mundo pleno, con civilizaciones, lenguas y saberes propios, y lo *nombró*, lo clasificó y lo incorporó a su relato como «lo nuevo», como la periferia de su centro, como materia prima de su historia. Ponerle a esto la palabra «descubrimiento» ya es tomar partido: es contar el encuentro desde los ojos del que llegó, y borrar de un plumazo a los millones que ya estaban aquí, que para sí mismos no fueron «descubiertos», sino invadidos.

Por eso Dussel prefiere una palabra terrible y exacta: 1492 no fue un descubrimiento, sino un **encubrimiento del Otro**. En el mismo gesto en que Europa «descubre» América, la cubre: la tapa con su propia mirada, la reduce a lo que puede entender de ella, la convierte en objeto. El indígena deja de ser un mundo con su propia verdad y pasa a ser «el salvaje», «el infiel», «el que aún no es»: alguien definido siempre por lo que le falta para parecerse al europeo. Descubrir, aquí, fue la forma más eficaz de encubrir.

El escritor uruguayo Eduardo Galeano (1971) contó la historia del continente desde el lado de los saqueados, y su libro deja una advertencia que debería colgarse en toda sala de profesores: la historia oficial suele ser la que cuentan los vencedores. Quien gana una guerra o una

conquista gana también el derecho a contarla: a decidir quiénes serán los héroes y quiénes los salvajes, qué se recuerda y qué se olvida. Y durante cinco siglos, la historia de este continente la escribieron, sobre todo, los que llegaron; los que ya estaban aquí quedaron, en el mejor de los casos, como el paisaje humano sobre el cual sucedió la gesta ajena.

Recuperar la historia es, por eso, un acto de justicia con los que fueron callados. No para inventar un pasado glorioso a la medida de nuestro orgullo (eso sería apenas otro mito), sino para escuchar, por fin, las voces que el relato oficial tapó: la del indígena que vio llegar las naves, la del africano esclavizado, la de la mujer sin nombre en las crónicas, la del campesino sin apellido en los libros. Una historia contada también desde abajo no es menos verdadera que la de arriba: suele ser más completa, porque incluye a los que la otra prefirió no ver.

VENTANA AL AULA

¿De quién es el acueducto?

Al enseñar la historia de la tecnología en grado octavo nos hicimos una pregunta en apariencia sencilla: *¿de quién es el acueducto?* La respuesta automática llega sola (los griegos, los romanos), porque así aprendimos a contar la historia de la técnica, como si toda la ingeniería hubiera bajado de Europa. Pero al comparar el origen de distintas tecnologías apareció, en el propio suelo que hoy llamamos Colombia, algo que el libro de texto callaba: los **zenúes** y sus antecesores, en las llanuras del San Jorge y el Sinú, construyeron hace unos dos mil años una red de canales y camellones que manejó las inundaciones durante cerca de 1.300 años (entre el 200 a. C. y el 1000 d. C.), en unas 500.000 hectáreas del San Jorge y otras 150.000 del Sinú, mucho antes de que llegara ninguna carabela (Banco de la República, s. f.-b). Ver eso le cambia algo a un estudiante: descubre que la técnica no es un regalo del centro, sino un saber que también inventaron los suyos. Y en la clase de Tecnología esa es la forma más concreta de desarmar el mito de la modernidad: mostrar que la ingeniería tuvo, también aquí, manos propias.

Procedencia: EXP-064, relato de aula aportado por el autor (Tecnología e Informática, grado octavo · enseñanza de la historia de la tecnología) · Dato histórico verificado: sistema hidráulico zenú, cuencas del San Jorge y Sinú

CONCEPTO MILC

El mito de la modernidad

El relato que presenta a Europa como fuente autónoma y superior de la civilización, y a la modernidad como su regalo al mundo, ocultando que Europa se hizo «centro» solo al convertir a América en «periferia» conquistada. Su efecto pedagógico es dejar a nuestros pueblos siempre en el papel de alumnos tardíos de una historia hecha en otra parte.

Lo que enseñan mapas y cronologías

¿Y cómo llega este mito al aula, si ningún maestro se propone enseñarlo? Llega, como casi todo lo poderoso, sin necesidad de enunciarse, incrustado en los materiales y las rutinas. Llega en la periodización misma que usamos (Edad Antigua, Media, Moderna), que no es la historia del mundo sino la de Europa, y que ni siquiera tiene sentido para el continente americano, donde esas «edades» no ocurrieron. Llega en las líneas de tiempo, que ponen los «hitos universales» en Atenas, Roma o París, y dejan lo nuestro como nota al margen. Llega en los mapas colgados en la pared, con Europa arriba y al centro, agrandada por la proyección. Llega en el calendario escolar, que conmemora con solemnidad fechas ajenas mientras la historia del propio pueblo no merece una hora.

Detengámonos un momento en algo tan cotidiano que se volvió invisible: el mapa del mundo colgado en el aula. Casi siempre es la proyección de Mercator, trazada en la Europa del siglo XVI, que tiene una utilidad para la navegación y una limitación para comparar superficies: exagera las áreas al alejarse del ecuador, tanto al norte como al sur (Esri, s. f.). Esa propiedad debe distinguirse del encuadre elegido y de la decisión de colocar el norte arriba. En ese mapa, Europa aparece hinchada y en el centro-arriba, mientras que África se ve pequeña y arrinconada: Groenlandia, que en la realidad cabe unas catorce veces en África, aparece casi de su mismo tamaño. Ningún profesor explica esa distorsión; no hace falta. Día tras día, el mapa enseña en silencio una jerarquía del mundo: lo importante es grande y está arriba; lo nuestro es pequeño y está abajo.

Se ha vuelto casi un juego mostrar el mapa invertido, con el sur arriba, para provocar incomodidad; y esa incomodidad es reveladora: sentimos que «está mal», aunque sepamos que en el espacio no hay arriba ni abajo. Esa reacción mide cuán hondo llevamos metido el norte como sinónimo de lo alto y lo valioso. Y lo mismo que ocurre con el espacio del mapa ocurre con el tiempo de la línea cronológica: hemos aprendido a ubicar el progreso en unas latitudes y el atraso en otras, como si la geografía fuera un destino y no una construcción.

Nada de esto es casual ni inocente. Un mapa, una periodización, una línea de tiempo son herramientas que, además de informar, forman: enseñan, por debajo de su contenido, quién ocupa el centro del mundo y quién sus márgenes. Y un estudiante que durante once años ve el mundo desde ese único centro termina por mirarse a sí mismo desde allí, como quien se sabe habitante de la periferia de todo.

Y llega, sobre todo, en una ausencia. Durante años de clase de Sociales, un estudiante de nuestros pueblos puede no escuchar jamás el nombre de la civilización que habitó su propio territorio antes de la conquista; puede no saber que bajo sus pies hubo orfebres, astrónomos, agricultores, ingenieros de su propia tierra. La historia le enseña con detalle las dinastías de Egipto y los emperadores de Roma, y le deja en blanco los mil años que ocurrieron donde él vive. Esa ausencia no es neutral: enseña, por omisión, que aquí no pasó nada digno de recordarse hasta que llegaron otros.

Veamos lo que ese relato le hace a un joven, porque enlaza directamente con la herida que vimos en la parte anterior. Un estudiante que aprende que su continente «entró tarde» a la historia, que fue siempre objeto y nunca sujeto, que lo importante ocurrió siempre en otro lugar, recibe una lección silenciosa sobre su propio valor: la de venir de un lugar sin historia propia, de un pasado vacío o vergonzoso. Y es muy difícil querer (y querer transformar) un lugar del que uno ha aprendido que nunca fue protagonista de nada.

CONCEPTO MILC

Encubrimiento

La operación por la cual una mirada dominante «descubre» al Otro nombrándolo, clasificándolo y reduciéndolo a lo que puede entender de él, y al hacerlo lo tapa: borra su mundo propio y lo convierte en objeto de la historia ajena. Su contrario pedagógico (tarea de esta parte del libro) es el *descubrimiento*: quitar lo que cubre para dejar ver, por fin, lo que estaba debajo.

Una historia con más de un centro

Que quede claro, para que no se malentienda la propuesta: descentrar el relato no es invertir el desprecio, ni cambiar el odio a lo propio por el odio a Europa, ni negar los aportes inmensos que vinieron de allá (la imprenta, buena parte de la ciencia, tantas ideas que hoy son patrimonio de la humanidad). Nada de eso. Se trata de algo más maduro: de dejar de contar la historia como si tuviera un solo centro y un solo

FIGURA 7.1 · LEER UNA PROYECCIÓN

El mapa cambia las proporciones

Mercator



Conserva ángulos locales. Amplía las áreas hacia latitudes altas.

Cilíndrica equivalente



Conserva áreas relativas. Cambia las formas, sobre todo hacia los polos.

Ambos mapas tienen el norte arriba, el meridiano central en 0° y el mismo corte entre 75° S y 75° N. El espacio entre paralelos hace visible la diferencia. En Mercator, la ampliación de áreas aumenta hacia latitudes altas de ambos hemisferios. Cambiar la orientación o el centro es otra decisión.

Elaboración con las fórmulas esféricas de Mercator y de la proyección cilíndrica equivalente (paralelo de referencia: ecuador), documentadas por PROJ (PROJ contributors, 2026). Contornos: Natural Earth, dominio público. Ninguna proyección conserva todas las propiedades del globo.

protagonista. De pasar de un relato eurocéntrico a un relato **policéntrico**, en el que Europa sea una civilización entre otras (admirable en muchas cosas, responsable en otras) y no la medida de todas. De reconocer que América, África y Asia también fueron sujetos de la historia, con sus propias grandezas y sus propios aportes al mundo común.

Llenemos esa afirmación de contenido, porque no basta con decir que también fuimos sujetos: hay que mostrarlo. Pensemos, para empezar, en algo tan concreto como la comida del mundo. La papa, el maíz, el tomate, el cacao, el fríjol, el ají, la quinua, la yuca (alimentos sin los cuales la cocina de Europa, de África y de Asia sería hoy irreconocible) son domesticaciones de los pueblos de este continente, fruto de milenios de conocimiento agrícola. La papa transformó la alimentación del Viejo Mundo: según una estimación prudente, explica cerca de una cuarta parte del crecimiento de su población y de sus ciudades entre 1700 y 1900 (Nunn y Qian, 2011); sin el maíz americano no se entiende la alimentación de buena parte del planeta. Eso no es folclor: es uno de los mayores apor-

tes de una región al patrimonio común de la humanidad, y casi nunca se cuenta como tal.

Pensemos también en la plata de Potosí y en el oro de nuestras tierras, que no se quedaron aquí: cruzaron el Atlántico y, como mostró Galeano (1971), alimentaron la riqueza de Europa y el comercio mundial. La riqueza que Europa exhibe como fruto de su sola laboriosidad tuvo, en buena parte, un origen americano y africano, arrancado con trabajo forzado y esclavizado. Reconocerlo no es resentimiento; es simple justicia histórica: poner en la cuenta lo que la cuenta oficial dejó por fuera. Y pensemos, en fin, en los saberes (astronómicos, matemáticos, arquitectónicos, médicos, agrícolas) de pueblos que observaron el cielo, midieron el tiempo, levantaron ciudades y curaron cuerpos mucho antes de 1492. Ninguna de esas grandezas necesita inventarse ni exagerarse: basta con dejar de silenciarlas. Contar la historia completa no rebaja a Europa; nos sube a nosotros al lugar que siempre tuvimos y que el relato nos había quitado.

A ese horizonte Dussel le puso un nombre hermoso: **transmodernidad**. No se trata de volver a un pasado premoderno idealizado, ni de sumarse sin más a la modernidad europea, ni de la «posmodernidad» que sigue mirándose en el mismo espejo del Norte (Dussel, 1992/1994). Se trata de algo nuevo: un mundo que integre lo mejor de la modernidad con todo lo que ella negó y encubrió (los saberes, las culturas, las voces de la exterioridad) para construir entre todos una civilización de verdad universal, hecha con muchos centros y no con uno solo. La escuela puede ser, en pequeño, uno de los lugares donde ese mundo transmoderno empiece a ensayarse: cada vez que en un aula lo propio y lo ajeno dialogan de igual a igual, la transmodernidad, por un momento, ocurre.

Ese es el trabajo que empieza aquí y que ocupará el resto de esta parte: no destruir la historia que nos enseñaron, sino ampliarla y descentrarla, hasta que en ella quepamos también nosotros, no como nota al pie, sino como protagonistas. Porque un pueblo que recupera su historia recupera, con ella, algo decisivo para todo lo que este libro persigue: la certeza de que viene de algún lugar, de que su tierra tiene un pasado digno, y de que, por lo tanto, también puede tener un futuro que valga la pena construir, desde cerca o desde lejos. Antes de redescribir, sin embargo, volveremos a esa fecha fundadora para mirarla de frente, tal como se la cuenta (y como se la calla) en nuestras aulas. A eso dedicamos el capítulo que sigue.

EN EL AULA **II-F03** Una historia, varias voces (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

En la historia que enseño, ¿cuándo entra el territorio de mis estudiantes como protagonista (y cuándo, apenas, como el lugar que otros «descubrieron»)? ¿Qué mil años de mi región quedan en blanco en el cuaderno?

CAPÍTULO 8

1492 en el tablero

¿Descubrimiento o encubrimiento? El relato escolar examinado.



EN EL UMBRAL

En el tablero caben cuatro cifras; en lo que nombran, muchas vidas. Podemos mirar las velas desde el barco o desde la orilla, preguntar quién relata y seguir las huellas que dejó cada voz. La fecha permanece, pero nuestra lectura se vuelve más exigente. Acercarse a ese pasado pide escuchar sus diferencias y contrastar sus rastros, incluso cuando incomodan la historia que aprendimos.

¿Qué necesitamos volver a preguntar cuando escribimos 1492 en el tablero?

> *«Llamar descubrimiento a una conquista es enseñar, cinco siglos después, a seguir sin ver a los que ya estaban.»*
>
> **MILC**

Doce de octubre. La escena se repite, casi idéntica, en miles de aulas: el dibujo de las tres carabelas surcando el mar, la figura de Colón desembarcando con la cruz y el estandarte, y una frase que lo resume todo: «el descubrimiento de América». A veces se agrega una cartelera, un acto cívico, una mención al «encuentro de dos mundos». Y con eso, para la mayoría de nuestros estudiantes, queda contado uno de los acontecimientos más decisivos y más terribles de la historia humana: el que partió el mundo en dos y fundó, como vimos, la modernidad y su reverso colonial. En el capítulo anterior examinamos el mito en general; en este vamos a poner esa fecha concreta sobre el tablero y a mirarla de cerca, tal como se cuenta (y como se calla) en la escuela.

Porque la manera en que enseñamos 1492 no es un detalle menor del programa de Sociales: es una de las lecciones más formativas (y más deformantes) que un niño recibe sobre quién es y de dónde viene. En ese relato se decide si el estudiante aprenderá a verse como heredero de los que llegaron en las carabelas o también de los que las vieron llegar; si su continente empezó a existir en 1492 o si ya era, desde antes, un mundo pleno. No hay forma neutral de contar la conquista. Toda versión toma partido; la pregunta es si lo hace a sabiendas o sin darse cuenta.

Las palabras con que nombramos 1492

Empecemos por las palabras, porque son el primer tablero donde se juega la partida. «Descubrimiento» (ya lo vimos) cuenta el hecho desde los ojos del que llegó: para los millones que ya vivían aquí, nada fue descubierto; fueron, más bien, hallados, invadidos, sometidos. «Encuentro de dos mundos» suena amable y equilibrado, pero esconde una trampa: iguala a las dos partes, como si hubiera sido una reunión entre pares y no el choque brutal entre un poder armado y unos pueblos que serían diezmados. Un «encuentro» no deja tras de sí, en el siglo siguiente, la pérdida de cerca de nueve de cada diez habitantes originarios del continente (Koch et al., 2019). «Conquista», al menos, nombra el uso de la fuerza, aunque le da un aire épico, de gesta gloriosa, que conviene desactivar.

El caso más elocuente es el nombre mismo de la fecha, que ha ido cambiando y en ese cambio se lee una disputa. Durante mucho tiempo se llamó «Día de la Raza» (una idea, la

de raza, hoy científicamente desacreditada y cargada de jerarquía). En España se celebra como «Día de la Hispanidad». Y en varios países de nuestra América ha pasado a llamarse «Día de la Diversidad Étnica y Cultural» o «Día de los Pueblos Originarios», precisamente para dejar de celebrar la conquista y empezar a reconocer a los conquistados. Un mismo día, cuatro nombres, cuatro maneras de pararse frente al pasado. Enseñarle a un estudiante a notar esas palabras (a preguntarse por qué esta fecha se llama así y no de otro modo) ya es enseñarle a pensar históricamente.

Conquista, epidemias y resistencias

Sigamos por lo que el relato escolar suele callar, que es mucho y grave. Calla que, en las décadas que siguieron a 1492, la población originaria de América se desplomó de un modo pavoroso (por la guerra, por el trabajo forzado, por el hambre y, sobre todo, por las enfermedades traídas de Europa); las estimaciones varían mucho (de unos 8 a más de 100 millones de habitantes en 1492) y se discuten, pero ninguna niega la catástrofe demográfica (Livi Bacci, 2003). Calla la encomienda y la mita, sistemas de trabajo forzado que exprimieron cuerpos indígenas en minas y haciendas. Calla la trata trasatlántica de millones de africanos esclavizados, sin la cual no se entiende la economía del continente. Y calla algo que a este libro le importa especialmente: la destrucción deliberada de conocimiento (códices quemados, templos derribados, sabios perseguidos), el epistemicidio original del que descienden todos los que hemos venido nombrando.

No es que estos hechos sean secretos ni objeto de duda entre los historiadores; están ampliamente documentados, y lo estuvieron desde muy temprano. El propio fraile Bartolomé de las Casas, testigo directo, escribió a mediados del siglo XVI su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* para denunciar ante la corona el horror que veía. La información existe; lo que suele faltar es la decisión de llevarla al aula. Y esa decisión importa, porque un relato que celebra el «descubrimiento» y omite la destrucción no está simplemente incompleto: está enseñando, por lo que elige contar y lo que elige callar, de qué lado de la historia conviene ponerse.

Contar la conquista completa exige, además, desarmar algunos mitos que la vuelven más épica (y más falsa) de lo que fue. El historiador Matthew Restall (2003/2004) reunió varios de ellos. Está el mito del «puñado de valientes»: la idea de que unos pocos cientos de españoles derrotaron por sí solos, y por su pura superioridad, a imperios de millones. La realidad es menos heroica y más interesante: los conquistadores vencieron, sobre todo, porque supieron aliarse con pueblos indígenas sometidos por los imperios dominantes (los tlaxcaltecas contra los mexicas, por ejemplo), que vieron en los recién llegados una ocasión para liberarse de sus

propios opresores. La caída de los grandes imperios fue, en buena medida, una guerra entre indígenas que los españoles supieron aprovechar.

Está también el mito de la superioridad tecnológica absoluta (los caballos, la pólvora, el acero) como explicación única. Ayudaron, sin duda; pero el factor más devastador no fue militar, sino biológico: las epidemias de viruela, sarampión y gripe, contra las que los cuerpos americanos no tenían defensas, mataron a una proporción de la población que ninguna guerra habría alcanzado. La conquista se consumó, en gran parte, sobre pueblos ya diezmados por enfermedades que la precedían.

¿Por qué importa desarmar estos mitos en el aula? Porque el relato del «puñado de superhombres que vencieron por su grandeza» enseña, por debajo, una lección de inferioridad: si tan pocos pudieron con tantos, sería porque los de aquí eran débiles, atrasados, casi destinados a ser vencidos. La historia verdadera (más compleja, hecha de alianzas, epidemias y azares) les devuelve dignidad y espesor a los pueblos originarios, que no fueron el decorado pasivo de una gesta ajena, sino sujetos de una tragedia que también protagonizaron.

VENTANA AL AULA

¿Descubrimiento, conquista o epistemicidio?

En grado noveno no dábamos por zanjado el 12 de octubre: lo poníamos en discusión. Partíamos de las tecnologías que hicieron posible aquel encuentro (la carabela, la brújula, la pólvora, el acero, la escritura) y desde ahí abríamos la pregunta que de verdad importa: ¿cómo lo llamamos? ¿Fue un **descubrimiento**, una **conquista**, un **encubrimiento**, un **epistemicidio**? ¿Fue desarrollo o fue despojo? Los estudiantes descubrían pronto que no da lo mismo: cada palabra cuenta una historia distinta y, al contarla, decide quiénes son los protagonistas y quiénes los borrados. La lección de fondo era esa, y sirve para mucho más que una fecha: **la narrativa cambia la perspectiva, y la perspectiva cambia la realidad que creemos ver**. Enseñar a un joven a notar qué palabra se le está poniendo a un hecho (y quién eligió esa palabra) es entregarle una de las herramientas más poderosas del pensamiento crítico.

Procedencia: EXP-065, relato de aula aportado por el autor (Tecnología e Informática, grado noveno)

CONCEPTO MILC

La visión de los vencidos

La historia de un hecho contada también desde quienes lo padecieron, y no solo desde quienes lo protagonizaron con las armas. No es una versión «sesgada» frente a otra «objetiva»: es la mitad que faltaba. Enseñar historia desde la querencia es poner las dos visiones sobre la mesa y ayudar al estudiante a escuchar, por fin, la voz que el relato oficial silenció.

Leer y contrastar otras voces

Y aquí llegamos a la mejor noticia de este capítulo, la que cambia de raíz lo que podemos hacer en el aula: esa otra voz **existe**, está escrita, se puede leer. El historiador Miguel León-Portilla reunió en un libro hermoso y desgarrador (*Visión de los vencidos*; León-Portilla, 1959/2013) los testimonios de los propios pueblos indígenas sobre la conquista: los presagios que, según contaron, anunciaron la catástrofe; la caída de Tenochtitlan narrada por los que la sufrieron; el duelo de un mundo que se derrumbaba. Hay crónicas mayas, hay cantares nahuas, hay memoria escrita del otro lado. La conquista no es un hecho del que solo tengamos la versión de los vencedores; es solo que, en la escuela, casi nunca hemos leído la de los vencidos.

Imaginemos lo que cambia para un estudiante poner esas dos voces una al lado de la otra. De un lado, la carta del conquistador que describe la «gloriosa» toma de la ciudad; del otro, el canto del sobreviviente que llora sobre las ruinas: «En los caminos yacen dardos rotos, / los cabellos están esparcidos. / Destechadas están las casas, / enrojecidos tienen sus muros» (León-Portilla, 1959/2013, p. 175). Ya no se trata de que el maestro diga quién tiene razón; se trata de que el estudiante *escuche a los dos* y descubra, por sí mismo, que la historia tiene siempre más de una cara, y que la que le habían contado como única era apenas una de ellas. Eso (leer las fuentes, contrastarlas, sopesarlas) no es adoctrinar en sentido contrario: es, ni más ni menos, enseñar a pensar como piensa un historiador.

Y hay algo más que el relato de la pura derrota nos oculta: la resistencia. Porque los pueblos de América no se dejaron someter mansamente; resistieron durante décadas, a veces siglos, con las armas y con la astucia, con la rebelión abierta y con la terca supervivencia de sus lenguas y sus dioses. En nuestra propia historia hay nombres que la escuela rara vez pronuncia: la Gaitana, la cacica que, según las crónicas, encabezó la rebelión contra los conquistadores en el alto Magdalena; los pijaos, que pelearon por generaciones; los muiscas, cuya lengua y cuyos saberes sobrevivieron por debajo de la conquista.

Y está, junto a la resistencia indígena, la de los africanos esclavizados: el cimarronaje, la fuga hacia la libertad, los palenques (esos pueblos fundados por esclavos que se liberaron a sí

mismos). San Basilio de Palenque, en el Caribe colombiano, es hoy monumento vivo de esa resistencia. Fundado en el siglo XVII por personas esclavizadas que huyeron, es el único de los muchos palenques de la Colonia que perdura, y conserva la lengua palenquera, la única lengua criolla de América que combina una base léxica española con rasgos gramaticales de lenguas bantúes (UNESCO, s. f.). Se le suele llamar «el primer pueblo libre de América», un título que se disputan otros pueblos cimarrones, como San Lorenzo de los Negros (Yanga), en México (Gorostiza et al., 2015). Nada de eso aparece en el relato de la conquista como derrota total; y, sin embargo, es tan histórico como las carabelas.

Enseñar la resistencia no es un adorno militante: es restituir una verdad. Un estudiante que aprende que en la historia de su tierra hubo quienes resistieron (que no fueron solo víctimas pasivas, sino también rebeldes, sobrevivientes, constructores de libertad) recibe una herencia distinta de la que le entrega el relato de la pura derrota. Recibe la certeza de que su lugar guarda la memoria de gente que luchó. Y esa certeza, para un joven que busca de qué sostenerse, vale más que cien discursos de autoestima.

CONCEPTO MILC

El 12 de octubre como pregunta

Convertir la efeméride de la conquista, de acto de celebración acrítica (o de mero duelo), en una ocasión para pensar: ¿qué pasó realmente?, ¿quién lo cuenta?, ¿a quién beneficia cada versión?, ¿cómo deberíamos recordarlo? La fecha deja de ser una respuesta cerrada que se conmemora y se vuelve una pregunta abierta que se investiga.

Todo esto puede parecer distante del lunes por la mañana, con el programa encima; pero baja al aula con actividades muy concretas, y esa es la promesa de la Parte V de este libro. Se les puede dar a los estudiantes dos textos breves sobre un mismo hecho (la carta de un conquistador y un canto indígena) y pedirles que comparen: ¿qué cuenta cada uno?, ¿qué siente cada uno?, ¿en qué se contradicen? Se puede debatir en clase el nombre de la fecha: ¿Día de la Raza, de la Hispanidad, de la Diversidad? ¿Cuál preferirían, y por qué? Se puede proponer un ejercicio de imaginación rigurosa: escribir la carta que un habitante de estas tierras podría haberle enviado a un pariente al ver llegar las naves.

Y se puede, sobre todo, hacer la pregunta que enlaza toda esta parte con el corazón del libro: ¿qué pasaba *aquí*, en nuestro propio territorio, en 1492? ¿Quiénes vivían donde hoy está nuestro municipio? ¿Qué sabían, qué construían, qué les ocurrió? Esa pregunta convierte la conquista, de lección lejana sobre imperios ajenos, en historia propia y cercana, y prepara el terreno para lo que viene.

Recordar sin reemplazar un mito por otro

No se trata de reemplazar una historia de buenos europeos por una de malos europeos y buenos indígenas; eso sería cambiar un mito por otro, y la caricatura miente aunque cambie de bando. No se trata de cultivar la culpa en unos ni el rencor en otros (la culpa paraliza y el rencor enceguece). Y no se trata, tampoco, de reescribir lo que pasó: lo que pasó, pasó, y ninguna clase lo cambiará. Se trata de algo más honesto y más útil: de dejar de mentir sobre el pasado por omisión, de contarlo completo, con sus luces y sus horrores, y de devolverles la voz a los que fueron callados.

Porque hay algo profundamente reparador en todo esto para nuestros estudiantes, algo que enlaza con las heridas de la parte anterior. Cuando un joven escucha por fin la visión de los vencidos, descubre lo que el relato del «descubrimiento» le había escondido: que la historia de este continente no la hicieron solo los que llegaron en las carabelas, sino también los que ya estaban aquí, los que resistieron y los que sobrevivieron. Descubre que la cultura en la que creció (su lengua, su comida, sus nombres, sus maneras de trabajar la tierra) guarda una historia de dignidad y de aguante, no solo de derrota. Y reconocerse en una historia de resistencia, y no únicamente en la de los vencedores o en la de los vencidos sin más, es una manera poderosa de pararse en el mundo. Es el comienzo de un orgullo que no necesita despreciar a nadie para sostenerse.

Y hay en esto una reconciliación todavía más honda. La cultura que compartimos en esta América es hija de un encuentro desigual: de quienes llegaron y de quienes ya estaban, del conquistador y del conquistado, y también de los africanos traídos por la fuerza. Reconocer la conquista completa no es, por eso, escoger odiar una parte de esa herencia; es dejar de negar la otra. Durante siglos se aprendió a presumir de lo español y a esconder lo indígena y lo africano. Sanar esa historia es reconocerlos sin jerarquías: aceptar que nuestra cultura es fruto de un choque doloroso y también de una mezcla fecunda. Esa herencia no depende de un apellido ni de una genealogía: la comparte quien vive este lugar, quien acaba de llegar a él y quien decide estudiarlo.

Un estudiante que aprende a mirar así la historia de su lugar ya no tiene que avergonzarse de una parte o de otra: puede reconocer, en la cultura que habita, a los que levantaron ciudades antes de 1492 y a los que trajeron la escritura alfabética, a los que resistieron en los palenques y a los que llegaron en las carabelas. Esa relación reconciliada con la historia, hecha de todas sus raíces y avergonzada de ninguna, es un suelo firme desde el cual (lo veremos) se puede construir un vínculo con el propio lugar sin encerrarse en él.

Sabemos ya, entonces, que el relato heredado es incompleto y que existe otra voz. Queda la tarea más ambiciosa: no solo corregir cómo contamos 1492, sino redescribir la historia entera (la de nuestro continente, la de nuestro país, la de nuestro pueblo) desde ese otro lugar. A esa reescritura, que va de lo más amplio a lo más cercano, dedicamos los dos capítulos que cierran esta parte.

EN EL AULA **II-F03** Una historia, varias voces (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

Cuando enseño la conquista, ¿le entrego a mi estudiante una sola versión para que la crea, o dos voces para que las escuche y juzgue? ¿Le enseño a conmemorar una fecha, o a interrogarla?

CAPÍTULO 9

Redescribir desde Abya Yala

Una historia desde la exterioridad.



EN EL UMBRAL

Al pronunciar un nombre también elegimos desde dónde mirar. Un territorio reúne muchos pueblos, memorias y maneras de comprender la vida; ninguna voz puede hablar por todos. Escuchar sus nombres propios abre un relato que todavía debemos investigar. Allí puede comenzar otra relación con la historia: reconocer a quienes la hicieron, seguir sus huellas y dejar lugar para lo que aún desconocemos.

¿Cómo contar nuestra historia sin volver a borrar las diferencias que la habitan?

> *«Rehacer la historia no es cambiar de vencedor: es prestarle oído, por fin, a los que nunca pudieron contarla.»*
>
> **MILC**

Nombrar es el primer acto de poder. Quien nombra las cosas decide, en parte, lo que las cosas son; y quien logra que otros usen su nombre ha ganado ya la mitad de la batalla. Por eso la redescripción de nuestra historia empieza por algo tan sencillo y tan hondo como un nombre. Este continente se llama «América» por un europeo: Américo Vespucio, un navegante florentino que recorrió parte de sus costas hacia 1500 y cuyo nombre de pila usó un cartógrafo alemán, en 1507, para bautizar un mundo entero. Pero quienes ya vivían aquí tenían sus propios nombres para sus tierras. Uno de ellos, **Abya Yala**, viene de la lengua del pueblo guna (en las costas de lo que hoy son Panamá y Colombia) y suele traducirse como «tierra madura», «tierra viva» o «tierra que florece». Desde finales del siglo XX, los movimientos indígenas lo adoptaron para nombrar el continente entero (Porto-Gonçalves, 2009). Y cuando hoy dicen «Abya Yala» en vez de «América», no están haciendo folclor: están reclamando el derecho a nombrarse a sí mismos.

Empezar por el nombre no es un juego de palabras. Es entender que redescribir la historia no consiste en agregar unas páginas más sobre los indígenas al final del capítulo europeo, sino en cambiar el lugar desde donde se cuenta *toda* la historia. Es pasar de contar el pasado de este continente desde los ojos del que llegó a contarlo también (y sobre todo) desde los ojos de los que ya estaban, de los que fueron traídos por la fuerza, de los que resistieron y sobrevivieron. En este capítulo damos ese paso en dos escalas: la de nuestra América y la de nuestra Colombia. En el siguiente lo daremos en la más cercana: la de nuestro propio pueblo.

La escala del continente

Miremos primero la escala continental, porque ahí el relato heredado deja sus mayores huecos. La historia que solemos enseñar trata a las civilizaciones de este continente (mayas, aztecas, incas, muiscas) como una especie de «prehistoria» pintoresca: un preámbulo curioso antes de que empezara la historia de verdad, la que llegó en 1492. Pero no había nada de «pre» en esos pueblos. Los mayas desarrollaron una astronomía y una matemática que incluían el cero cuando en Europa aún no se usaba; los incas administraron un imperio de millones de personas y kilómetros de caminos sin escritura alfabética y sin rueda, con una ingeniería social

asombrosa; los muiscas tenían una organización, una orfebrería y un pensamiento del cosmos que la conquista apenas alcanzó a comprender antes de destruirlos. Eso no es prehistoria: es historia plena, con sus grandezas y sus miserias, como cualquier otra.

Detengámonos, aunque sea un momento, en lo que teníamos aquí, porque el estudiante colombiano rara vez lo escucha. En el altiplano donde hoy está Bogotá florecieron los muiscas, organizados en grandes cacicazgos, con una agricultura de camellones y terrazas, una orfebrería finísima y una espiritualidad ligada a las lagunas sagradas. De ahí viene, de hecho, una de las leyendas que dio la vuelta al mundo: la de El Dorado, que no era una ciudad de oro sino un rito (el cacique cubierto de polvo de oro que se sumergía en la laguna de Guatavita como ofrenda). Los europeos entendieron «oro» y se lanzaron a buscar un tesoro; no entendieron que estaban ante una civilización con su propia manera de pensar lo sagrado.

En la costa Caribe estaban los taironas, con sus ciudades de piedra en la Sierra Nevada (Teyuna, la «Ciudad Perdida») y una ingeniería hidráulica y urbana admirable, cuyos herederos, los kogui y los arhuacos, siguen hoy cuidando la Sierra como «hermanos mayores» del mundo. Y por muchas otras regiones (los pastos, los quimbayas, los zenúes con sus canales para controlar las inundaciones) había pueblos que habían resuelto, a su manera, los problemas de vivir en este territorio.

Contar esto no es nostalgia arqueológica: es devolverle al estudiante un pasado del que enorgullecerse. Un niño que aprende que en su propio país hubo astrónomos, orfebres, ingenieros y pensadores mucho antes de que llegara nadie a «civilizarlo» recibe una herencia distinta de la del que solo escucha que aquí no había nada hasta 1492. Y esa herencia, otra vez, es suelo firme para la querencia.

Y hay una idea, nacida en el siglo XIX y todavía viva, que conviene rescatar para este relato: la de la **Patria Grande**. Simón Bolívar soñó una América unida, no un archipiélago de repúblicas enfrentadas; y José Martí, el cubano, le dio a ese sueño su expresión más lúcida en un texto que todo maestro de este continente debería conocer: «Nuestra América». Allí Martí sostiene algo que es el corazón mismo de este capítulo: que la historia de América, «de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia», porque «nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra» (Martí, 1891/2023, p. 50). No decía que Grecia no valiera; decía que un pueblo que solo conoce la historia ajena y no la propia es un pueblo que no se conoce a sí mismo, y que por eso queda a merced de otros.

VENTANA AL AULA

El traductor que falló

No todos los aprendizajes nacen de un éxito. En una de las propuestas de curso, dos estudiantes de grado séptimo se propusieron algo ambicioso: construir, con inteligencia artificial, un **traductor de la lengua embera**. Lo llevaron a la Feria de Energía de Pereira de 2023. Y hay que decirlo con todas las letras: **no funcionó**. El proyecto tuvo falla tras falla y, técnicamente, fracasó. Pero importa mirar lo que quedó cuando el prototipo no sirvió. Para intentar que la máquina tradujera, esos muchachos tuvieron que acercarse a la lengua embera, aprender un poco de ella, entender que detrás de cada palabra había un pueblo y una manera propia de nombrar el mundo. Sin buscarlo del todo, su interés tecnológico los llevó de la mano hasta un **saber ancestral** que la escuela rara vez nombra, y lo hicieron desde lo suyo: desde sus preguntas y sus preocupaciones sociales. El traductor fracasó; el encuentro con la lengua, no. A veces un proyecto que no llega enseña más que diez que salen bien.

Procedencia: EXP-066, relato de aula aportado por el autor (dos estudiantes de grado séptimo; Feria de Energía de Pereira, 2023)

CONCEPTO MILC

Abya Yala

Nombre de origen guna que los movimientos indígenas adoptaron para el continente, en lugar de «América», como reclamo del derecho de los pueblos a nombrarse a sí mismos. Nombrarlo así en el aula no es un gesto decorativo: es recordar que redescribir la historia empieza por cambiar el lugar desde el cual se la cuenta (de los ojos del que llegó a los de quienes ya estaban aquí).

Las historias que componen Colombia

Bajemos ahora a la escala nacional, porque también nuestra historia de Colombia pide ser redescrita. La versión escolar más común la reduce a una **gesta criolla**: unos próceres de apellido ilustre (Bolívar, Santander, Nariño) que nos dieron la independencia, y poco más. Es una historia de estatuas y de batallas, protagonizada casi siempre por hombres blancos y letrados, en la que el resto del país (la inmensa mayoría) aparece como telón de fondo o como tropa anónima. Pero Colombia no es solo eso, y nunca lo fue.

Hay que contar, además, la independencia con toda su verdad, que es más compleja y más interesante que la de las estatuas. La gesta de 1810 y 1819 fue real y valiente, pero fue, sobre todo, una independencia **criolla**: la hicieron los hijos de españoles nacidos en América pa-

ra gobernarse a sí mismos, y no necesariamente para liberar a todos. Cuando se proclamó la república, el indígena siguió despojado de su tierra, el esclavo siguió esclavizado durante décadas más, el campesino y la mujer siguieron sin voz. Cambió el dueño del poder, no siempre la suerte de los de abajo.

El propio Bolívar, al final de su vida, lo vio con amargura: había soñado una Patria Grande unida y justa, y se encontró con repúblicas fragmentadas y con las viejas jerarquías intactas bajo banderas nuevas. Por eso conviene enseñar la independencia no como un final feliz («nos liberamos y fuimos felices»), sino como una tarea a medio hacer, una promesa incumplida que cada generación puede retomar.

Y esto no debilita el orgullo nacional: lo vuelve adulto. Una historia que solo celebra próceres enseña a admirar el pasado; una que reconoce lo que quedó pendiente enseña algo más valioso: que la historia no terminó, que todavía hay país por construir, y que el estudiante de hoy puede ser parte de esa construcción. El patriotismo que este libro busca no es el de repetir himnos, sino el de hacerse cargo de las tareas que la independencia dejó a medias.

Porque hay otras Colombias que ese relato deja en la sombra. Está la Colombia indígena, la de los muiscas y los taironas y los pastos y tantos pueblos que siguen vivos, con sus lenguas y sus gobiernos propios. Está la Colombia afro, la del Pacífico y el Caribe, la de los esclavizados que se liberaron a sí mismos en los palenques, la que ha dado buena parte de la música, la ciencia popular y la dignidad de este país. Está la Colombia campesina, la que ha alimentado a la nación y ha cargado a la vez con el peso de sus violencias. Y están las mujeres, ausentes de casi todas las estatuas y presentes en toda la historia real. Redescribir la historia nacional es, sobre todo, dejar entrar a todas esas Colombias al relato del que fueron expulsadas.

Falta, además, la Colombia más reciente, la del siglo que acabamos de dejar, que la escuela suele no alcanzar a contar porque el año lectivo se acaba en la Independencia. Pero un estudiante necesita entender el país en el que vive: las violencias que lo han desgarrado y también las luchas de su gente por la tierra, por los derechos, por la paz; el aporte inmenso de la cultura afro (del Pacífico y el Caribe) a la música, la literatura y el saber popular que hoy nos representan en el mundo; la diversidad de una nación de regiones, cada una con su acento, su comida y su historia. El escritor afrocolombiano Manuel Zapata Olivella dedicó su vida a poner esa herencia negra e india en el centro del relato nacional, contra siglos de silencio.

Un país no se ama en abstracto; se ama conociéndolo en su complejidad, con sus dolores y sus grandezas. Un estudiante que solo sabe de Colombia lo que cabe en un desfile del 20 de julio conoce un país de cartón; uno que ha investigado sus pueblos, sus músicas, sus violencias y sus resistencias conoce un país de verdad, el único que puede comprender con hondura y ayudar a transformar con criterio.

En esa tarea, Colombia tuvo un maestro mayor: el sociólogo **Orlando Fals Borda**. Su reflexión sobre la investigación participativa propone vincular la producción de conocimiento con las personas y los procesos sociales que se estudian (Fals Borda, 1987). Escobar (2014) retoma el **sentipensar**, asociado a la obra de Fals Borda y a saberes ribereños. Para la escuela, estas lecturas abren una orientación: investigar tanto documentos como memorias vivas, reconocer su procedencia y devolver lo aprendido a quienes participaron.

CONCEPTO MILC

Historia desde la exterioridad

Contar el pasado (del continente, del país, del pueblo) desde el lugar de los que fueron negados por el relato oficial: los pueblos originarios, los afrodescendientes, los campesinos, las mujeres. No es reemplazar una historia por otra, sino completar la que teníamos, restituyendo a sus protagonistas ausentes. Su método no es la memorización de próceres y fechas, sino la investigación y el contraste de voces.

De recibir un relato a investigarlo

¿Y cómo se hace esto un lunes en clase, sin volverlo un discurso? Cambiando el verbo con el que enseñamos historia: de *memorizar* a *investigar*. En vez de pedirle al estudiante que repita la lista de próceres y la fecha de cada batalla, se le puede proponer que investigue: ¿quiénes eran los pueblos originarios de esta región?, ¿qué pasó con ellos?, ¿de dónde viene la gente de mi municipio?, ¿qué herencias africanas hay en nuestra música, nuestra comida, nuestras palabras? Se le puede dar el relato del libro de texto y también otra fuente que lo contradiga, y pedirle que las compare. Se le puede enviar a entrevistar a los mayores de su familia y de su pueblo, que son archivos vivos de una historia que no está en ningún manual. La historia deja así de ser un catálogo que se recibe y se vuelve una indagación que se hace.

Redescribir la historia, eso sí, no busca crear dos historias separadas y enfrentadas (la de los blancos por un lado y la de los indígenas y afro por otro, cada una en su rincón), como si se tratara de repartir el pasado en compartimentos. La educadora Catherine Walsh (2013) llama a otra cosa **interculturalidad crítica**: no la simple «tolerancia» que deja a cada cultura en su lugar sin tocarse, sino un diálogo real, de igual a igual, en el que las distintas historias y saberes se encuentran, se cuestionan y se enriquecen mutuamente.

Aplicada al aula, significa que la historia europea y la de Abya Yala no se enseñan como rivales, sino como partes de una misma historia humana que por fin se cuenta completa. El estudiante no tiene que elegir entre admirar a Grecia o admirar a los muiscas: puede hacer las dos cosas, y entender además cómo esos mundos chocaron, se resistieron y se mezclaron. Una

historia redescrita no es más estrecha que la que teníamos; es mucho más ancha, porque en ella caben todos.

Y esa amplitud es, al final, un regalo de libertad. Un estudiante que conoce muchas historias (la propia y las ajenas, la del centro y las de las periferias) tiene más elementos para pensar el presente y para imaginar el futuro que uno educado en un solo relato. Redescribir la historia no encierra al joven en lo suyo: lo hace, paradójicamente, más libre y más universal, porque le da un lugar propio desde el cual asomarse, con criterio, a todo lo demás.

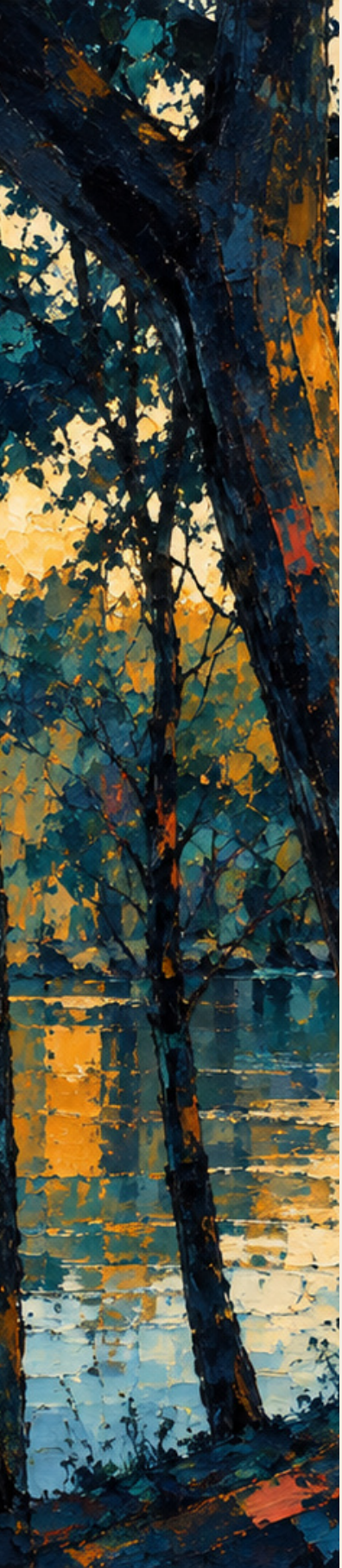
Redescribir, con todo, no es fabricar un pasado idílico de pueblos originarios perfectos y europeos malvados; eso sería otra mentira, y las mentiras (aunque halaguen) no liberan. Los pueblos de Abya Yala también tuvieron imperios, guerras y opresiones; la historia humana no reparte a los buenos de un lado y a los malos del otro. Redescribir es más honesto que eso: es contar la historia completa, con todos sus protagonistas y todas sus sombras, para que el estudiante pueda pensarla en vez de solo creerla. La verdad, aun incómoda, arraiga mejor que cualquier leyenda.

Porque al final de todo esto hay una ganancia enorme para nuestros jóvenes, que enlaza con el corazón del libro. Un estudiante que conoce la historia plena de su continente y de su país (sus grandezas antiguas, sus resistencias, sus muchas voces) ya no se siente heredero de un pasado vacío o vergonzoso, sino de una historia rica, compleja y digna. Y quien se sabe heredero de una historia digna tiene una razón más para cuidar su lugar y para creer que también él puede ser protagonista de lo que venga. Pero esa historia, para tocar de verdad el corazón, tiene que llegar hasta lo más cercano: hasta la calle, el río y los antiguos pobladores del propio municipio. A esa historia que se puede caminar (la de nuestro pueblo) dedicamos el capítulo que cierra esta parte.

EN EL AULA **II-F03** Una historia, varias voces · **II-F06** Saber, fuente y contexto (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

De la historia que enseño, ¿cuánto es memoria de próceres ajenos a mis estudiantes y cuánto es historia de los pueblos que habitaron su territorio? ¿Les enseño a repetir la historia, o a investigarla?



CAPÍTULO 10

La historia que se camina

El relato local: los pueblos de Cartago y el río La Vieja.

EN EL UMBRAL

Caminar por Cartago puede despertar preguntas que el paso apurado deja atrás. Un nombre, una calle o el río La Vieja acercan tiempos que no se explican a simple vista. El afecto nos invita a buscar; las fuentes nos ayudan a distinguir. Entre lo que alguien recuerda, lo que un documento permite afirmar y lo que sigue abierto, el lugar empieza a contarse de nuevo.

¿Qué historia del lugar podríamos comprender mejor si siguiéramos sus huellas con cuidado?

«La historia más honda no vive en el mapa lejano: duerme bajo los pies, y despierta cuando se la camina.»

MILC

Bajo los pies de nuestros estudiantes hay un mundo enterrado. Antes de que existiera Cartago, antes de que existiera el nombre «Cartago», este pedazo de tierra (el valle del Cauca, las cuencas del Otún, el Consotá y el río La Vieja) estaba habitado por pueblos con nombre propio, lengua propia y saberes propios. La historia que hemos venido redescribiendo a escala continental y nacional llega, en este capítulo final de la parte, a su escala más cercana y más conmovedora: la del propio municipio. Porque una cosa es saber que América tuvo grandes civilizaciones, y otra muy distinta (mucho más poderosa para un joven) descubrir que *aquí mismo*, donde hoy juega fútbol y espera el bus, vivió gente que también miró este cielo y bebió de estas aguas.

Este es un terreno donde abunda la leyenda, y por eso el método importa. La historia local exige contrastar crónicas de la conquista, estudios etnohistóricos y arqueológicos y documentos oficiales, distinguiendo lo documentado de lo que aún se debate. Enseñar historia local desde la querencia no es repetir el mito bonito del folleto turístico: es investigar con rigor, aunque la verdad resulte menos redonda que la leyenda. Ese cuidado es, en sí mismo, parte de la lección.

Fuentes para mirar más atrás

Empecemos por lo evidente, que la escuela suele olvidar: la historia de esta región no empieza con la fundación de la ciudad colonial. Rodríguez Cuenca (2005, cap. 1, sección 1.2.12) reunió las referencias sobre la antigua provincia de Quimbaya y las cuencas del Chinchiná, el Otún, el Consotá y La Vieja. Lo que ofrece es una reconstrucción a partir de crónicas y estudios, no un censo de aquellos pobladores; por eso cada cifra colonial pide tres preguntas antes de repetirse: quién la produjo, para qué y sobre qué territorio.

La arqueología mira desde otro ángulo. Piazzini Suárez (2015) estudió las imágenes de la cerámica y el metal de la cuenca media del Cauca, y lo que encontró no es una cultura inmóvil, sino sociedades que cambiaron a lo largo de casi tres milenios: diferencias entre objetos, cronologías y maneras de representar el mundo. La lección para el aula es sencilla y exigente:

La fachada y sus preguntas



Una fachada reconocible ofrece una entrada a la historia que se camina. Permite preguntar por el nombre del lugar, sus transformaciones y las memorias que distintas personas relacionan con él.

Interpretación de una fotografía de 2015. La fachada no prueba la historia prehispánica ni el aspecto del lugar en otros siglos.

PARA LEER EL LUGAR

¿Qué permite describir la imagen y qué afirmaciones sobre la historia del lugar necesitarían documentos o testimonios contrastados?

una pieza de museo no explica sola a todo un pueblo; hay que conocer su procedencia y el argumento que permite interpretarla.

Nombres, pueblos y diferencias

Bajemos ahora de la etiqueta general a nombres más concretos. Rodríguez Cuenca (2005, cap. 1, sección 1.2.14) sitúa a los **gorrones** en un amplio tramo del valle del Cauca y recoge descripciones de gente del río: navegantes, pescadores, comerciantes de pescado seco. El mismo capítulo distingue a los grupos de Quimbaya de los de **Umbra**, que hablaban lenguas diferentes (sección 1.2.12). Son noticias valiosas porque muestran diversidad, y limitadas porque no alcanzan para reconstruir todos los límites, relaciones o nombres de esas sociedades.

Hay que leer con cuidado incluso las palabras de los cronistas. Cuando llamaban *behetría* a un pueblo sin un señor único, no estaban diciendo que fuera igualitario en todo: estaban aplicando una categoría castellana a un mundo que no era el suyo. Enseñar a leer una crónica es enseñar a preguntar por las categorías de quien la escribió. Así podemos reconocer el saber del río de aquella gente sin atribuirle una armonía perfecta ni convertir una descripción parcial en retrato completo.

Con los **pijaos** pasa algo parecido. La escuela los recuerda casi solo como guerreros indómitos. Velásquez Arango (2021), a partir de archivos y de investigaciones históricas y arqueológicas sobre los siglos XVI y XVII, amplía esa imagen: pregunta dónde vivían, cómo habitaban, cuántos eran y cómo se organizaban. Su resistencia fue real, pero no agota su historia, y el nombre que les dieron los españoles no designaba una identidad uniforme.

Para un joven, este cambio de mirada tiene una consecuencia concreta. En vez de recibir una lista de pueblos como si fuera definitiva, puede construir una pregunta: ¿qué fuente usa cada nombre?, ¿qué periodo describe?, ¿qué permite afirmar y qué deja fuera? La historia local gana profundidad cuando el estudiante aprende a distinguir entre el pasado y las formas de contarlo. La tabla siguiente reúne, en ese espíritu, lo que este capítulo ha podido sostener con sus fuentes.

TABLA 10.1 · FUENTES Y LÍMITES

Lo que sabemos y lo que todavía no

Quiénes	Lo que dicen las fuentes	Lo que no permiten afirmar	Fuente
Provincia de Quimbaya	Poblaciones diversas que los cronistas agruparon, en las cuencas del Chinchiná, el Otún, el Consotá y La Vieja; periodos arqueológicos distintos	Que todas las piezas, épocas y comunidades llamadas «quimbaya» sean un solo pueblo	Rodríguez Cuenca (2005); Banco de la República (s. f.-a)
Gorrones	Gente del río en un amplio tramo del valle del Cauca: navegación, pesca, intercambio de pescado seco	Sus límites exactos, todas sus relaciones y sus nombres propios	Rodríguez Cuenca (2005)
Umbra	Grupos distintos de los de Quimbaya, con otra lengua	Una frontera precisa entre unos y otros	Rodríguez Cuenca (2005)
Pijaos	Dónde vivían, cómo habitaban, cuántos eran y cómo se organizaban en los siglos XVI y XVII, además de la guerra	Una identidad uniforme detrás del nombre colonial	Velásquez Arango (2021)
Cuenca media del Cauca (3000–400 a. P.)	Cambios sociales visibles en las imágenes de la cerámica y el metal	Que una sola pieza explique a todo un pueblo	Piazzini Suárez (2015)

VENTANA AL AULA

La historia que da de beber

Cartago guarda, en la reserva de bosque tropical de su acueducto municipal, una lección de historia que no cabe en ningún cuaderno: hay que ir a caminarla. Con el semillero de investigación hicimos justamente eso. Fuimos a ver cómo funciona el acueducto y qué protege esa reserva, pero la salida no se quedó en el presente: preguntamos por el **pasado**. Cómo y cuándo el pueblo se ganó su agua; por qué se decidió cuidar ese bosque; cómo eran el río y el abastecimiento antes de que las cosas fueran como hoy son; y, muy propio de nuestra área, **por qué existen las tecnologías actuales** que hacen posible ese servicio. De repente la historia dejó de ser un relato lejano y se volvió el

VENTANA AL AULA
(continúa)

suelo mismo que pisábamos: el agua que beben en casa tiene una historia, y esa historia explica el territorio. Eso es lo que este capítulo llama *la historia que se camina*: no la que se memoriza en fechas, sino la que se lee en un río, en un bosque y en una tubería, cuando por fin se sale a mirarlos con ojos que preguntan.

Procedencia: EXP-067, relato de aula aportado por el autor (semillero de investigación; salidas a la reserva de bosque tropical del acueducto municipal de Cartago)

CONCEPTO MILC

El nombre que encubre

Una etiqueta puede orientar y, a la vez, ocultar diferencias. Antes de usar «Quimbaya», hay que precisar si se habla de una denominación en documentos coloniales, un estilo de objetos o una región de estudio. Compartir una etiqueta no demuestra que todas las piezas, épocas y comunidades correspondan al mismo pueblo.

Un nombre, varias épocas y lugares

La misma palabra «Quimbaya» nombra cosas distintas. La Enciclopedia Banrepcultural distingue periodos arqueológicos y recuerda que los cronistas agruparon en provincias a poblaciones diversas (Banco de la República, s. f.-a). Antes de decir «los quimbayas» hay que precisar de qué época, de qué objetos o de qué comunidad hablamos. Un ejercicio sencillo lo hace visible: poner al lado una ficha de museo y una crónica, y descubrir que clasificar un objeto y nombrar a un pueblo son operaciones distintas, con fuentes y criterios propios.

No hace falta reemplazar una etiqueta orgullosa por otra condenatoria. Hace falta aprender a preguntar quién nombra, con qué evidencia y qué diferencias conserva o borra. Ese gesto permite reconocer la historia regional sin apropiarse de una identidad indígena ni hablar en nombre de sus comunidades actuales.

La propia Cartago guarda una sorpresa para muchos de sus estudiantes: la ciudad fundada en 1540 no estaba aquí, sino donde hoy está Pereira, y solo en 1691 se trasladó a su emplazamiento actual junto al río La Vieja (Concejo de Pereira, s. f.). Hablar de «Cartago» sin decir de qué momento hablamos puede llevar a ubicar un hecho en el sitio equivocado. Un mapa escolar con los dos emplazamientos, cada uno con su fecha y su fuente, enseña de paso que un traslado no cambia de golpe toda la vida de una región.

Preguntarle al paisaje con evidencia

Esa historia se puede interrogar desde el paisaje de hoy. El río La Vieja invita a preguntar por caminos, pasos, abastecimiento y cambios en los usos del suelo. Pero un recorrido, por sí solo, no demuestra por dónde pasó una ruta colonial: eso exige mapas, documentos y estudios. Lo que sí puede hacer la clase es comparar lo que hoy se ve con lo que una fuente dice del pasado, y marcar con honestidad los tramos que todavía no sabemos ubicar. Caminar la historia no es dar por antigua cualquier huella; es aprender a hacerle preguntas.

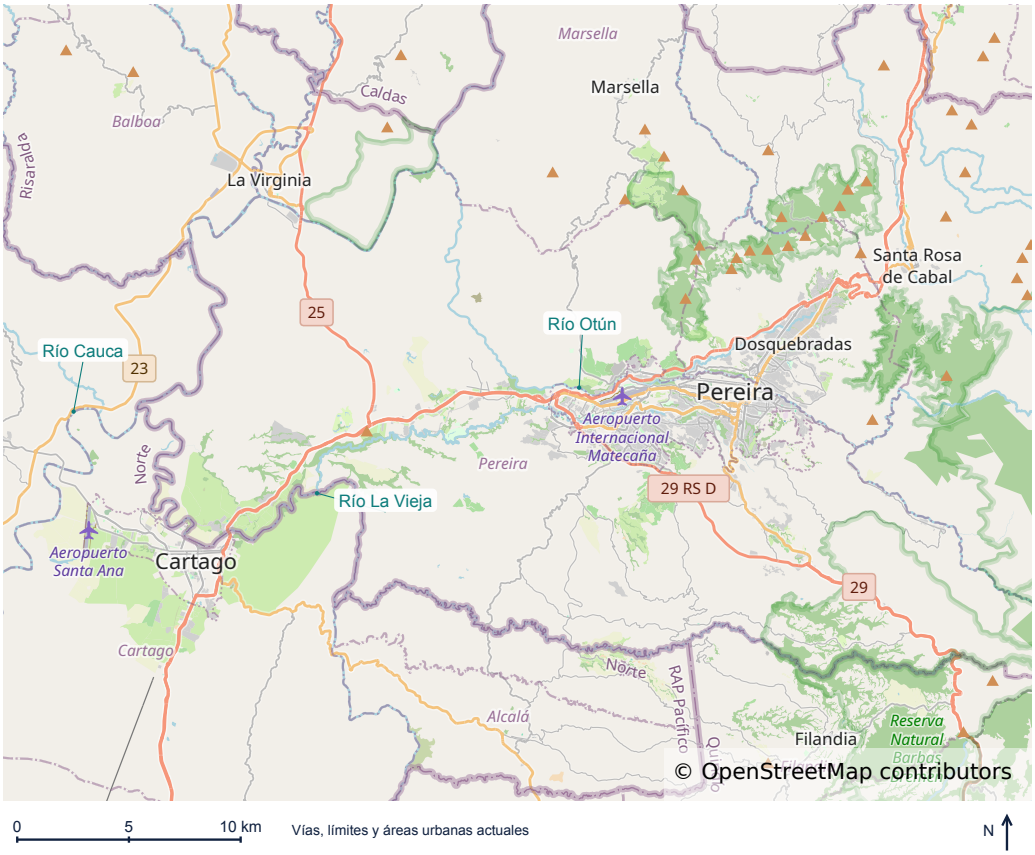
Un hallazgo cercano muestra a la vez la riqueza y los límites de la evidencia. En 1988 apareció en Dosquebradas una tumba de cancel con objetos de oro y piedra, que Cardale de Schrimpff et al. (1988, p. 103) describieron poco después. Fue un hallazgo casual, comunicado a los investigadores, no una excavación controlada desde el principio: la nota documenta lo que pudo conocerse y deja ver lo que se perdió. Ahí hay una lección para cualquier estudiante: un objeto arrancado de su contexto pierde información, y documentar bien incluye declarar lo que no sabemos.

Que queden tantas preguntas abiertas podría parecer una mala noticia. Es, en realidad, una invitación extraordinaria para el aula: significa que la historia de nuestro territorio no está terminada ni cerrada en un libro, sino todavía, en buena parte, por investigar. Y quién sabe si alguno de nuestros estudiantes, animado desde el colegio a preguntar por su tierra, no será mañana quien excave, documente o cuente lo que hoy no sabemos. Pocas cosas arraigan más a un joven que descubrir que su propio lugar es un misterio digno de resolverse (y que él podría ser parte de la respuesta).

Aquí está, entonces, la mejor manera de enseñar todo esto, y con ella se anuncian la respuesta pedagógica de la Parte IV y las herramientas de la Parte V. No se trata de que el estudiante memorice los nombres de los caciques como memorizaba los de los faraones. Se trata de convertirlo en investigador de su propia tierra: llevarlo a caminar el río, a leer las crónicas, a visitar el museo local y el Museo del Oro, a entrevistar a quienes saben, a distinguir, mediante el contraste de fuentes, el dato documentado de la leyenda repetida. Que dibuje el mapa de los pueblos que había antes de Cartago. Que averigüe de dónde vienen los nombres de su vereda, su quebrada, su barrio. Que descubra, con sus propias manos, que vive en un lugar con una historia honda (y que esa historia, en buena parte, está todavía por escribirse, y él puede ayudar a escribirla).

FIGURA 10.1 · DOS EMPLAZAMIENTOS

Cartago y Pereira: dos emplazamientos



1540 **PEREIRA ACTUAL**
Primer emplazamiento de Cartago,
hoy departamento de Risaralda.

1691 **CARTAGO ACTUAL**
Traslado al emplazamiento actual,
hoy departamento del Valle del Cauca.

La base muestra el territorio actual y permite reconocer ciudades, vías, cauces y límites administrativos. Las fechas sitúan los dos emplazamientos históricos; no señalan el punto exacto de fundación ni reconstruyen la ruta del traslado.

Base vectorial exportada de OpenStreetMap, capa Estándar, sin redibujar sus trazos ni alterar sus colores. Rótulos de ríos y escala añadidos para esta lectura. © colaboradores de OpenStreetMap; datos ODbL. Historia: Concejo de Pereira. Consulta: 18 de octubre de 2026.

Explorar este territorio en OpenStreetMap · Contrastar en Google Maps

CONCEPTO MILC

La historia que se camina

La historia local convertida en investigación de campo: no un contenido que se recibe, sino un territorio que se recorre, se interroga y se reconstruye (caminando el río, leyendo las crónicas, entrevistando a los mayores, visitando el museo, distinguiendo el dato de la leyenda). Su producto no es una nota en el examen, sino un estudiante que sabe que su lugar tiene un pasado digno, y que él es capaz de investigarlo.

Una afirmación local puesta a prueba

Imaginemos una actividad: el grupo encuentra en una publicación sin firma la frase «todos los objetos antiguos de esta región pertenecen al mismo pueblo». Es una afirmación hipotética para ensayar el método, no una cita de las fuentes de este capítulo. Su atractivo está en que ofrece una respuesta inmediata; su problema, en que borra las diferencias de fecha, procedencia y clasificación que acabamos de revisar.

El primer paso consiste en desarmar la frase. ¿Qué objetos? ¿De qué lugares? ¿De qué épocas? ¿Qué quiere decir «pertenecen»: que fueron fabricados, usados, intercambiados o encontrados allí? El grupo elige una pieza o un conjunto documentado y registra su procedencia bibliográfica. No necesita buscar ni manipular materiales arqueológicos: puede trabajar con el catálogo y los estudios citados.

Luego prepara tres columnas: afirmación, evidencia y límite. Una ficha de museo puede describir materiales, técnica o cronología; un estudio histórico puede discutir nombres usados en documentos de otra época. Antes de combinarlos, hay que comprobar que hablan del mismo problema. Una semejanza visual no basta para atribuir una identidad, y un nombre repetido no demuestra continuidad entre todos sus usos.

El resultado podría ser una conclusión más breve y más sólida: «Esta fuente permite describir el objeto y su clasificación; todavía no permite atribuir todos los objetos de la región a un único pueblo». El estudiante señala la página o el registro consultado y explica qué información adicional necesitaría. Dejar una cuestión abierta, cuando la evidencia no alcanza, es parte del trabajo histórico.

La devolución puede tomar la forma de una cartela comentada: una imagen con procedencia, lo que se sabe y una pregunta pendiente. Otro equipo revisa si cada afirmación corresponde a la fuente. Las fichas II-F10 y II-F17 acompañan ese contraste. Se evalúa la calidad del vínculo entre afirmación y evidencia, no que el grupo consiga una historia más emocionante o confirme el relato que esperaba encontrar.

La historia abre una pregunta de pertenencia

Con esto cerramos la parte más honda de este libro, la que iba «del encubrimiento al descubrimiento». Empezamos con el gran relato eurocéntrico y su mito de la modernidad; miramos de frente el 1492 que la escuela suele contar a medias; redescribimos la historia de nuestra América y de nuestra Colombia; y llegamos, por fin, hasta el río que pasa por nuestra propia ciudad. En todo el recorrido, el gesto ha sido el mismo: quitar lo que cubre para dejar ver lo que estaba debajo. Y el hallazgo también ha sido el mismo, a cada escala: que nuestros estudiantes no vienen de un lugar sin historia, sino de una tierra con un pasado rico, complejo y digno, que el relato heredado había enterrado.

¿Qué queda de estas historias en la vida de un joven? No una genealogía: nadie debería deducir su ascendencia de un apellido, de un rasgo físico o del hecho de vivir en Cartago. Quedan preguntas sobre nombres, paisajes, oficios y memorias que puede investigar. La pertenencia no necesita prueba de sangre; quien acaba de llegar también puede conocer este lugar, discutir su historia y participar en su cuidado.

Tampoco las memorias de un territorio hablan con una sola voz. Las indígenas, las afrodescendientes, las campesinas y las urbanas se encuentran, discrepan y cambian. Reconocerlas exige escuchar a quienes las sostienen, sin atribuirles una continuidad simple con cada hecho del pasado. En un mismo lugar caben biografías muy distintas.

Devolverle a la escuela una historia documentada abre posibilidades, pero no asegura afectos. Un estudiante puede sentirse más cerca de su lugar; otro, formular una crítica o entender por fin por qué su familia tuvo que partir. Las dos respuestas caben en una educación que respeta la libertad. Al maestro le toca acompañar la pregunta, el contraste y la devolución de lo aprendido; de cómo hacerlo en el aula se ocupan las partes que siguen.

EN EL AULA **II-F02** Los nombres del lugar · **II-F03** Una historia, varias voces (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

¿Qué afirmación sobre la historia del lugar podría investigar mi grupo? ¿Qué fuentes permitirían sostenerla, discutirla o dejarla abierta, y cómo haríamos visible esa diferencia al compartirla?

TRIÁNGULO DE PENSAMIENTO

Cierre de la Parte III · Del encubrimiento al descubrimiento

Desde dónde miro *(Dussel).* Toda historia se cuenta desde algún lugar, y la que enseñamos suele contarse desde las carabelas. ¿Desde qué orilla contó la última clase de historia que dio o que recuerda, y qué voz quedó callada?

Qué depende de mí *(el estoico).* No depende de usted lo que pasó en 1492 ni lo que dicen los textos escolares. Sí depende de usted poner dos fuentes una al lado de la otra y enseñar a preguntar quién nombra, con qué evidencia y qué deja por fuera. ¿Qué fuente local podría llevar al aula para contrastar la del libro?

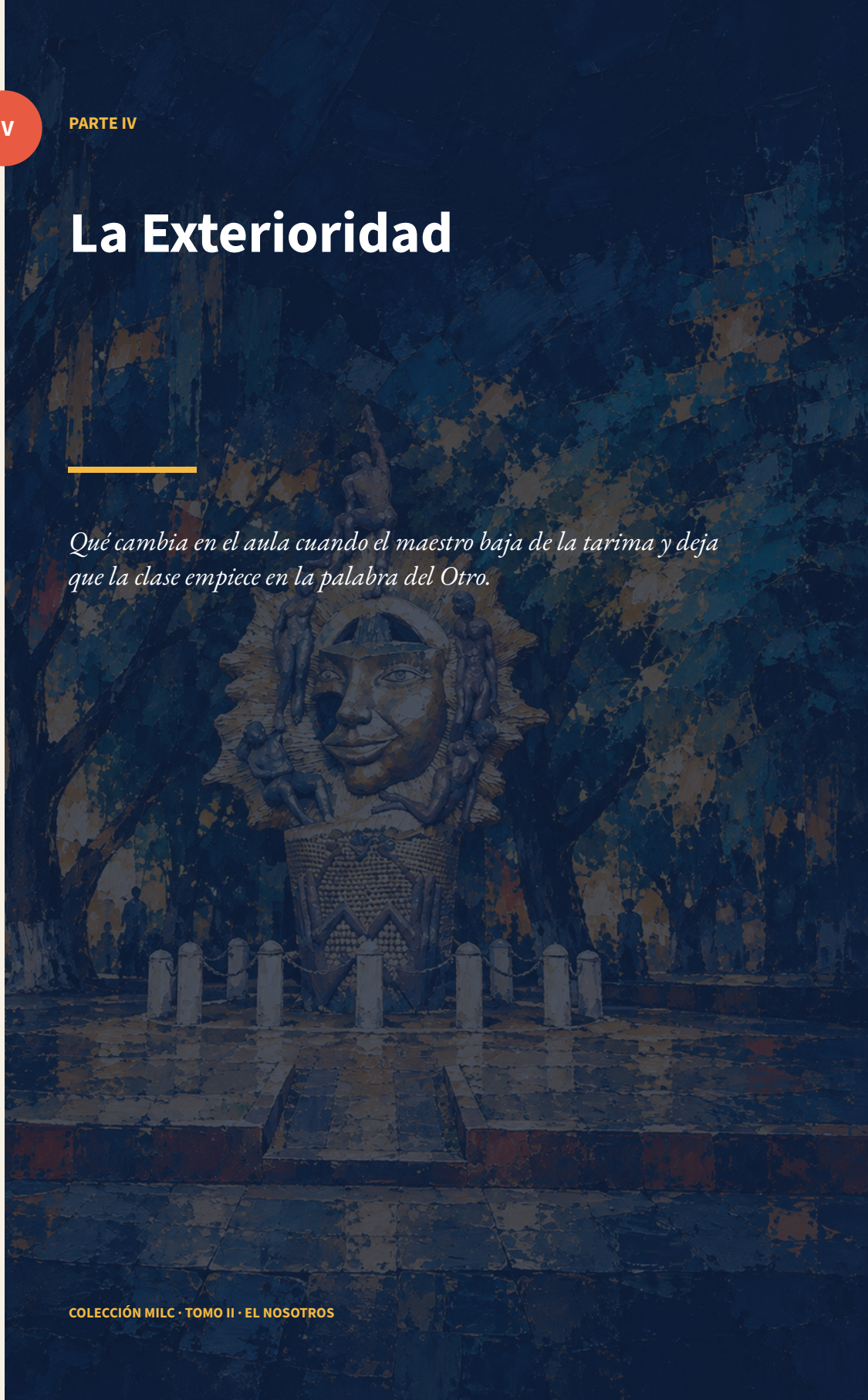
En qué me estoy convirtiendo *(Floridi).* En la infoesfera circulan versiones del pasado sin firma ni procedencia, y se repiten más las que más se comparten. ¿Está formando estudiantes que repiten la historia que más circula, o que saben preguntarle a una historia de dónde viene?

IV

PARTE IV

La Exterioridad

Qué cambia en el aula cuando el maestro baja de la tarima y deja que la clase empiece en la palabra del Otro.





CAPÍTULO 11

La pedagógica de la liberación

Del maestro que domina al que escucha al Otro.

EN EL UMBRAL

El silencio después de una pregunta puede ser apenas una espera o el espacio donde alguien se atreve a pensar. Quien enseña tiene poder sobre ese instante: puede apresurarlo, cerrarlo o sostenerlo. Escuchar exige aprender a quedarse allí sin ocuparlo todo. Tal vez nuestra autoridad encuentre otra fuerza cuando ayuda a que una voz distinta crezca, pregunte y también nos ponga en cuestión.

¿Qué cambia en nuestra manera de enseñar cuando aceptamos que el otro puede interrogarnos?

> *«El maestro empieza a liberar el día en que baja de la tarima y descubre que su alumno también llegó con un mundo en las manos.»*
>
> **MILC**

Frente al aula, sobre la tarima, está el maestro. Sabe el tema, tiene el plan, maneja el tablero y el tiempo. Los estudiantes, en filas, miran hacia adelante, hacia él, que es la fuente de la que mana el conocimiento. Esa imagen (tan común que nos parece la definición misma de «dar clase») no es neutra: encierra toda una manera de entender quién enseña, quién aprende y quién manda. Las tres partes anteriores de este libro diagnosticaron un problema (el desarraigo) y recuperaron una historia. Ahora empieza la respuesta, y la respuesta comienza, necesariamente, por el maestro: por su lugar, su voz y su poder. Porque no hay pedagogía de la querencia posible sin una transformación en el modo en que nos paramos frente a nuestros estudiantes.

Enrique Dussel, que pensó la liberación en todas sus dimensiones, dedicó una parte de su obra a lo que llamó la **pedagógica** (Dussel, 1980): la reflexión sobre la relación entre el que enseña y el que aprende, entre la generación que transmite y la que recibe, entre la cultura y sus nuevos miembros. Y mostró que esa relación puede tomar dos formas opuestas. Puede ser una *pedagógica de la dominación* o una *pedagógica de la liberación*. Todo este capítulo vive en la diferencia entre esas dos maneras de ser maestro.

Cómo se organiza una relación de dominación

La pedagógica de la dominación es la que ya conocemos, porque la heredamos y la respiramos. En ella, el maestro es el representante de la Totalidad frente al estudiante: encarna la cultura del centro, el saber ya hecho, la norma establecida, y su tarea consiste en imponerlos sobre alguien concebido como carente, vacío, «todavía no». El estudiante es tratado como el bárbaro que hay que civilizar, la página en blanco que hay que llenar, el menor de edad al que hay que conducir. Es, en el fondo, la misma lógica del conquistador aplicada al aula: yo traigo la verdad, tú la recibes; yo soy el sujeto, tú el objeto de mi enseñanza. Por eso Dussel podía decir que la educación bancaria que denunció Freire (1970/2005) no es solo mala técnica: es la forma pedagógica de una dominación mucho más antigua.

Miremos de cerca cómo se disfraza de normalidad esa dominación, porque no llega con gritos ni castigos (esos ya casi no se usan), sino incrustada en la forma misma del aula. Está en la disposición del salón: las filas mirando al frente, hacia el único que habla, como una pequeña liturgia del poder. Está en quién puede hablar y cuándo: el maestro cuando quiere, el estudiante solo cuando se le concede la palabra. Está en la evaluación, que consagra al maestro como el que tiene la respuesta correcta y al estudiante como el que debe adivinarla. Ninguno de esos gestos es cruel; todos, juntos, enseñan una lección de jerarquía más honda que cualquier contenido.

Está también en el lenguaje con que hablamos de nuestro oficio. Decimos que «damos» clase, que «transmitimos» conocimientos, que «dictamos» un tema (dictar, la misma raíz de dictador). Decimos que un curso está «vacío» o «flojo», como si el saber solo pudiera venir de nosotros y los estudiantes fueran recipientes con más o menos capacidad. El idioma del aula está lleno de esas huellas de una pedagógica que entiende la enseñanza como el traslado de una mercancía de un depósito lleno a uno vacío.

Verlo no es para culparnos (heredamos el guion y lo actuamos sin haberlo escrito), sino para poder cambiarlo. Y lo esperanzador es que, si la dominación se cuela por gestos pequeños, también por gestos pequeños se desarma: cambiar la disposición del salón, repartir la palabra de otro modo, evaluar de manera que el error no humille. La transformación del maestro no empieza por una gran conversión, sino por una suma de decisiones menudas y cotidianas.

Freire (1970/2005, cap. II) sitúa el **diálogo** en el centro de una educación que problematiza el mundo compartido, en vez de limitarse a depositar contenidos. Reconocer al estudiante como interlocutor no vuelve prescindible al maestro: le exige enseñar y, a la vez, revisar su propia lectura de la realidad. *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 1996/2022) desarrolla las responsabilidades éticas y políticas de esa práctica. Desde el MILC, tomamos esa orientación para vincular las preguntas del grupo con conceptos, fuentes y métodos que permitan responderlas.

La igualdad como punto de partida

Hay un filósofo que llevó esta confianza hasta su extremo más provocador: el francés Jacques Rancière (1987/2003), en un libro de título desconcertante, *El maestro ignorante*. Cuenta la historia real de Joseph Jacotot, un profesor que descubrió que sus estudiantes podían aprender cosas que él mismo no les había explicado (incluso cosas que él no sabía). De ahí extrajo una idea revolucionaria: que la inteligencia de todos los seres humanos es, en el fondo, igual, y que el maestro que todo lo explica, lejos de emancipar, a menudo enseña sobre todo una cosa: que el estudiante no habría podido entender sin él. El verdadero maestro, decía

Rancière, no es el que transmite su saber, sino el que le exige al otro que use el suyo; el que emancipa en lugar de atontar. No se trata de que el maestro no sepa, sino de que no use su saber para volver dependiente al que aprende.

VENTANA AL AULA

El estudiante que da la clase

En 2026, en un grado noveno, **Emiliano** condujo una clase sobre variables, algoritmos e inteligencia artificial. No fue el maestro quien la dictó: fue un estudiante enseñando a sus compañeros. Esa pequeña inversión pone mucho en juego. En la pedagógica de la dominación, el saber solo puede bajar de la tarima; que un estudiante enseñe es casi una contradicción. Y aquí, sin embargo, ocurre con naturalidad: el que ayer aprendió, hoy explica, y al hacerlo comprende más hondo, y sus compañeros descubren que el conocimiento no es propiedad exclusiva del adulto. El maestro no desapareció: dispuso, acompañó, confió; simplemente dejó de ser el único que podía hablar. Esa es, en pequeño, la pedagógica de la liberación en acto.

Procedencia: EXP-046 (grado 9, 2026)

CONCEPTO MILC

Pedagógica de la liberación

La relación de enseñanza que trata al estudiante como sujeto que sabe y que puede, no como objeto vacío que hay que llenar. Frente a la pedagógica de la dominación (que impone la cultura del centro sobre un «bárbaro» a civilizar), parte del Otro, dialoga con él, confía en su inteligencia y lo acompaña a producir su propio saber. No suprime al maestro: le exige más.

Escuchar al Otro: una responsabilidad ética

Dussel le dio a esta alternativa un fundamento que va más hondo que la técnica: el fundamento *ético*. Ser maestro desde la liberación es, ante todo, reconocer al estudiante como **Otro** (no como una versión incompleta de uno mismo, sino como alguien con su propio mundo, su propia palabra, su propio derecho a existir sin pedir permiso). Es lo que el filósofo Emmanuel Levinas (1961/2002) veía en el encuentro con el rostro del otro: una interpelación que me hace responsable de él. El maestro de la liberación no domina el rostro que tiene enfrente; responde ante él. Cambia el verbo que define su oficio: ya no «formar» al estudiante como quien moldea una materia, sino **acompañarlo** como quien sirve a una libertad que no le pertenece.

Y hay un Otro al que este libro, si no lo nombrara, dejaría afuera: el estudiante cuyo cuerpo o cuya mente funcionan de otro modo. Porque la exterioridad no es solo cultural o territorial; también tiene cuerpo. El niño sordo para quien la clase transcurre sin que nadie le hable en su lengua, el que ve distinto, el que aprende a otro ritmo o atiende de otra manera: todos ellos son el Otro que la Totalidad escolar expulsa, muchas veces sin crueldad, simplemente por estar diseñada para un estudiante «promedio» que no existe. Reconocer al Otro en toda su fuerza incluye reconocer también esa diferencia, y no como un problema que corregir, sino como una presencia que interpela y que, bien acogida, enriquece a todos.

La querencia, entendida así, tiene una consecuencia que hay que decir con todas las letras: no se puede pertenecer a medias. Un lugar que solo es hospitalario para algunos cuerpos y algunas mentes no forma pertenencia, forma exclusión con buenos modales. Una pedagogía del arraigo que se tome en serio su propia palabra tiene que preguntarse, en cada clase, quién está quedando afuera: no solo el pobre o el campesino, sino también el que no oye, el que no ve, el que se mueve o piensa distinto. Incluir no es un añadido caritativo al final del plan; es parte de la misma justicia que este libro reclama para el saber del abuelo y para la historia del territorio.

CONCEPTO MILC

La exterioridad también tiene cuerpo

El reconocimiento de que el Otro que la escuela deja afuera no es solo el culturalmente distinto, sino también el estudiante con discapacidad o con una neurodivergencia: el que oye, ve, se mueve, atiende o aprende de otro modo. Incluirlo no es corregir una carencia, sino rediseñar el aula para que quepan más cuerpos y más mentes. Una pedagogía de la querencia sin inclusión es una pertenencia a medias.

Esto pide del maestro un gesto difícil y hermoso, que la teología llama *kénosis*, vaciamiento: correrse un poco del centro para que el estudiante pueda ocuparlo; callar para que el otro hable; renunciar al protagonismo para que florezca el del que aprende. No es abdicar (enseguida veremos que no lo es), sino algo más maduro: entender que el maestro está al servicio de algo más grande que su propio lucimiento. El buen maestro, como el buen sembrador, trabaja para una cosecha que a menudo no verá, y se alegra de volverse, poco a poco, innecesario.

Hay una dimensión de todo esto que los manuales suelen callar y que conviene nombrar sin pudor: el afecto. La pensadora estadounidense bell hooks (1994/2021), que tituló uno de sus libros *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*, insistió en que no hay enseñanza liberadora sin una implicación afectiva del maestro con sus estudiantes; en que el aula puede y debe ser una comunidad, no una línea de producción; y en que enseñar es, en

el fondo, un acto de amor (no el amor blando que todo lo consiente, sino el amor exigente que cree en el otro y quiere su crecimiento).

Esto, que puede sonar sentimental, es de una enorme seriedad pedagógica. Un estudiante aprende de veras de aquel de quien se siente visto, respetado, querido; y se cierra ante quien lo humilla, aunque ese sepa mucho. La pedagógica de la liberación no es solo una cuestión de método: es una cuestión de vínculo. El maestro que libera es, antes que un experto en su materia, alguien que ha decidido creer en los muchachos que tiene enfrente (sobre todo en aquellos a quienes nadie más parece creerles).

VENTANA AL AULA

Cuando enseña la que aprendió

También en 2026, la estudiante **Jana** lideró una sesión sobre los primeros trajes espaciales y su evolución tecnológica: astronomía, historia y técnica contadas por una joven a sus pares. El detalle importa para este capítulo, porque muestra que la pedagógica de la liberación no es una teoría abstracta: es lo que pasa cuando un maestro crea las condiciones para que una estudiante se vuelva, por un rato, la que enseña. Ella no repite lo que le dictaron: investiga, ordena, explica con su voz, y en ese acto se apropia del saber como nunca lo haría solo escuchándolo. El aula deja de tener una sola fuente de conocimiento y se llena de fuentes posibles.

Procedencia: EXP-048 (línea de astronomía, 2026)

CONCEPTO MILC

El maestro que acompaña

El docente que cambia el poder de lugar: de dueño del saber a creador de condiciones para que el estudiante lo produzca; de protagonista a acompañante de una libertad ajena. Su autoridad no desaparece: se transforma. Ya no manda sobre el Otro, sino que responde ante él y lo sirve.

Enseñar sin renunciar a la autoridad

Como en cada paso de este libro, cerremos el capítulo desactivando un malentendido, porque este es peligroso. La pedagógica de la liberación **no es** abdicar de enseñar. No es el «dejar hacer» donde el maestro se lava las manos y cada quien aprende lo que puede. No es fingir que todas las respuestas valen igual, ni abandonar al estudiante a su suerte en nombre de su libertad. Eso no sería liberación, sino otra forma de abandono (y los que más lo sufren son siempre los que menos tienen). Un estudiante necesita un maestro que sepa, que exija, que

oriente, que ponga límites: necesita autoridad. Lo que cambia no es la existencia de la autoridad, sino su *sentido*.

Porque hay una autoridad que domina y una autoridad que libera, y la palabra misma lo dice: autoridad viene de *augere*, hacer crecer. La autoridad que este libro defiende no es la que se impone para someter, sino la que se ejerce para hacer crecer al otro hasta que ya no la necesite. Es la autoridad del que guía una expedición sin ser el dueño de la montaña; la del que, sabiendo más, pone ese saber al servicio del que sabe menos, no para humillarlo, sino para elevarlo. Enseñar así es más difícil, no menos: exige saber mucho, y además saber cuándo callar. Pero es la única manera de que la escuela deje de fabricar dependencia y empiece a fabricar libertad.

Y una palabra para el maestro que lee esto con grupos de cuarenta y el timbre encima: nada de esto exige heroísmo. Se puede empezar por una sola pregunta abierta, por una explicación a cargo de un estudiante, por un saber de la casa que esta vez no se corrige de inmediato. Elegir un gesto y observar qué cambia (y qué apoyo hace falta) ya es empezar.

Las condiciones institucionales pesan, y cambiarlas exige decisiones colectivas. Pero dentro de ellas queda un margen cotidiano (cómo repartimos la palabra, cómo acompañamos una dificultad) que es, con sus límites, el territorio de este libro.

Queda, sin embargo, una pregunta práctica que este capítulo aún no responde: si el maestro ha de partir del Otro y de su mundo, ¿cómo se hace eso, en concreto, un lunes por la mañana? ¿Por dónde se empieza a escuchar? Dussel ofreció una clave para pensarlo (la analéctica), y a traducirla al aula dedicamos el capítulo siguiente.

EN EL AULA **II-F05** Preparar una escucha (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

En mi aula, ¿el conocimiento solo puede bajar de mí hacia los estudiantes, o he creado las condiciones para que también circule entre ellos y suba hacia mí? ¿Mi autoridad los vuelve más dependientes o más libres?

CAPÍTULO 12

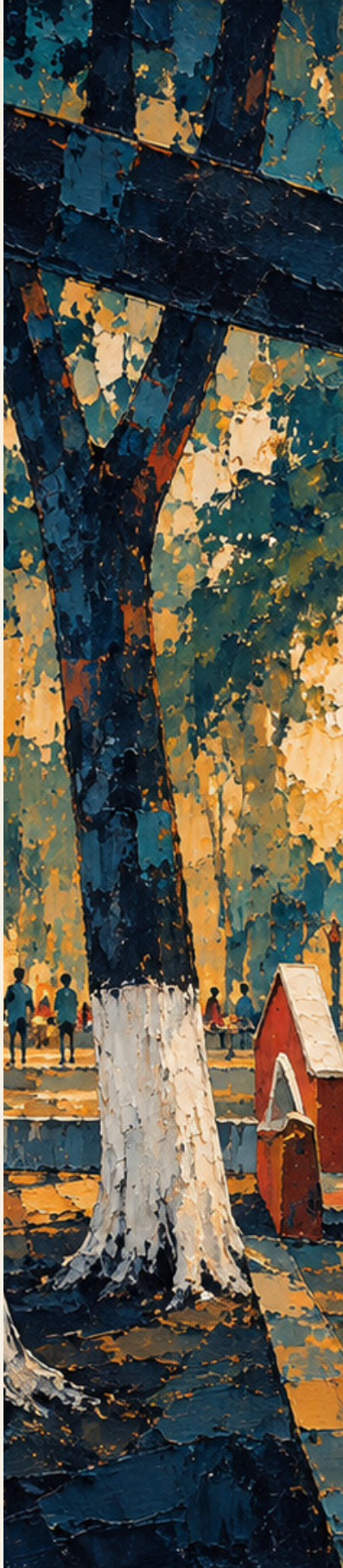
La analéctica en el aula

Partir de la exterioridad: el territorio, el sabedor, el estudiante.

EN EL UMBRAL

Una pregunta llega al aula sin estar escrita en el plan. Trae una inquietud del barrio, una experiencia o algo que el maestro no había previsto. Darle tiempo puede modificar el camino de la clase. Habrá que escucharla, precisar qué pide y buscar los conocimientos que permitan trabajar con ella. En esa disposición a revisar el comienzo se abre una posibilidad de aprender juntos.

¿Qué pregunta de nuestros estudiantes podría ayudarnos a empezar de otra manera?



> *«Ninguna clase verdadera empieza en el temario: empieza en la voz del que creíamos que solo venía a callar.»*
>
> **MILC**

Toda clase empieza en alguna parte, y ese punto de partida decide más de lo que parece. La pregunta de este capítulo es sencilla y decisiva: ¿por dónde empieza una clase? La respuesta habitual (la que heredamos) es que empieza por el tema: el maestro abre el plan, elige el contenido del día y lo despliega ante los estudiantes. El movimiento va siempre del saber hacia el que aprende, de adentro del programa hacia afuera. Este capítulo propone invertir ese movimiento y llevar al plan de clase la escucha que pidió el capítulo anterior. Dussel le dio a esa inversión un nombre extraño y una idea luminosa: la **analéctica** (Dussel, 1977).

En Dussel (1977, sección 5.3), el momento analéctico afirma la exterioridad del Otro y cuestiona el cierre de una Totalidad. No necesitamos reducir todas las formas de dialéctica a la secuencia tesis-antítesis-síntesis para comprenderlo. La distinción que aquí interesa es pedagógica: una pregunta puede confirmar lo que el docente había previsto o puede obligarlo a revisar su punto de partida. El MILC toma de esa apertura una orientación para escuchar, investigar y enseñar; la secuencia de aula que sigue es elaboración propia.

Empezar por una pregunta del lugar

Traigamos eso al aula, porque ahí se vuelve concreto y hasta sorprendente. Enseñar analécticamente es invertir el punto de partida: no empezar por el temario y bajarlo hacia los estudiantes, sino empezar por la palabra del Otro (la pregunta del estudiante, el problema del territorio, el saber de la comunidad) y dejar que sea ella la que convoque al temario. La clase ya no arranca en el plan de área; arranca en una voz que irrumpe desde la exterioridad y que el maestro, en lugar de acallar, acoge como el verdadero comienzo. El contenido no desaparece (enseguida veremos que no); simplemente deja de ir primero. Primero va la pregunta; el saber viene después, llamado a responderla.

Freire había intuido lo mismo con otras palabras. Frente a la educación que impone contenidos elegidos de antemano, propuso partir de lo que llamó los **temas generadores** (Freire, 1970/2005): las cuestiones vivas, cargadas de sentido, que brotan de la realidad concreta de los educandos. El maestro freireano no llega con la lección hecha; llega a investigar, junto a la comunidad, cuáles son sus preguntas, sus problemas, sus palabras cargadas de mundo, y des-

de ahí construye el aprendizaje. Es la misma inversión: el conocimiento no se deposita desde arriba, se hace crecer desde la realidad y la palabra del que aprende.

VENTANA AL AULA

La ciudad que ellos imaginan

En 2026, en un taller con herramientas de inteligencia artificial, los estudiantes prototiparon aplicaciones de su propio interés en torno a la idea de «ciudades inteligentes». El detalle importa para este capítulo, porque el punto de partida no fue un tema del programa, sino una pregunta de ellos: ¿qué de mi ciudad me gustaría mejorar, y cómo? La tecnología (la programación, la IA) no llegó como contenido a memorizar, sino convocada por un problema que a los estudiantes les importaba. Es una forma de practicar la analéctica: la clase empieza en la palabra del que aprende (su ciudad, su interés, su pregunta) y las disciplinas acuden, después, a ayudarle a responder.

Procedencia: EXP-052 (taller de IA y prototipado, 2026)

CONCEPTO MILC

Analéctica pedagógica

Elaboración del MILC inspirada en la apertura al Otro de Dussel: escuchar una pregunta, una experiencia o un saber que el plan no había previsto y permitir que interpele el trabajo del aula. El docente vincula esa palabra con conceptos, fuentes y métodos, sin renunciar a enseñar ni dar por verdadera toda afirmación recibida.

Traducir la escucha en decisiones

«Partir del Otro» necesita traducirse en decisiones. La adaptación pedagógica del MILC propone un ritmo que se puede aprender. Primero, **escuchar**: crear las condiciones para que la palabra del Otro aparezca (una pregunta, un problema, una experiencia) y recibirla sin corregirla de entrada. Segundo, **acoger**: tomar esa palabra en serio, tratarla como un punto de partida legítimo y no como un desvío del programa. Tercero, **dialogar**: poner esa palabra en conversación con el saber acumulado (la ciencia, la historia, las disciplinas), no para aplastarla, sino para enriquecerla. Y cuarto, **transformar**: producir, entre todos, un conocimiento nuevo y situado, que responda a la pregunta inicial y a la vez cambie algo del mundo del que salió.

La secuencia es elaboración del MILC, pero cada paso tiene razones que lo preceden. **Escuchar** prolonga la tradición que presentó el capítulo 1: para Levinas (1961/2002), la relación

con el Otro empieza en una palabra que llega de fuera y que el yo no puede reducir a lo que ya sabía. Dussel (1977) puso esa palabra al comienzo del momento analéctico: lo que viene de la exterioridad no se deduce del sistema; hay que recibirlo. En el aula, eso significa no buscar en la intervención del estudiante la confirmación de lo que habíamos previsto.

Acoger tiene su fundamento en el mismo Levinas (1961/2002), para quien la palabra del Otro, cuando se la acoge, se vuelve enseñanza: viene del exterior y trae más de lo que uno contenía. Acoger no es aprobar. Es reconocer, como se dijo en el capítulo 11, que quien habla es un interlocutor legítimo y que su pregunta merece un lugar en el plan, aunque después haya que examinarla con rigor.

Dialogar es el paso más freireano. Ya vimos que los temas generadores brotan de la realidad de los educandos; Freire añade que el diálogo no es el depósito de las ideas de uno en el otro, sino el encuentro de personas que, mediadas por el mundo, lo nombran juntas (Freire, 1970/2005, cap. III). Santos (2009) aporta un criterio para esa conversación: en una ecología de saberes, la jerarquía entre conocimientos no se fija de antemano, sino ante cada problema y sus consecuencias (capítulos 2 y 14). Por eso el diálogo con la ciencia no aplasta una observación de la comunidad: la pone a prueba y, a veces, la confirma.

Transformar nombra la praxis, que Freire (1970/2005) entendía como reflexión y acción sobre el mundo para cambiarlo. Fals Borda (1987) insistió en una exigencia que la escuela suele olvidar: el conocimiento producido con una comunidad tiene que volver a ella en formas que pueda comprender y usar. Una clase que termina en una nota para el maestro no ha transformado nada; una que devuelve a la junta del barrio un informe comprensible empieza a hacerlo.

Las fichas II-F05 (*Preparar una escucha*) y II-F08 (*Devolver lo escuchado*) llevan al aula los extremos de este ritmo: la primera ensaya preguntas que no impongan la respuesta; la segunda, una devolución que la persona consultada pueda revisar.

Un ejemplo ayuda a ver el ritmo. Supongamos que, en una clase cualquiera, un estudiante comenta que en su barrio el agua llega sucia algunos días, y que su abuela dice que eso empeoró desde que talaron un monte cercano. En la pedagógica de la dominación, ese comentario es una interrupción: «interesante, pero sigamos con el tema». En la analéctica, es el comienzo. El maestro *escucha* (no corrige, no minimiza) y *acoge*: esa observación, dice, merece que la investiguemos.

A partir de ahí, la clase cambia de forma. Se *dialoga*: ¿qué sabe la ciencia sobre la relación entre los bosques y el agua? Entran, convocadas, la biología (los ciclos del agua, las cuencas), la química (cómo se mide la calidad del agua), las matemáticas (cómo se registran y grafican los datos) y la historia local (qué pasó con ese monte, quién decidió talarlo). La pregunta permite

articular contenidos seleccionados del currículo. El docente identifica cuáles se trabajarán, cómo los enseñará y qué evidencia permitirá reconocer el aprendizaje; los demás requieren otras secuencias.

Y, si hay tiempo y voluntad, se *transforma*: los estudiantes miden el agua, entrevistan a los vecinos, reconstruyen la historia del monte, escriben un informe y quizá lo llevan a la junta del barrio o a la alcaldía. La pregunta que empezó como comentario suelto termina como conocimiento producido y como acción sobre el mundo. La experiencia puede articular aprendizajes de varias disciplinas cuando se planifican sus contenidos y apoyos. El alcance se comprueba en el trabajo realizado, sin deducir de la integración una cobertura completa del currículo.

La pregunta cumple funciones distintas en una clase. A veces ayuda a recorrer un razonamiento cuyo final el maestro ya conoce; otras abre una investigación cuyo resultado nadie ha decidido. Aquí interesa la segunda: escuchar algo que el maestro no controla y aceptar que pueda revisar lo que pensaba. Por eso las Preguntas Mayéuticas de este libro no reproducen el método socrático: son invitaciones a examinar la propia práctica.

Todo esto requiere una capacidad que también se aprende: escuchar sin preparar de inmediato la corrección. A veces oímos al estudiante mientras pensamos nuestra respuesta o buscamos regresar al programa. La propuesta analéctica pide suspender ese impulso, comprender lo que quiso decir y preguntar por sus razones. Suspender el juicio no significa abandonarlo: después habrá que contrastar la afirmación, con tiempo y sin humillar a quien la formuló.

Es una destreza que se entrena, no un don que se tiene o no se tiene. Se entrena callando un poco más, preguntando «¿cómo sabes eso?» en vez de «eso está mal», repitiendo con las propias palabras lo que el estudiante dijo para asegurarse de haberlo entendido. Parecen gestos menores, pero cambian el clima de un aula: cuando los estudiantes descubren que su palabra de verdad se escucha (que no cae en el vacío ni se corrige de inmediato), empiezan a ofrecerla, y la clase se llena de las voces que la Totalidad había silenciado.

¿Y desde qué «otros» se parte, en concreto? Este libro insiste en tres, que son las tres voces de la exterioridad en el aula. Está la palabra del **estudiante**: su pregunta, su curiosidad, su mundo, que dejan de ser interrupción para volverse comienzo. Está el **territorio**: sus problemas reales (el agua, la basura, la memoria, la desigualdad) que se vuelven objeto de estudio en lugar de telón de fondo. Y está el **sabedor** de la comunidad: el mayor, el campesino, el artesano, cuyo conocimiento entra al aula a dialogar de igual a igual con el saber escolar. Escuchar a esos tres es abrir la Totalidad del aula a su exterioridad.

VENTANA AL AULA

Del bit a la web

También en 2026, en la línea «del bit a la web», los estudiantes conectaron los fundamentos de la computación con la construcción de páginas propias y la explicación de temas complejos elegidos por ellos. Lo interesante, para la analéctica, es el punto de partida: no «hoy toca HTML», sino «¿qué quieres construir y explicar?». El conocimiento técnico se puso al servicio de lo que cada estudiante quería decir. Cuando un joven elige el tema que va a explicar y construye la herramienta para hacerlo, deja de recibir el saber y empieza a producirlo desde su propia palabra.

Procedencia: EXP-050 (línea «del bit a la web», 2026)

CONCEPTO MILC

Las tres voces de la exterioridad

Los tres puntos de partida de la analéctica en el aula: la palabra del *estudiante* (su pregunta), el *territorio* (su problema real) y el *sabedor* de la comunidad (su saber). Partir de cualquiera de los tres es abrir la clase a lo que la excede, y dejar que las disciplinas lleguen convocadas, no impuestas.

Una pregunta que obliga a reorganizar la clase

Volvamos al ejemplo del agua, ahora como una situación didáctica hipotética que permite examinar decisiones. Un grupo afirma que el agua de una quebrada «está peor». Antes de convertir esa frase en proyecto, el docente pregunta qué significa peor, con qué se compara y qué registros existen. La expresión puede nombrar color, olor, residuos visibles o un recuerdo; cada posibilidad conduce a una pregunta diferente. Escuchar es también ayudar a precisar.

Supongamos que solo se dispone de fotografías de dos fechas. El grupo puede describir diferencias visibles, identificar su procedencia y averiguar si el encuadre y las condiciones permiten compararlas. No puede concluir, a partir de ellas, la calidad del agua ni la causa de una variación. El docente enseña la diferencia entre observar, interpretar y explicar, y propone una pregunta compatible con los recursos: «¿Qué diferencias podemos describir y qué información necesitaríamos para interpretarlas?». Reducir el alcance conserva la posibilidad de investigar.

La planeación se reorganiza alrededor de aprendizajes explícitos. En Lengua se trabaja la descripción y la justificación de una afirmación; en Matemáticas, una representación de datos si existen registros que la permitan; en Ciencias, las variables y las condiciones de observación; en Sociales, la procedencia y el uso de las fuentes. Cada docente selecciona contenidos de su

plan y acuerda evidencias. Lo que esta secuencia no aborda se enseña en otros momentos. La pregunta situada articula el currículo; no lo contiene automáticamente entero.

Una dificultad vuelve más instructivo el recorrido. El equipo descubre que una fotografía no tiene fecha y que la otra muestra un tramo distinto. La comparación inicial pierde fuerza. El docente puede aprovechar esa revisión para enseñar por qué un dato faltante importa. El producto cambia: de una denuncia que no pueden sostener a una ficha que distingue observaciones, límites y preguntas pendientes. No hubo un fracaso que ocultar, sino una afirmación que aprendieron a corregir.

El cierre de la clase deja una huella: la pregunta inicial, la reformulación, dos fuentes identificadas y una explicación de lo que ya no se puede afirmar. La evaluación mira esa transformación. El estudiante que cambió de idea con razones puede haber aprendido más que quien sostuvo desde el comienzo una respuesta convincente. Las fichas II-F09 y II-F10 permiten ensayar esa relación entre pregunta y evidencia; II-F17 ayuda a examinar explicaciones rivales.

Así se reconoce la decisión analéctica en el trabajo docente. Algo que llegó del lugar alteró la pregunta y exigió revisar el plan; el maestro respondió con enseñanza y criterios, no con una simple renuncia a conducir la clase. La voz del estudiante abrió el camino, y el estudio permitió recorrerlo con otros.

La figura 12.1 condensa este recorrido en tres gestos que pueden reconocerse en el trabajo del grupo. En *escuchar* está incluido el acoger: preguntar «¿peor en qué sentido?» trata la frase del grupo como un punto de partida legítimo y no como un error que corregir. *Contrastar* es la forma que toma el diálogo cuando la palabra recibida se pone frente a fuentes y datos (una fotografía sin fecha, un tramo distinto). *Reformular* es la transformación a la escala de esta situación: cambia la afirmación, y con ella la obra que el grupo puede sostener. Los cuatro pasos del método nombran decisiones del maestro; los tres gestos de la figura, lo que esas decisiones dejan a la vista. Una transformación mayor (medir, proponer, llevar el informe a quien decide) pide un ciclo completo, con los cinco momentos del capítulo 17.

Lo que el método exige y no promete

Como siempre, hay que cuidarse de los malentendidos, y este método tiene tres. No es esperar, cruzados de brazos, a que el estudiante pregunte por casualidad: el maestro analéctico *provoca* el encuentro, prepara el terreno, lanza el estímulo, sale al territorio, invita al sabedor; trabaja mucho para que la palabra del Otro tenga dónde aparecer. No es, tampoco, renunciar a los contenidos: el temario no se elimina, se *reordena*; deja de ser el punto de partida para volverse el recurso que se convoca cuando la pregunta lo necesita, y es probable que así se

FIGURA 12.1 · REVISAR UNA PREGUNTA

Cuando la evidencia cambia la pregunta



01 · ESCUCHAR

«El agua está peor».
¿Peor en qué sentido? ¿Con qué se compara?

02 · CONTRASTAR

Faltan datos clave.
Una foto no tiene fecha; la otra muestra un tramo distinto.

03 · REFORMULAR

Acotar la afirmación.
¿Qué podemos describir y qué información falta para interpretar?

La huella del aprendizaje Una ficha conserva observaciones, fuentes y límites, y explica por qué cambió la pregunta.

Escena hipotética del capítulo. Ilustración interpretativa generada con IA; no reproduce fotografías ni un trabajo de campo real. Las fichas II-F09 y II-F10 acompañan la revisión.

aprenda mejor, porque se enseña cuando el estudiante ya tiene hambre de saberlo. Y no es improvisación: partir del Otro exige, paradójicamente, más preparación que dictar la lección de siempre, porque hay que saber lo bastante como para acompañar preguntas que uno no eligió.

Hay que decir, por último, que partir del Otro da miedo, y es mejor nombrar ese miedo que fingir que no existe. Dictar la lección de siempre es seguro: uno controla el tema, sabe las respuestas, domina el terreno. Abrirse a la pregunta del estudiante o del territorio es aceptar que uno no siempre sabrá la respuesta, que la clase puede tomar un rumbo imprevisto, que a veces habrá que decir «no sé, averigüémoslo juntos». Para un maestro educado en la idea de que su autoridad depende de saberlo todo, eso puede sentirse como una amenaza.

Y es, en realidad, todo lo contrario. Un maestro que se atreve a decir «no sé» delante de sus estudiantes les está enseñando la lección más valiosa de todas: que el conocimiento no es un tesoro que unos poseen y otros no, sino una búsqueda en la que todos podemos entrar.

El coraje de no saber (de investigar junto al estudiante en lugar de fingir omnisciencia) no debilita la autoridad del maestro: la funda sobre algo más sólido que el temario memorizado, que es el ejemplo vivo de alguien que sigue aprendiendo.

Al final, la analéctica es una manera de tener fe: fe en que del otro lado, en la palabra del estudiante, del territorio y del sabedor, hay algo que vale la pena escuchar, algo que la escuela no tenía y que la enriquece. Es apostar a que el conocimiento no solo baja de la cultura hacia el pueblo, sino que también sube del pueblo hacia la cultura, y que la escuela puede ser el lugar de ese encuentro. Y hay algo más, que anuncia el capítulo siguiente: cuando una clase parte de verdad del territorio (de sus problemas, sus preguntas, su gente), puede ocurrir algo que ningún método garantiza y que lo cambia todo: que el estudiante, al estudiar su lugar, empiece a sentirlo suyo. A esa relación posible (no obligatoria) entre conocimiento, afecto y cuidado está dedicado el próximo capítulo.

EN EL AULA **II-F05** Preparar una escucha · **II-F08** Devolver lo escuchado (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

Mis clases, ¿empiezan en el temario que yo traigo, o he aprendido a hacerlas empezar en una pregunta, un problema o un saber que viene de mis estudiantes y de su territorio?



CAPÍTULO 13

Pedagogía de la querencia

Educar capacidades para conocer, cuidar y construir pertenencia.

EN EL UMBRAL

La querencia necesita espacio para crecer a su manera. Para alguien, el lugar guarda abrigo; para otra persona, una herida o una distancia todavía difícil de nombrar. La escuela puede ofrecer tiempo para conocer, recursos para comprender y ocasiones de cuidado compartido. El afecto tendrá su propio curso. Aprender a vivir con otros empieza también por respetar lo que cada quien puede sentir.

¿Qué podemos cultivar juntos sin exigir que todos amen de la misma manera?

«Conocer el lugar abre preguntas; cuidarlo abre posibilidades de pertenecer.»

MILC

La querencia como horizonte

Querer un lugar es una relación que puede cultivarse, pero que nadie puede ordenar ni garantizar. Esta es la tesis pedagógica del libro: la escuela puede enseñar a comprender el territorio, reconocer sus memorias, contrastar lo que se dice de él y participar en su cuidado. La **querencia** da un horizonte a ese trabajo. Lo educable y evaluable son esas capacidades, no una cantidad de amor ni la obligación de permanecer. Un estudiante puede investigar con rigor y actuar responsablemente aunque su relación afectiva con el lugar sea distante, dolorosa o todavía incierta.

El capítulo 3 presentó la palabra *querencia* y la noción de topofilia con que Tuan (1974) estudió el lazo afectivo entre las personas y los lugares que habitan; no repetimos aquí esa presentación. Lo que este capítulo necesita precisar es la otra palabra de su tesis: *horizonte*. Un horizonte orienta la marcha sin ser un sitio al que se llega. Se desplaza con quien camina y, sin embargo, permite saber hacia dónde se va.

Freire ofrece una categoría para pensar ese horizonte sin convertirlo en meta obligatoria. Llamó **inédito viable** a lo que todavía no existe pero puede llegar a existir cuando un grupo deja de vivir sus *situaciones límite* como un muro y empieza a reconocerlas como una frontera que la reflexión y la acción pueden desplazar (Freire, 1970/2005, cap. III). El inédito viable no es una utopía decorativa ni un resultado que el educador promete: se percibe al conversar sobre la realidad y se vuelve posible al actuar sobre ella. Para un estudiante que solo ha oído hablar de su lugar como sitio de paso o de atraso (el no-lugar del capítulo 3), que ese lugar pueda conocerse, discutirse y cuidarse es, en sentido estricto, algo inédito. Que se vuelva viable depende de condiciones que la escuela puede ofrecer y de decisiones que solo él puede tomar.

La categoría tiene una consecuencia práctica. Si la querencia es un horizonte de ese tipo y no un producto, lo que se planea y se evalúa son las acciones que la vuelven posible (conocer, contrastar, cuidar, participar), mientras el vínculo queda en manos de quien lo vive. La escuela no puede decretarlo. La pedagogía de la querencia lo toma como una posibilidad que merece

espacio en el aula: crea ocasiones para conocer y cuidar, y no exige que cada estudiante sienta lo mismo.

Conocer, querer, cuidar y pertenecer

¿Y cómo se cultiva? El **círculo de la querencia** propone relacionar conocer, querer, cuidar y pertenecer. Son entradas posibles, no etapas inevitables: conocer puede despertar afecto, pero también desacuerdo; cuidar puede nacer del cariño o de una responsabilidad compartida. Hay quien protege un río sin sentirlo propio y quien ama un lugar mientras cuestiona sus injusticias. La ética de la tierra de Leopold (1949) ayuda a pensar la responsabilidad dentro de una comunidad más amplia. La propuesta del MILC es convertir esas relaciones en preguntas y prácticas, sin prometer una transformación emocional uniforme.

Aquí es donde la escuela suele fallar, y no por maldad, sino por un prejuicio muy arraigado: creemos que nuestra tarea es formar la cabeza, y que el corazón es asunto de la casa o de la iglesia. Pero la querencia no vive solo en la cabeza ni solo en el corazón: vive en los dos a la vez. Y para nombrar esa unión, Colombia tiene una palabra propia, que el sociólogo Orlando Fals Borda recogió de la sabiduría de la gente del río: **sentipensar** (Escobar, 2014). Sentipensante, decían los pescadores del Caribe, es el que piensa con la cabeza y con el corazón juntos, sin separarlos. La pedagogía de la querencia es, en el fondo, una pedagogía sentipensante: relaciona el conocimiento del lugar con la reflexión sobre nuestros vínculos y responsabilidades, sin hacer del afecto una obligación.

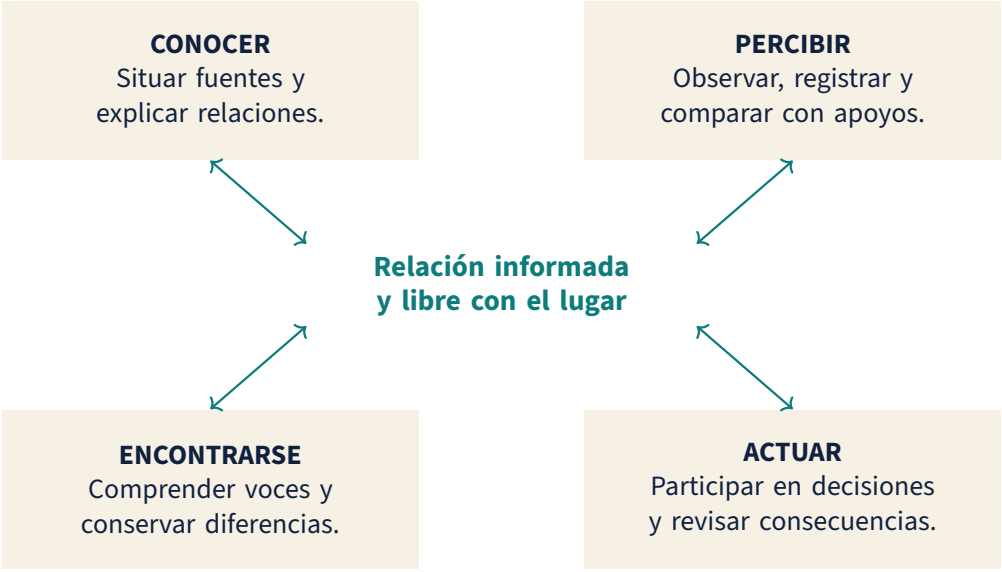
VENTANA AL AULA

Amar desde lejos

Luisa creció en el semillero de astronomía Betelgeuse: primero como participante, después como su directora. En 2025 ganó, por medio del Club Rotario de Cartago, un intercambio a Brasil, y durante casi diez meses vivió otra cultura, otra lengua, otras posibilidades. Uno esperaría que una experiencia así la alejara de lo suyo; pasó lo contrario. Lejos del país, Luisa concilió muchas dudas sobre qué es eso que ella llama **hogar**, y su amor por sus raíces, en vez de diluirse, se hizo más hondo y más claro. Ella misma lo dijo con una sencillez que vale más que cualquier teoría: *es curioso cómo, al salir del país, uno ama más lo que dejó atrás*. Es una manera de vivir la querencia, no la única: a otros, salir les pide distancia, y también eso es legítimo. No es quedarse por no poder irse; es tener un lugar tan propio que, incluso al otro lado del mundo, uno se lo lleva adentro y lo quiere más. Luisa se fue lejos, y lejos entendió

FIGURA 13.1 · CONDICIONES EDUCATIVAS

Aprender a relacionarse con el lugar



Las cuatro condiciones se necesitan y pueden retomarse. La escuela ofrece oportunidades y acompaña vínculos; no exige una misma emoción ni garantiza la querencia. Se valoran capacidades, no el afecto, el origen o la decisión de quedarse.

VENTANA AL AULA (continúa)

de dónde era. Una escuela que le da espacio a la querencia no teme que sus estudiantes se vayan; les ofrece con qué conocer su lugar, para que partir sea elección y no huida.

Procedencia: EXP-061, relato de aula aportado por el autor (Luisa, semillero Betelgeuse; intercambio a Brasil vía Club Rotario de Cartago, 2025–2026)

CONCEPTO MILC

El círculo de la querencia

Propuesta para relacionar *conocer, querer, cuidar y pertenecer*. Cada relación puede abrir otra, sin producirla necesariamente. La escuela ofrece oportunidades de indagación, encuentro y acción; el estudiante puede expresar afecto, ambivalencia o distancia. Se revisa la calidad del conocimiento y del cuidado, no la emoción que debería sentir.

Un símbolo, muchas relaciones



El círculo de la querencia invita a conocer, querer, cuidar y pertenecer. Un referente público permite conversar sobre vínculos distintos: encuentro, juego, tránsito, recuerdo o una primera visita.

La escultura se presenta como referente urbano. No se atribuye su significado a un pueblo originario ni se presume que todas las personas compartan la misma memoria.

PARA LEER EL LUGAR

¿Qué significados podrían darle a este lugar una persona que acaba de llegar y otra que lo ha frecuentado durante años?

Monumento al Sol · Parque La Isleta · Interpretación pictórica · Fuente P02

Cuatro condiciones que la escuela puede ofrecer

Lo que sí está en manos de la escuela son cuatro condiciones: conocimiento situado, experiencia sensible, encuentro con la gente y agencia. No son cuatro actividades para marcar en una lista. Son condiciones que se necesitan unas a otras y que obligan a decidir qué se enseñará, con qué apoyos y para qué. Ninguna garantiza el cariño; juntas pueden ofrecer recursos para una relación con el territorio más informada y más libre.

Conocer: pasar del nombre a la relación

El **conocimiento situado** comienza cuando un nombre abre una pregunta. Saber cómo se llama un río importa, pero comprenderlo exige relacionar sus aguas con los usos, las memorias y los problemas que lo atraviesan. La tarea docente es ayudar a pasar de «yo he visto» a «esto puedo sostener»: distinguir una observación de una explicación, situar una fuente y reconocer qué información falta. El territorio se vuelve objeto de estudio sin perder su condición de lugar vivido.

Una decisión sencilla cambia la calidad de ese trabajo: pedir que cada afirmación sobre el lugar conserve su procedencia. «Aquí antes había un camino» puede venir de una memoria familiar, de un plano o de una fotografía. Registrar de dónde viene permite contrastarla y devolver una pregunta mejor. La evidencia de aprendizaje no es que el estudiante repita con entusiasmo el nombre del río; es que pueda explicar una relación y mostrar cómo la investigó. La ficha II-F01 (*Un mapa de lo cercano*) ensaya ese hábito desde el comienzo: al representar un lugar compartido, cada referencia se marca como observación, memoria o pregunta.

Percibir: aprender con el cuerpo y con apoyos

La **experiencia sensible** ofrece tiempo para observar algo que la prisa vuelve invisible. Un patio cambia entre la entrada y el descanso; una calle suena distinto según la hora; un árbol puede ser referencia de orientación y lugar de encuentro. Mirar con atención no significa quedarse con la primera impresión. Conviene registrar cuándo y desde dónde se observa, volver y comparar. El asombro abre el trabajo; la descripción cuidadosa permite compartirlo.

Esa experiencia necesita alternativas. Si una persona no puede recorrer el sitio, el grupo puede trabajar con una imagen descrita, un registro sonoro autorizado, un plano táctil o una fuente accesible. No se trata de ofrecer una tarea menor a quien participa de otra manera, sino de sostener la misma pregunta con apoyos distintos. Lo que se valora es la calidad de la observación y de sus relaciones, no una forma única de percibir ni la posibilidad de salir de la escuela.

Encontrarse: escuchar sin exigir acuerdo

El **encuentro con la gente** recuerda que ningún paisaje tiene una sola interpretación. Para una persona, una plaza puede ser descanso; para otra, trabajo; para otra, una barrera que no consigue atravesar. La conversación no debería borrar esas diferencias para producir un relato bonito. Su tarea es hacerlas comprensibles, preguntar por sus condiciones y reconocer qué decisiones permiten habitar juntos un lugar vivido de maneras distintas.

El docente prepara preguntas que no obliguen a revelar intimidades, acuerda el uso de las voces y vuelve con una síntesis para que pueda corregirse. Una buena escucha deja una huella: una pregunta que cambió, una palabra cuya interpretación se revisó, una diferencia que el grupo aprendió a conservar. Estar de acuerdo con el invitado no es el criterio de logro. Comprender lo que afirma y tratarlo con respeto mientras se examinan las razones sí puede serlo.

Actuar: intervenir y responder por lo que ocurre

La **agencia** es la posibilidad de participar en una decisión y reconocer sus consecuencias. Puede empezar por una obra pequeña: corregir la leyenda de un mapa, mejorar la legibilidad de una explicación o presentar una propuesta a quien tiene competencia para considerarla. Para que sea una experiencia educativa, el grupo necesita saber qué puede decidir, qué requiere acuerdos y qué excede sus posibilidades. Tener una iniciativa no significa quedar a cargo de resolver un problema público entero.

La prueba del cuidado llega después de la intención. ¿La propuesta resultó comprensible? ¿La persona a quien iba dirigida pudo usarla? ¿Apareció un efecto que no se había previsto? El portafolio conserva esas respuestas, incluso cuando son incómodas. También registra una respuesta pendiente o una negativa. Esa revisión distingue participar de hacer una actividad para la fotografía. En ocasiones, cuidar mejor significa retirar una propuesta y formular otra. La ficha II-F11 (*Una acción de cuidado posible*) lleva esa revisión al aula: diseñar una acción pequeña, probarla y ajustarla con lo que mostró la prueba, sin exigir que quien cuida se sienta parte del lugar.

También hay lugar para la **belleza**. Junto a los problemas del territorio, la escuela puede abrir tiempo para mirar el atardecer sobre el río, escuchar una palabra local o detenerse ante un árbol conocido. El asombro no reemplaza el análisis de la contaminación o la desigualdad: los acompaña. Tampoco exige una respuesta idéntica. Una misma calle puede ser refugio para alguien y recuerdo doloroso para otra persona. Escuchar ambas miradas es parte de aprender a habitarla.

El escritor y agricultor estadounidense Wendell Berry lleva décadas uniendo el conocimiento de lo cercano con el trabajo y la responsabilidad hacia la comunidad. En sus proposiciones sobre la sostenibilidad de las ciudades insiste en conocer el propio lugar y respetar sus límites ecológicos (Berry, 1991, proposiciones II–V). Traducido al aula (y la traducción es del MILC, no suya), ese cuidado no se agota en declarar un sentimiento: obliga a preguntar qué necesita el territorio, qué podemos hacer y cómo sabremos si lo que hacemos ayuda.

VENTANA AL AULA

Un lugar al que pertenecer

Con los años, lo que empezó como un semillero fue creciendo hasta volverse un ecosistema (ConectaTE) que articula investigación, astronomía, robótica, computación e inteligencia artificial. Más allá de las líneas y los logros, ese ecosistema cumple una función que este capítulo ilumina: es un **lugar al que pertenecer**. Para muchos estudiantes, pertenecer a él es tener un «nosotros», una comunidad que los reconoce, los necesita y les da un sitio en el mundo. Y la querencia del territorio empieza, muchas veces, por esa querencia más pequeña y cercana: la de un grupo, un semillero, un aula donde uno se siente parte. Para algunos, el vínculo con el territorio empieza por un lugar pequeño dentro de él.

Procedencia: EXP-036 (consolidación de ConectaTE como ecosistema, 2025)

La escuela, entonces, puede sostener encuentros y prácticas de cuidado junto a las familias, las organizaciones y los demás espacios de la comunidad. No es la única responsable, ni puede reparar sola los vínculos que se han deteriorado. Lo que aporta es tiempo, conocimiento y acompañamiento, para que cada generación entre en la vida común sin recibir una identidad ya decidida.

CONCEPTO MILC

Sentipensar

Relacionar pensamiento y afectividad al comprender y actuar. Escobar (2014) retoma esta expresión asociada a la obra de Fals Borda y a saberes de comunidades ribereñas. En el MILC invita a reconocer lo que sentimos y a contrastar lo que afirmamos: ni el dato borra la experiencia ni el afecto sustituye la evidencia.

Un lugar compartido, afectos diferentes

Pensemos en una situación didáctica hipotética. Un curso quiere estudiar un patio escolar porque durante el descanso algunos espacios se usan mucho y otros permanecen vacíos. No se trata del registro de una experiencia real ni de un resultado ya obtenido. Sirve para examinar qué decisiones pide la propuesta del libro cuando un lugar próximo entra al aula.

La primera pregunta, «¿por qué no queremos nuestro patio?», ya contiene una respuesta y atribuye un sentimiento al grupo entero. El docente propone revisarla: «¿Cómo cambian las zonas de sombra del patio durante la jornada y qué usos serían compatibles con esos cambios?». La nueva pregunta permite observar y contrastar. No obliga a nadie a declarar cariño por la escuela ni explica de antemano por qué se usa un espacio.

El curso dibuja un plano sencillo, acuerda puntos de observación y distingue lo que registró de lo que supone. Un equipo sabe medir distancias; otro necesita un ejemplo de escala; otro requiere una imagen descrita para participar. El maestro enseña esas herramientas, distribuye apoyos y pide que las versiones se conserven. La pregunta nació cerca, pero comprenderla exige estudio. La proximidad del lugar no vuelve innecesaria la enseñanza.

Al conversar sobre los usos del patio aparecen preferencias distintas. Hay quienes buscan una zona tranquila y quienes necesitan espacio para moverse. Una estudiante recién llegada todavía no siente ese lugar como propio; otro recuerda una experiencia que le resulta dolorosa y prefiere no narrarla. Ambos pueden contribuir al plano, analizar registros y discutir alternativas. Nadie tiene que entregar una historia personal para demostrar que pertenece al curso.

El trabajo desemboca en una propuesta acotada: un plano que identifica las sombras observadas y ofrece opciones para distribuir actividades. Antes de presentarlo, el grupo revisa si sus observaciones corresponden a los mismos horarios y si confundió un día nublado con una condición permanente. El plano no promete confort térmico ni demuestra por sí solo las razones por las que los estudiantes ocupan cada sitio. Afirmar menos, cuando los datos permiten menos, es una forma de rigor.

La devolución puede consistir en conversar con otro curso y con la instancia escolar que corresponda. Si la propuesta no es viable, la tarea no queda anulada: importa comprender la razón, revisar el diseño y registrar lo pendiente. Un plano corregido después de esa conversación puede ser una obra más valiosa que una solución vistosa que nadie acordó. El capítulo 17 retoma esta situación para mostrar cómo se construye y se limita una afirmación con registros.

¿Hubo querencia? No se puede deducir de que el plano haya quedado bien ni de que el curso lo presente con alegría. Sí puede reconocerse que aprendieron a investigar una condición

del lugar, considerar usos distintos y responder por una propuesta. Quizá alguno encuentre un nuevo vínculo; quizá otro conserve su distancia. La escuela habrá ofrecido una oportunidad sin apropiarse de la respuesta afectiva de nadie.

Valorar capacidades, acompañar vínculos

Los criterios del Anexo C ayudan a leer este proceso. La pregunta se vuelve más precisa; el rigor aparece en registros comparables y fuentes identificadas; la obra responde a un problema acotado; la revisión explica por qué cambió una decisión. La devolución documenta a quién volvió el trabajo y cómo fue recibido. El proceso conserva versiones, y la autoría distingue los aportes del equipo y las ayudas utilizadas. Se observan actuaciones que pueden explicarse, discutirse y mejorarse.

No todos los criterios necesitan calificarse en toda actividad. Si el curso apenas está formulando la pregunta, sería injusto exigir una devolución terminada. El docente acuerda qué observará, muestra un ejemplo de calidad y devuelve información que permita avanzar. Una misma evidencia puede tener valor en más de un criterio, pero no conviene multiplicar notas por el mismo logro.

La relación afectiva puede encontrar un espacio voluntario y reservado: «¿Cambió algo en mi manera de mirar este lugar?». También se puede responder que no cambió, que no se sabe o que se prefiere no escribir sobre ello. Ese espacio no debe usarse para inferir compromisos, clasificar familias ni decidir quién merece reconocimiento. La querencia acompaña el horizonte del trabajo; la dignidad de cada estudiante lo sostiene desde el comienzo.

El tiempo y las condiciones del cuidado

Falta decir algo sobre el tiempo, porque la querencia tiene un enemigo silencioso: la prisa. El amor a un lugar no se cultiva en una unidad didáctica ni se evalúa en un examen; necesita lentitud, repetición, regreso. Necesita volver muchas veces al mismo río, ver cambiar el mismo paisaje con las estaciones, conocer a la misma gente a lo largo de los años. Y la escuela moderna, con su obsesión por avanzar el programa y medirlo todo, es una máquina de prisa que rara vez concede ese tiempo lento. Darle espacio a la querencia exige, entonces, una pequeña resistencia: defender el tiempo del arraigo contra la tiranía del temario, entender que hay aprendizajes que no caben en un trimestre porque son la obra de una vida.

Todo esto puede sonar elevado, así que toca aterrizarlo en prácticas sencillas, de las que caben en el aula con los recursos disponibles y los apoyos que cada práctica necesita. Está el **diario del lugar**: que cada estudiante observe y registre, semana a semana, un rincón de su territorio (un árbol, una esquina, la orilla de un río) y anote cómo cambia. Está la **caminata**:

salir a recorrer el barrio o la vereda con los ojos abiertos, nombrando lo que se ve. Está la **historia oral**: entrevistar a los mayores y recoger la memoria del lugar antes de que se pierda. Y está el **proyecto de mejora**: elegir un problema del territorio y hacer algo, por pequeño que sea, para resolverlo.

Ninguna de estas prácticas funciona en el vacío: piden tiempo, accesibilidad, acompañamiento, materiales y acuerdos. Una salida al río puede ser valiosa, pero también se investiga con una observación desde la ventana, una imagen descrita o una fuente pública. El maestro elige según las posibilidades de su grupo y registra qué se aprendió, qué faltó y qué cambiaría. Las actividades cobran sentido cuando forman un recorrido de preguntas y revisiones, no cuando se venden como experiencias que por sí solas garantizan la querencia.

Así la propuesta responde, una por una, a las tres heridas de la segunda parte: al desprecio del saber propio opone su reconocimiento y su contraste; a la invisibilidad del territorio, la investigación; a la vergüenza del origen, un trato digno. No es una cura asegurada. Es una orientación para construir prácticas que los propios estudiantes puedan discutir y transformar.

Hay también una dimensión política. Cuidar un territorio exige instituciones, derechos y condiciones materiales, además de vínculos afectivos. La violencia, el abandono y el desplazamiento no se explican por una falta de amor de quienes los padecen. La escuela puede ayudar a comprender esas condiciones y a participar en su transformación. Quedarse, irse o sostener vínculos desde lejos no mide el compromiso de una persona: lo decisivo es que pueda elegir con dignidad y sin que su proyecto de vida sea juzgado por su lugar de residencia.

Objeciones y respuestas

Una propuesta que da nombre al libro tiene que exponerse a sus críticos más serios. Tres objeciones, formuladas desde la propia tradición de la educación situada, ponen a prueba la idea de querencia. No las traemos para despacharlas: cada una corrige algo de lo que proponemos, y el capítulo 18 vuelve sobre ellas cuando ordena un programa.

¿Un lugar congelado?

Corbett (2020), desde los estudios rurales, señala un peligro fino: **esencializar el lugar**, tratarlo como algo fijo, puro y homogéneo, una postal inmóvil que la escuela debería conservar. Nuestros territorios desmienten esa imagen. El Norte del Valle es híbrido y mestizo, está atravesado por migraciones y desarraigos, y hasta el nombre de Cartago designó otro emplazamiento antes de 1691 (capítulo 10). Una pedagogía que enseñara a querer una esencia del lugar enseñaría a querer algo que nunca existió.

La respuesta no es renunciar al vínculo, sino cambiar su objeto. Querer un lugar no es congelarlo, ni despreciar los demás, ni darle la espalda al mundo. Por eso el círculo de la querencia admite el desacuerdo y la ambivalencia; por eso cada afirmación sobre el territorio conserva su procedencia; por eso, en el caso del patio, quien acaba de llegar y quien guarda un recuerdo doloroso participan del mismo trabajo sin declarar lo que sienten. Un lugar se conoce en sus versiones y en sus cambios, y estudiarlo es descubrir cuántas maneras hay de habitarlo.

¿Una escuela que enseña a irse?

La segunda objeción, del mismo autor, es más incómoda. Corbett (2020) describe una tensión permanente entre dos pedagogías: la de la **pertenencia**, que busca comprender y construir vínculos con el lugar, y la de la **aspiración móvil**, la escuela entendida desde siempre como el sitio donde se «aprende a irse». Si cargamos demasiado hacia un lado, formamos jóvenes atrapados en la vereda; si cargamos hacia el otro, volvemos a la escuela-trampolín que el capítulo 3 describió.

No resolvemos esa tensión eligiendo uno de sus polos, ni fingimos que desaparece. Lo que la propuesta enseña (observar, contrastar fuentes, escuchar, actuar y responder por lo que se hace) sirve en cualquier lugar, también lejos de aquí: quien aprendió a investigar el río de su ciudad sabrá preguntar por el agua de la ciudad a la que llegue. La querencia no se mide en quién se queda (capítulo 3). Puede vivirla quien permanece para transformar lo propio, quien parte llevándolo consigo y quien vuelve. A la escuela le corresponde algo más modesto y más exigente: dejar de enseñar que crecer equivale a irse, y defender a la vez el derecho a quedarse con dignidad y el derecho a partir.

¿Descolonizar es una metáfora?

La tercera objeción toca el vocabulario mismo de la propuesta. Gruenewald (2003) propuso una **pedagogía crítica del lugar** que junta la crítica social con la comprensión ecológica de los lugares y se organiza en dos verbos: *descolonizar*, que pide reconocer el daño sufrido por las personas y los lugares y atender sus causas, y *reinhabitar*, que pide aprender a vivir bien, social y ecológicamente, en lugares que fueron dañados. Su propuesta ayuda a preguntar qué relaciones produce una escuela con su entorno y qué formas de vida contribuye a sostener, y este libro reconoce como propios esos dos verbos.

Eve Tuck y sus colegas mostraron el límite de ese vocabulario. La **educación de la tierra** que proponen (Tuck et al., 2014) pone en relación la educación con el colonialismo de asentamiento, las cosmologías y la resistencia indígenas, y advierte que hablar del lugar sin preguntar quién dispone de la tierra, y qué despojos atraviesan su uso, es quedarse en la superficie. Tuck y Yang (2012) lo formulan sin rodeos: la descolonización concierne a la restitución de la tie-

rra y de la vida indígenas, y no es una metáfora de cualquier mejora que quisiéramos para la sociedad o para la escuela.

Aceptamos la corrección en dos planos. En el vocabulario: cuando este libro adopta el verbo *descolonizar*, o habla de la colonialidad del saber (capítulo 2), nombra una tarea epistémica y pedagógica que no equivale a la restitución de tierras ni la reemplaza. Decirlo evita que un cambio de currículo se presente como reparación. En el método: investigar un territorio incluye preguntar por derechos, conflictos y relaciones materiales (quién decide sobre el agua o el suelo, qué despojos y qué desplazamientos explican quién vive hoy dónde). Tampoco existe una sola mirada indígena, y el colonialismo de asentamiento que estudian estos autores no se equipara sin más con la historia del río La Vieja. Leídas desde el Sur, estas críticas se aprovechan por la pregunta que abren, no para importar experiencias ajenas ni para rebautizar con un nombre nuevo lo que ya hacíamos.

Las tres objeciones dejan la propuesta más modesta y más precisa. La querencia sigue siendo el horizonte; lo que se enseña y se evalúa son las capacidades que la vuelven viable, y lo que se investiga incluye la historia, el poder y la tierra, no solo el paisaje.

El cuidado del lugar también exige dialogar con quienes lo conocen. El capítulo siguiente examina ese encuentro: cómo reconocer a los sabedores, contrastar conocimientos y devolver lo aprendido sin apropiarse de su voz.

EN EL AULA **II-F01** Un mapa de lo cercano · **II-F11** Una acción de cuidado posible (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

¿Qué oportunidades ofrezco para conocer y cuidar el lugar? ¿Puede un estudiante expresar afecto, desacuerdo o distancia sin que eso determine su valoración?

CAPÍTULO 14

El diálogo de saberes

La escuela y los sabedores de la comunidad.



EN EL UMBRAL

Sobre una mesa se encuentran un cuaderno de registros y una memoria sostenida por años de trabajo. Cada uno permite ver algo; cada uno tiene límites. La conversación se vuelve fecunda cuando hay confianza para preguntar, reconocer una coincidencia o sostener un desacuerdo. Escuchar con respeto y examinar con cuidado pueden ser parte del mismo gesto: buscar juntos una comprensión que ninguno traía completa.

¿Qué podríamos comprender mejor al poner en conversación saberes que rara vez se encuentran?

> *«No hay diálogo mientras uno habla desde la tarima y el otro aguarda en la puerta: el saber solo circula entre iguales.»*
>
> **MILC**

Imaginemos que, un día cualquiera, entra al aula alguien que no es maestro: un campesino que sabe leer el cielo, una partera que ha traído al mundo a media vereda, un músico que guarda las canciones del pueblo, un mayor que recuerda cómo era todo antes. No viene a dar una charla decorativa ni a que los niños lo miren como una curiosidad del pasado. Viene a *enseñar*, en pie de igualdad con el maestro, porque sabe cosas que la escuela no sabe. Esa escena, tan rara en nuestras aulas, es el corazón de este capítulo y el cierre de toda la respuesta pedagógica que venimos construyendo. La querencia, dijimos, se completa cuando la escuela abre sus puertas a los sabedores del lugar. Este capítulo trata de esa apertura, y de cómo hacerla sin caer en el paternalismo ni en el saqueo.

Lo primero es entender qué es, y qué no es, un **diálogo de saberes**. No es la escuela bajando a «culturizar» a la comunidad, a llevarle el conocimiento verdadero a la gente ignorante (esa es la vieja pedagogía de la dominación, ahora con salida al barrio). Pero tampoco es lo contrario: no es renunciar a la ciencia y sustituirla por el saber tradicional, como si todo saber ancestral fuera automáticamente cierto y la ciencia una imposición colonial. El diálogo de saberes es algo más maduro y más difícil que esos dos extremos: es un encuentro de igual a igual entre dos formas de conocer, en el que cada una aporta lo que ve, reconoce lo que no alcanza, y ambas salen enriquecidas. «De igual a igual» se refiere a la dignidad de las personas y de sus saberes, no a que toda afirmación pese lo mismo: una afirmación sobre hechos se contrasta con datos, venga de donde venga; una afirmación sobre lo que vale o lo que es sagrado se delibera o se respeta, sin convertirla en dato. Es, como dijimos al hablar de la colonialidad, una *ecología de saberes*: muchos modos de conocer conviviendo sin que uno tenga que aniquilar a los demás para tener razón.

Saberes situados y criterios de contraste

Los sabedores son portadores de conocimientos situados: agricultura, oficios, memoria, música, prácticas comunitarias. Algunos registran su saber por escrito; otros lo transmiten en el trabajo y la conversación. La experiencia puede afinar un conocimiento, pero su antigüedad no garantiza cada afirmación. Tomarlo en serio exige escucharlo en sus propios términos y

preguntar por sus condiciones, alcances y límites, con el mismo cuidado que pedimos al saber escolar.

Pensemos en una indagación sobre el tiempo atmosférico. Una persona del lugar puede proponer una relación entre la floración de un árbol y las lluvias. El grupo puede registrar la observación, delimitar el periodo y compararla con otras fuentes y mediciones. Si los datos no sostienen el pronóstico, se revisa la afirmación; no se descalifica a quien la compartió. El encuentro es valioso porque abre una pregunta susceptible de contraste, no porque asegure de antemano una respuesta correcta.

Con las memorias de salud, el trabajo escolar puede documentar usos, nombres y significados culturales de las plantas sin presentarlos como recomendaciones terapéuticas. Reconocer una tradición no demuestra la seguridad o eficacia de un remedio ni autoriza ensayos de consumo con estudiantes. La investigación puede centrarse en cómo se transmitió ese saber y qué evidencia especializada sería necesaria para evaluar una afirmación.

El procedimiento se aplica también al agua, al suelo y a los oficios: identificar la pregunta, registrar quién afirma qué, comparar las condiciones de observación y explicar por qué una conclusión resulta más o menos respaldada. El desacuerdo deja de ser una lucha por la dignidad de las personas y se convierte en un trabajo compartido sobre las razones.

VENTANA AL AULA

El aula que abre la puerta

En 2026, un físico (**Héctor**) dio una clase especial sobre fisión nuclear, la generación de energía y sus retos. Es un ejemplo del principio, aunque todavía a medias: la escuela se abrió a una voz de afuera y la clase se enriqueció con un saber que el maestro no tenía. Queda por dar el paso siguiente, que este capítulo propone: si el aula puede abrir su puerta a un experto de la universidad, también puede (y debe) abrirla a los sabedores del territorio (el campesino, el mayor, la partera), cuyo conocimiento no viene con diploma pero es igual de digno de ser escuchado. Abrir la puerta a unos y a otros es la misma gran decisión: reconocer que el conocimiento también vive fuera del aula.

Procedencia: EXP-057 (clase invitada, 2026)

El sociólogo Boaventura de Sousa Santos le dio a esto un fundamento y una palabra: **justicia cognitiva** (Santos, 2009). Así como hay injusticias sociales (de riqueza, de poder), hay una injusticia cognitiva: la que jerarquiza los saberes, declara «conocimiento» solo al de cierta tradición (la occidental, académica) y condena a los demás a la invisibilidad o la extinción. Santos sostiene que no habrá justicia social plena sin justicia cognitiva, sin reconocer la dignidad de los muchos saberes que la humanidad ha producido. La escuela, que ha sido durante siglos

una de las grandes máquinas de la injusticia cognitiva, puede convertirse (ese es el desafío) en un lugar de reparación: un sitio donde los saberes negados vuelvan a tener voz.

CONCEPTO MILC

Justicia cognitiva

El reconocimiento de la dignidad de los distintos saberes (científico, ancestral, campesino, de oficio) frente a la jerarquía que declara «conocimiento» solo a uno y condena a los demás al desprecio o a la extinción. La escuela de la querencia la practica sentando a esos saberes a dialogar de igual a igual, y reparando así, en pequeño, una injusticia de siglos.

Investigar con la gente

Colombia tiene, para esta tarea, un maestro de estatura mundial: Orlando Fals Borda (1987), que no solo pensó el diálogo de saberes, sino que contribuyó decisivamente al desarrollo de la **investigación-acción participativa** (IAP). Su idea, revolucionaria en su momento y todavía urgente, es que no se debe investigar *sobre* las comunidades (como quien estudia un objeto), sino *con* ellas, como quien construye conocimiento entre iguales. En la IAP, la gente del lugar no es la «fuente de datos» que el experto extrae y se lleva; es coinvestigadora, protagonista del saber que se produce sobre su propia realidad. Y el fin de esa investigación no es solo conocer, sino transformar: la comunidad investiga su realidad para poder cambiarla. Trasladado a la escuela, esto significa que los estudiantes y los sabedores no son objeto de estudio del maestro, sino compañeros en una indagación común sobre el lugar que comparten.

Hay, además, algo más profundo en juego que unos datos que se complementan. Los saberes de nuestros pueblos originarios no traen solo información sobre plantas o climas: traen otra manera de estar en el mundo. En muchas cosmovisiones indígenas de América (lo que en los Andes se ha llamado el *buen vivir* o *sumak kawsay*), la naturaleza no es un recurso que se explota, sino una comunidad de seres a la que se pertenece y con la que se guarda reciprocidad. El antropólogo Arturo Escobar habla de un *pluriverso* y lo describe con la fórmula de los zapatistas: «un mundo donde quepan muchos mundos» (Escobar, 2012, p. 49). Es decir, muchas maneras de vivir, contra la pretensión de que solo hay un camino (el del crecimiento y el consumo sin fin).

Traer esos saberes al aula no es, entonces, un simple gesto de inclusión cultural: es abrir a los estudiantes a la posibilidad de que el mundo pueda organizarse de otro modo. En tiempos de crisis ecológica, cuando la forma de vida dominante amenaza el planeta entero, dialogar con comunidades que mantienen conocimientos y responsabilidades sobre sus entornos no

es folclor: es, quizá, una de las lecciones más urgentes que la escuela puede ofrecer. El diálogo de saberes es también un diálogo sobre qué futuro queremos.

¿Y cómo se hace, en concreto, en un aula? Los pasos son sencillos, aunque piden cuidado. Se **invita** al sabedor (con respeto, explicándole por qué su conocimiento importa). Se **prepara** el encuentro con los estudiantes (qué queremos aprender, qué preguntas hacer, cómo escuchar). Se **dialoga**: no un interrogatorio, sino una conversación en la que el saber escolar y el saber del sabedor se ponen sobre la mesa y se iluminan mutuamente. Se **sistematiza**: se recoge y ordena lo aprendido, para que no se pierda. Y (esto es lo que más se olvida) se **devuelve**: se comparte con la comunidad el resultado, se le reconoce su autoría, se le agradece. El sabedor no es una cantera de la que la escuela extrae y se marcha; es un maestro al que se honra.

VENTANA AL AULA

El quipu que aún resuelve

El semillero tiene una línea que dice mucho de esta apuesta: investigar los **usos prácticos de los saberes ancestrales** para resolver problemas de hoy. De ahí salió un proyecto que a más de uno le cambia la cara: usar el **quipu** (el sistema de cuerdas anudadas con que los incas y otros pueblos andinos registraban información numérica y administrativa; Ascher y Ascher, 1981; Urton, 2003) para **almacenar datos en tiempos de desconexión**, cuando no hay electricidad ni internet. Leámoslo despacio, porque desarma un prejuicio: el saber de un pueblo antiguo no es una pieza de museo, sino una idea viva, capaz de responder a un problema muy actual (el de guardar información sin depender de la red). Y aquí el diálogo de saberes no siempre pasa por un sabedor que entra al aula: a veces empieza cuando un estudiante se sienta a dialogar con un conocimiento ancestral (con lo que de él dicen sus fuentes y sus autores) y descubre que todavía tiene algo que enseñarle. Lo que la escuela suele archivar como «folclor», este semillero lo trata como lo que es: un conocimiento con historia y lógica propias, que todavía puede inspirar soluciones.

Procedencia: EXP-068, relato de aula aportado por el autor (línea de investigación en usos prácticos de saberes ancestrales; proyecto del quipu para almacenamiento de información en desconexión; convocatorias Samsung Solve for Tomorrow / Feria de Energía de Pereira)

CONCEPTO MILC

El sabedor como maestro

La persona de la comunidad (el mayor, el campesino, la partera, el artesano) cuyo conocimiento situado entra al aula a dialogar de igual a igual con el saber escolar. No es un invitado decorativo ni una «fuente de datos» que se extrae: es un maestro al que se escucha, se honra y se le devuelve lo aprendido.

Un desacuerdo que mejora la pregunta

En una situación hipotética sobre el patio escolar, una persona afirma: «Ese rincón siempre tiene sombra». Un registro de estudiantes muestra que, a una hora determinada, varios puntos estaban al sol. El grupo podría anunciar que la persona «se equivocó» o descartar el registro para no contrariarla. Ambas respuestas cierran demasiado pronto la conversación.

Conviene precisar primero qué se quiso decir. ¿«Siempre» se refiere a la hora del descanso? ¿El recuerdo corresponde al mismo rincón y a la misma época? ¿La observación se hizo con cielo despejado? Una diferencia de alcance puede parecer una contradicción. El testimonio aporta experiencia de uso; el registro aporta una observación situada. Ninguno responde por sí solo a todas las preguntas del otro.

El grupo escribe entonces dos afirmaciones delimitadas: la persona recuerda sombra en el momento en que frecuentaba ese rincón; los estudiantes registraron sol en ciertos puntos, a otra hora y en una fecha identificada. Si todavía hay desacuerdo sobre un mismo hecho, se acuerda qué permitiría examinarlo: volver a observar, consultar una fotografía fechada o reconocer que no existe información suficiente. El docente sostiene el criterio sin decidir el resultado por el prestigio de quien habla.

La devolución conserva las dos procedencias y explica lo que cambió. Antes de circular la síntesis, se comprueba con la persona si sus palabras fueron interpretadas correctamente. Esa revisión no le concede poder para alterar los registros del grupo; le reconoce el derecho a corregir cómo fue representada su voz. Del mismo modo, el grupo debe responder si sus datos tienen errores.

Hay preguntas que exigen otra conversación. «¿Para quién debería reservarse ese espacio?» no se resuelve solo contando sombras: requiere considerar necesidades, responsabilidades y acuerdos. Los datos ayudan a decidir, pero no sustituyen la deliberación. Distinguir un desacuerdo sobre hechos de uno sobre usos y prioridades evita pedirle a una sola fuente lo que no puede ofrecer.

La ficha II-F07 permite preparar esta puesta en relación; II-F08 ayuda a revisar lo que se devuelve. La ganancia del diálogo no consiste necesariamente en terminar con una sola voz.

TABLA 14.1 · CONTRASTAR SIN BORRAR VOCES

Precisar de qué estamos hablando

Afirmación	Alcance por precisar	Trabajo siguiente
«Ese rincón siempre tiene sombra».	¿En qué periodo, lugar y horario se sitúa el recuerdo?	Preguntar sin inducir; conservar la procedencia de la voz.
«Registramos puntos al sol».	¿Qué puntos, fecha, hora y criterio de observación?	Revisar el registro y su comparabilidad; volver a observar si hace falta.
«¿Para quién debería reservarse?».	Es una pregunta sobre usos, necesidades y acuerdos.	Deliberar con quienes participan; los conteos no deciden por sí solos.

Ejemplo hipotético. Las fuentes pueden referirse a situaciones distintas. Si discrepan sobre el mismo hecho, se examina la evidencia; si esta no basta, se conserva la incertidumbre. Respeto por las personas y contraste de afirmaciones se sostienen juntos.

Puede consistir en saber con precisión dónde se coincide, dónde se discrepa y qué trabajo falta para continuar.

Reconocer la autoría y devolver lo aprendido

Hay que nombrar un riesgo, porque es real y frecuente incluso entre gente de buena voluntad: el **extractivismo epistémico**. Ocurre cuando la escuela (o la academia) trata el saber de la comunidad como una materia prima: llega, lo «recoge», lo lleva a un informe o a un museo, obtiene su nota o su reconocimiento, y se va, sin dejar nada a cambio. Es la vieja lógica colonial (extraer del Sur la riqueza y llevarla al centro) aplicada ahora al conocimiento. El diálogo de saberes solo es justo si es recíproco: si la comunidad también recibe algo (respeto, reconocimiento, resultados útiles, la alegría de ver su saber valorado). Enseñar a nuestros estudiantes esa reciprocidad (que investigar un lugar y a su gente conlleva una deuda de gratitud y de devolución) es, en sí mismo, una lección ética de primer orden.

En todo este encuentro, la escuela tiene un papel precioso que pocas veces reconoce: puede ser el **puente** entre la comunidad y la academia, entre el saber del territorio y el saber del mundo. Es uno de los pocos lugares donde el mayor sin letras y el científico, el campesino y el ingeniero, pueden sentarse a la misma mesa. Y el maestro, en ese encuentro, cumple una función que Santos (2009) llamó **traducción intercultural**: ayudar a que cada saber entienda

al otro, tender los cables entre lenguajes distintos, cuidar que ninguno humille al otro. No es tarea fácil (traducir nunca lo es), pero es una de las más nobles que un docente puede asumir.

VENTANA AL AULA

El diálogo hecho rutina

Casi todo lo que este capítulo propone suele quedar como una salida excepcional: un día se invita a un sabedor, una vez se sale a la comunidad. En la plataforma **ConectaTE**, en cambio, el diálogo de saberes se volvió **estructura**. Cada una de sus ciento ochenta guías de Tecnología (diez por periodo, en los tres periodos de los seis grados, de sexto a once) abre igual: primero un **saber ancestral**, después el **saber contemporáneo** (la versión técnica de hoy) y, al final, una **pregunta puente** que los relaciona. Desde 2026, las guías se renuevan para anclar ese primer paso en una práctica documentada de un pueblo originario (de la región, siempre que es posible), con su fuente citada: al 9 de septiembre de 2026 iban 66 de 180, y las demás conservan aperturas que se están revisando, porque algunas se apoyaban en personajes inventados. Lo notable no es que la estructura ocurra una vez, sino que se repita en todas las guías. Cuando el diálogo de saberes deja de ser un evento y se vuelve la forma normal de empezar una clase, cambia el lugar que ocupa en la escuela; que cada apertura sea verificable es el trabajo que todavía está en curso.

Procedencia: EXP-069, plataforma ConectaTE (180 guías de Tecnología e Informática: 10 por periodo, 3 periodos y 6 grados, de 6.º a 11.º; I.E. Sor María Juliana; estructura de guía: saber ancestral → saber contemporáneo → pregunta puente; registro de migración de las guías, 9 de septiembre de 2026)

Cuando la escuela sostiene estos encuentros, puede convertirse en un espacio donde la comunidad piense sus problemas, revise su memoria y dialogue con otras experiencias. Ese horizonte exige constancia y revisión: abrir una puerta no demuestra por sí solo que todos hayan sido escuchados.

Esta parte propuso cuatro movimientos: escuchar al Otro, abrir la clase a preguntas imprevistas, trabajar capacidades de conocimiento y cuidado, y dialogar con saberes comunitarios. La querencia orienta ese trabajo sin imponer una respuesta afectiva. La Parte V lo traduce en herramientas de cartografía, conversación e investigación que cada docente puede adaptar a sus condiciones.

EN EL AULA **II-F06** Saber, fuente y contexto · **II-F07** Poner saberes en diálogo · **II-F17** Explicaciones rivales (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

¿Qué saber de la comunidad ayudaría a examinar una pregunta de mi aula? ¿Qué acuerdos, apoyos y condiciones harían posible el encuentro, y cómo reconoceríamos las coincidencias y los desacuerdos?

TRIÁNGULO DE PENSAMIENTO

Cierre de la Parte IV · La Exterioridad

Desde dónde miro *(Dussel).* Escuchar al Otro empieza por reconocer que el propio lugar no es el centro. ¿Qué saber de su comunidad nunca ha entrado a su aula, y qué le impide invitarlo?

Qué depende de mí *(el estoico).* No depende de usted que un estudiante quiera su lugar, ni que se quede. Sí depende de usted ofrecer ocasiones para conocerlo, investigarlo y cuidarlo, y recibir sin juzgar lo que cada uno sienta. ¿Qué ocasión puede abrir este mes?

En qué me estoy convirtiendo *(Floridi).* Una clase que solo transmite forma consumidores de respuestas; una que escucha forma personas capaces de preguntar y de contrastar. ¿En qué se están convirtiendo sus estudiantes en las horas que pasan con usted: en repetidores o en interlocutores?

V

PARTE V

Manual metodológico

Cómo bajar todo lo dicho a herramientas concretas que un maestro pueda usar el lunes por la mañana.



CAPÍTULO 15

Cartografía del lugar

Leer el territorio como aula.

EN EL UMBRAL

Dibujar el lugar es decidir qué merece aparecer. Una línea orienta, un nombre acerca, un punto permite volver a observar; también quedan ausencias que debemos reconocer. El mapa puede crecer con quienes lo recorren, lo recuerdan o lo describen desde otra experiencia. Aceptar sus límites nos invita a corregirlo y a preguntarnos por las vidas que cada representación hace visibles o deja fuera.

¿Qué tendría que mostrar nuestro mapa para ayudarnos a leer mejor el lugar?

«Un mapa abre preguntas sobre el lugar; una caminata, un relato o una imagen pueden ayudarnos a explorarlas.»

MILC

Salgamos, para empezar, del salón. Todo lo que este libro ha venido diciendo (que el aula no es el mundo, que el conocimiento vive también afuera, que la querencia encuentra espacio cuando se parte del lugar) se queda en discurso mientras la puerta siga cerrada. Así que abrámosla. Imaginemos a un grupo de estudiantes saliendo a la calle un martes cualquiera, con una libreta, un celular y una pregunta: *¿cómo es, de verdad, el lugar donde vivimos?* No van de paseo ni de excursión recreativa. Van a hacer un trabajo serio y antiguo, el más antiguo quizá de cuantos existen: van a levantar el mapa de su propio mundo. Con esa caminata empieza el manual, y con él la parte más práctica de este libro.

De aquí en adelante cambia el tono. El argumento se convierte en herramientas: cartografiar el lugar, convertir el aula en ágora, investigar situadamente y organizar un programa por etapas. Cada instrumento se adapta a las condiciones del grupo. El trabajo dentro del aula ofrece un comienzo; las salidas, entrevistas y publicaciones necesitan preparación, acuerdos y las autorizaciones correspondientes. Juntas, estas herramientas forman el Kit de Aula Situada. Juntas, estas herramientas forman el Kit de Aula Situada. Juntas, estas herramientas forman el Kit de Aula Situada. Juntas, estas herramientas forman el Kit de Aula Situada. Juntas, estas herramientas forman el Kit de Aula Situada.

Nadie tiene que empezar por la salida más ambiciosa. Un mapa dibujado en el aula, una imagen descrita o una fuente pública bastan para abrir una pregunta cuando no es posible salir. El maestro hace inventario de lo que tiene y de los apoyos que le faltan, y empieza por algo acotado: cada paso enseña qué exige el siguiente.

PROTOCOLO MILC

El mínimo viable

Punto de partida. Se puede empezar dentro del aula con los recursos disponibles y actividades acordes con los acuerdos institucionales. Las salidas, entrevistas, grabaciones y publicaciones requieren su preparación y autorizaciones correspondientes. La querencia cabe en gestos mínimos, posibles en la propia aula hoy mismo.

PROTOCOLO MILC
(continúa)

- **Cartografía sin salir:** que dibujen de memoria el mapa de su barrio (sus aguas, su gente, sus problemas) y lo discutan.
- **El sabedor que ya está:** una conversación acordada o un relato público para reconocer un saber y su contexto, sin exigir historias familiares.
- **Investigación de bolsillo:** una pregunta sobre el propio barrio, perseguida con lo que hay a la mano (el celular, una libreta, una caminata de diez minutos).
- **Historia en una pregunta:** «¿de dónde viene el nombre de tu calle, de tu vereda?».
- **Una sola Pregunta Mayéutica** al cierre de una clase cualquiera.

Y la más replicable de todas: la estructura de una guía. Abrir cada tema con tres pasos que ya usan las guías de la plataforma ConectaTE: primero el **saber ancestral** (una práctica documentada de un pueblo originario, de la región siempre que se pueda, con su fuente); luego el **saber de hoy** (la versión técnica o moderna del mismo problema); y por último una **pregunta puente** que los relaciona. Así, cada clase, sin salir del aula, pone a dialogar la raíz y el mundo, y el diálogo de saberes deja de ser una salida excepcional para volverse la forma normal de empezar.

El principio. Se empieza con lo que sobra en cualquier aula (voces, memoria, un lugar del otro lado de la ventana) y se crece desde ahí. Lo que sigue en este manual son, en el fondo, las versiones amplias de estos mismos gestos.

Porque hay una paradoja que conviene mirar de frente. Nuestros estudiantes suelen saber recitar los países de Europa, los ríos de otros continentes, las capitales de medio mundo; y, sin embargo, no saben nombrar la quebrada que pasa a tres cuadras de su casa, ni de dónde viene el agua que beben, ni qué familias fundaron su barrio. Lo lejano lo tienen catalogado; lo cercano es el gran desconocido. La escuela produjo esa ceguera con paciencia de años, enseñando a mirar siempre hacia afuera y hacia arriba. La cartografía del lugar hace el gesto contrario: gira la cabeza, la baja, y enseña a ver lo que se tenía delante y no se veía.

Un encuadre del río



El encuadre selecciona una mirada: los troncos, la ribera y el agua quedan relacionados dentro de una imagen. Un croquis puede partir de esa selección, siempre que señale lo que todavía desconoce.

Interpretación de una fotografía de 2015. El color y la luz fueron transformados; no son datos ambientales actuales.

PARA LEER EL LUGAR

¿Qué permite representar este encuadre y qué información falta para construir un mapa con orientación, distancias y continuidad?

Qué muestra un mapa

Hay dos mapas que se parecen y no son lo mismo. Está el mapa oficial (el del atlas, el catastro, la placa de la alcaldía): dibujado desde arriba, desde ninguna parte, con la mirada del **punto cero** que ya criticamos (el que se cree neutral y observa el mundo como si no estuviera metido en él). Y está el mapa que aquí proponemos: dibujado desde adentro, desde el pie que camina y el cuerpo que habita, por la gente que vive el territorio. No es menos riguroso; es riguroso de otro modo. Registra lo que el mapa oficial no ve porque no le importa: dónde se reúne la gente, dónde da miedo pasar de noche, dónde estaba la cancha antes de que la cerraran, quién sabe curar con plantas. Ese segundo mapa tiene un nombre y una tradición seria (Barragán Giraldo, 2016; Ospina Mesa et al., 2021).

CONCEPTO MILC

Cartografía social

La práctica de que una comunidad dibuje colectivamente el mapa de su propio territorio, no para ilustrar lo que el mapa oficial ya dice, sino para hacer visible lo que este calla: las relaciones, los conflictos, la memoria, los saberes y los problemas tal como los vive la gente. Tiene raíz en la investigación-acción participativa de Orlando Fals Borda (1987), y la recoge para la escuela la cartografía social pedagógica (Barragán Giraldo, 2016). Parte de una convicción sencilla: el que habita un lugar lo conoce de un modo que ningún experto externo puede igualar. Cartografiar así no es copiar el territorio; es que un pueblo se lea a sí mismo.

Detrás de esta práctica hay una idea que vale la pena hacer explícita: **el territorio es el primer texto que un pueblo escribe de sí mismo**. Ahí está todo, si uno aprende a leerlo. Los nombres de los sitios guardan su historia (un «paso del ahorcado», una «loma de la virgen» cuentan algo). El trazado de las calles delata quién mandó y quién obedeció. La ubicación de la escuela, del cementerio, de la iglesia, de la plaza, dibuja el orden de valores de una comunidad. Leer el territorio es, en el fondo, un ejercicio de lectura tan exigente como el de un poema, y mucho más cercano a la vida.

Un lugar, además, no tiene un solo mapa sino muchos, superpuestos como láminas transparentes. Vale la pena nombrarlos, porque cada uno enseña a mirar una cosa distinta y ninguno agota el territorio.

El primero es el **mapa físico y ecológico**: el relieve, los suelos, las aguas, el clima, los seres vivos. Dónde nace la quebrada y dónde se contamina; qué se puede sembrar y qué no; por dónde entra el sol y por dónde el viento. Es el mapa que la escuela más cerca tiene de dibujar

(cabe en Ciencias Naturales), y aun así rara vez lo dibuja *del propio lugar*: prefiere el ecosistema genérico del libro al ecosistema concreto que se puede tocar.

El segundo es el **mapa social**: quién vive aquí, cómo se organiza, dónde se junta la gente, quién decide y quién queda por fuera. La junta de acción comunal, la cancha, la tienda, la esquina, el salón comunal, la iglesia: los lugares donde una comunidad se hace comunidad. Este mapa vuelve visible el poder (una palabra que la escuela suele preferir callar) y por eso mismo educa: enseña que el territorio no es solo naturaleza, sino relaciones humanas inscritas en el espacio.

El tercero es el **mapa de la memoria**: dónde pasó qué. Aquí estuvo la estación del tren; allí fue la inundación del noventa; en esa esquina mataron a alguien y todavía duele; bajo ese árbol se reunían los fundadores. Este mapa no se dibuja caminando solo: se dibuja preguntando, sobre todo a los mayores (y con eso enlazamos ya con el capítulo siguiente). Es el mapa que convierte un espacio en un lugar, porque un lugar no es más que un espacio cargado de historias.

El cuarto es el **mapa sensorial y afectivo**: cómo se siente el territorio en el cuerpo. Dónde huele bien y dónde mal; dónde hay ruido y dónde silencio; dónde uno se siente seguro y dónde aprieta el miedo. El «mapa del miedo», en particular, dice verdades que ningún censo recoge (por dónde no caminan las muchachas al anochecer, qué esquina se evita). Dibujarlo con cuidado (y con toda la prudencia que enseguida diremos) es reconocer que el territorio también se habita con el cuerpo y con las emociones, no solo con los pies.

El quinto es el **mapa de los problemas**: la basura que nadie recoge, el agua que llega sucia, el puente que se cae, el potrero que era de todos y alguien cercó. Este mapa es dinamita pedagógica, porque de él salen, casi solos, los proyectos de investigación situada que veremos en el capítulo 17. Un problema del territorio, bien mirado, es una pregunta de investigación esperando a que alguien la formule.

Y el sexto es el **mapa de los saberes**: quién sabe qué. Dónde vive el que lee el cielo, la que sabe de plantas, el que toca la música vieja, el que recuerda cómo se hacía todo antes. Este mapa (que dialoga directamente con el capítulo del diálogo de saberes) convierte a la comunidad en lo que siempre fue sin que la escuela lo notara: una universidad viva, dispersa en casas y patios, con sus cátedras y sus maestros sin diploma.

Vale un ejemplo de esta lectura, para que no quede en abstracto. En casi cualquier pueblo nuestro, el casco viejo revela su orden de valores con solo mirar dónde puso cada cosa: la iglesia y la plaza en el centro, la alcaldía al lado, el cementerio empujado a las afueras; y las calles en cuadrícula, herencia de la ley española de Indias, trazadas de espaldas a los ríos y a las lomas que había antes. A veces un solo nombre abre un archivo entero: una «calle del comercio»,

un «paso de la bola», una vereda con nombre de santo o de cacique guardan, comprimida, la historia de quién mandó, quién rezó y quién fue callado. Leer así el propio pueblo es descubrir que uno caminaba a diario sobre un texto que nunca había leído.

La primera salida también exige aprendizaje. Lo más probable es que los estudiantes, la primera vez, casi no vean nada: pasarán junto a lo importante sin registrarlo, porque nadie les enseñó a mirar lo cercano. Eso no es un fracaso, es el punto de partida. Aprender a ver el propio lugar (que parece lo más fácil del mundo y es de lo más difícil) es en sí mismo la ganancia: el mapa es apenas la excusa, y la disciplina de la mirada, el verdadero premio.

Preparar, recorrer, representar y devolver

Bien. Nombradas las láminas, viene la pregunta práctica: *¿cómo se hace, en concreto, con un grupo de estudiantes y con el tiempo escaso que uno tiene?* Aquí va el protocolo, pensado para que quepa en una unidad de varias semanas y se pueda recortar o estirar según el curso.

PROTOCOLO MILC

Cartografía del lugar

Propósito. Que los estudiantes levanten con rigor el mapa vivo de su propio territorio (con el afecto que cada uno quiera poner, sin exigirlo), y que ese mapa se convierta en punto de partida de las asignaturas.

Momento 1. Preparar la mirada (en el aula). Definir juntos qué lámina se va a levantar (no todas a la vez: elegir una o dos). Formular la pregunta que guía la salida. Repartir roles (quién anota, quién fotografía, quién entrevista, quién dibuja). Acordar las reglas de cuidado: permisos, seguridad, respeto, qué no se fotografía.

Momento 2. Salir y registrar (en el territorio). Caminar el lugar con la pregunta en la mano. Registrar con lo que haya: libreta y lápiz, o el GPS y la cámara del celular. No interpretar todavía: primero recoger (medir, fotografiar, anotar, grabar con permiso, dibujar croquis).

Momento 3. Volcar en un mapa colectivo (en el aula). Reunir todo lo recogido sobre un mapa base común (un pliego de papel, o una capa digital). Cada estudiante aporta lo suyo. Aquí el mapa deja de ser individual y se vuelve retrato compartido del curso.

PROTOCOLO MILC
(continúa)

Momento 4. Interpretar (leer las capas). Ahora sí, preguntar al mapa: ¿qué muestra?, ¿qué esconde?, ¿por qué está así?, ¿a quién beneficia y a quién no? Cruzar láminas (el mapa de problemas con el de poder, el de memoria con el físico). De esta lectura nacen las preguntas que alimentan las asignaturas y los proyectos.

Momento 5. Devolver a la comunidad. El mapa no se queda en la carpeta del profesor. Se devuelve: una exposición en el salón comunal, una entrega a la junta, un mural, una cartilla. La comunidad que prestó su territorio tiene derecho a verse en el espejo que ayudó a construir.

Herramientas. Sirve lo humilde (caminata, papel, lápiz de colores) y sirve lo sofisticado (GPS del celular, Google Earth, un SIG libre, hasta un dron si se consigue). La tecnología, aquí, está al servicio del territorio y no al revés: es el alma técnica del MILC puesta a cartografiar lo propio.

VENTANA AL AULA

La ciudad, capa por capa

Empezamos un proceso con ArcGIS de la mano de los docentes de Ciencias Sociales, con un propósito sencillo y hondo: cartografiar los lugares de interés de la ciudad. Pero el mapa fue apenas el comienzo. Sobre esos puntos, los jóvenes hicieron investigación social y también arte digital: componían fotografías del **antes y el después** de un mismo sitio, para ver, con sus propios ojos, cómo el lugar había cambiado en el tiempo. La propuesta técnica no murió cuando rotó el equipo: el docente **Jhon** la continuó y la hizo crecer, integrando el sistema de información geográfica con la investigación sociocultural y con el saber ancestral del territorio. Ahí ocurrió algo que vale la pena notar: la tecnología más avanzada (los SIG, el arte digital) se puso al servicio de lo más propio, y los estudiantes, al mapear su ciudad, empezaron a **mirar de otro modo sus raíces locales**. El mapa, que parecía un ejercicio técnico, se volvió también una pregunta por la pertenencia.

Procedencia: EXP-027, relato de aula aportado por el autor (proceso SIG/ArcGIS articulado con Ciencias Sociales, sobre el convenio Esri; continuado por el docente Jhon)

Dos palabras sobre las herramientas, porque en esto el MILC tiene algo que decir. No hace falta tecnología para empezar: un mapa dibujado a mano por quien conoce el barrio vale más

que un satélite que no lo conoce. Pero cuando la tecnología aparece, transforma el ejercicio: un sistema de información geográfica permite superponer capas, medir con precisión, guardar y comparar en el tiempo; la imagen satelital revela lo que el pie no alcanza a ver; el GPS del celular convierte a cada estudiante en un instrumento de medición que cabe en el bolsillo. El punto no es elegir entre lo analógico y lo digital, sino poner ambos a leer el mismo territorio querido. Usarlos sin cederles el juicio (saber qué hizo el satélite, el sensor o el modelo, y responder por lo que muestran) es la pregunta del Tomo IV, *No Rendir la Mirada* (Cardenas Orozco, 2026e).

Hay una lección que el mapa enseña casi sin querer, y que conviene volver explícita con los estudiantes: **ningún mapa es neutral**. Todo mapa decide qué existe y qué no, qué se agranda y qué se borra. El mapa oficial de nuestros países, durante siglos, no dibujó los resguardos, ni los territorios negros, ni los caminos que la gente sí usaba; y lo que un mapa no dibuja tiende a volverse, para el poder, algo que no existe. Enseñar a un joven a preguntarle a un mapa «¿quién te hizo y qué escondes?» es enseñarle a leer críticamente una de las herramientas más poderosas (y más disimuladas) con que el mundo se representa a sí mismo.

CONCEPTO MILC

Alfabetización territorial

La capacidad de leer el territorio con el mismo rigor con que se lee un texto: reconocer sus «letras» (los accidentes, los nombres, los usos), entender su «gramática» (quién ordenó ese espacio y con qué lógica) e interpretar lo que dice y lo que calla. Es el par territorial de la alfabetización lectora: así como enseñamos a que nadie sea engañado por un texto que no sabe leer, enseñamos a que nadie sea desposeído de un lugar que no sabe leer.

Nótese, además, la enorme fecundidad escolar de todo esto, porque un buen mapa es el mejor pretexto interdisciplinario que existe. En Matemáticas, cartografiar es escala, proporción, medición, área, coordenadas, estadística de lo que se cuenta. En Sociales, es poder, historia, población, economía local. En Ciencias, es el ecosistema propio hecho objeto de estudio. En Lengua, es toponimia, relato, la crónica del barrio, la entrevista al mayor. En Tecnología e Informática, es SIG, datos, sensores, programación de un mapa interactivo. El territorio no le agrega a la escuela una asignatura más llamada «mi región»; le da a todas las asignaturas un mismo suelo desde el cual partir. (De cómo ordenar eso por grados se ocupará el capítulo 18.)

Un mapa que puede corregirse

Retomemos el patio hipotético del capítulo 13. Para comparar observaciones, el curso necesita que «aquí» y «allá» signifiquen lo mismo para todos. Dibuja un contorno sencillo, fija referencias reconocibles y acuerda nueve puntos. La figura 15.1 muestra cómo usar ese

FIGURA 15.1 · OBSERVAR EN DOS MOMENTOS

El mismo patio, a dos horas distintas

¿Qué observamos? Si cada uno de los nueve puntos acordados está al sol o a la sombra. Volvemos a los mismos lugares para comparar.



Sigamos el punto A2. Su lugar no cambia. A las 09:00 está en sombra; a las 13:00 está al sol. En la ficha quedaría así:

Jornada	Punto	09:00	13:00
Día 1 (ejemplo)	A2	S	L

Al llevarlo al aula: dibujen su patio, acuerden puntos que puedan reconocer y anoten la fecha, la hora y el estado de cada punto. Si no pudieron observarlo, registren N; no lo cuenten como sol ni como sombra.

Patio y observaciones hipotéticos, sin escala. Los círculos indican el estado de cada punto; no delimitan áreas de sombra. La distribución ilustra conteos compatibles con el día 1 del capítulo 17. No procede de una medición real.

croquis: los puntos conservan su ubicación y en cada visita se registra si están al sol o a la sombra.

Cada equipo recibe el mismo esquema. En el ejemplo, A2 pasa de sombra a sol; el punto no se desplaza. El conteo cambia de seis a dos puntos en sombra entre las horas mostradas, pero eso no permite calcular qué proporción del patio está sombreada. La letra N señala información faltante y se conserva separada del conteo. Si los equipos cambian los puntos en cada visita, una aparente diferencia podría deberse a que no observaron el mismo sitio.

La primera versión del plano puede corregirse después de una prueba. Un punto quedó detrás de un obstáculo; otro no se identifica con claridad. El curso conserva esa versión y explica por qué cambió las referencias. Los registros anteriores no se mezclan sin advertencia con los nuevos. La revisión vuelve visible algo que un mapa terminado suele esconder: representar también exige probar un procedimiento.

Otra capa recoge propuestas de uso sin registrar nombres ni experiencias privadas. Sobre ella pueden aparecer actividades tranquilas y de movimiento, junto con acuerdos todavía pendientes. Las observaciones de sombra y las preferencias de uso deben distinguirse en la leyenda. Una condición física no permite deducir lo que todos necesitan o desean.

Este ejercicio prepara el ejemplo del capítulo 17 y puede trabajarse con II-F01, II-F04 y II-F15. El producto valioso es un mapa que otra persona puede interpretar, cuya procedencia se conoce y cuya revisión se puede explicar. La precisión geométrica que se requiera dependerá de la pregunta: un esquema organiza puntos; una decisión sobre superficies o distancias necesita además mediciones y escala.

Devolver y cuidar lo representado

Ahora bien, no todo mapa es buena pedagogía, y conviene nombrar las trampas para no caer en ellas. La primera es el **mapa decorativo**: bonito, coloreado, pegado en la cartelera, y muerto (no se usa para nada, no genera ninguna pregunta, es adorno). La segunda es el **mapa extractivo**: el que saca información de la comunidad (sus problemas, sus saberes, hasta sus miedos) y nunca se la devuelve, como quien va a la vereda a recoger datos y desaparece. La tercera es el **mapa que no regresa**: se hace con la gente y luego se queda en el archivo del colegio o en la tesis de alguien. Contra las tres, la misma regla: un mapa se justifica por lo que hace, y lo primero que debe hacer es volver a las manos de quienes lo hicieron posible.

Y aquí hay una cuestión de ética que no es un adorno del protocolo sino su corazón. Cartografiar un territorio es tocar cosas delicadas. El mapa del miedo puede señalar a personas o a grupos peligrosos: hay que dibujarlo con prudencia extrema, sin nombres, sin exponer a nadie, y a veces conviene no dibujarlo del todo. El mapa social puede herir susceptibilidades (quién manda, quién queda por fuera). La regla de oro es la del cuidado: primero, no hacer daño; segundo, pedir permiso; tercero, devolver. El maestro que saca a sus estudiantes a carto-

grafiar asume una responsabilidad seria sobre ellos y sobre la comunidad, y ninguna riqueza pedagógica justifica pasarla por alto. Los materiales de aula del tomo siguen esa regla: el mapa sensorial, el del miedo y las entrevistas familiares son siempre voluntarios, se hacen con acuerdo previo y tienen una alternativa que no pide datos personales ni recorridos propios.

El maestro también aprende a leer el territorio. Sus estudiantes pueden conocer recorridos, usos y nombres que él ignora; reconocerlo permite contrastar perspectivas y construir una representación compartida. Su tarea es acompañar ese trabajo, enseñar los procedimientos que hagan falta y cuidar las condiciones para que todas las personas puedan participar.

La cartografía ayuda a reconocer el territorio y a discutir lo que sabemos de él. Pero un mapa necesita la voz de quienes lo habitan: sus recuerdos, discrepancias y preguntas. El capítulo siguiente propone convertir el aula en un espacio donde esas voces puedan conversar y enseñar.

EN EL AULA **II-F01** Un mapa de lo cercano · **II-F02** Los nombres del lugar · **II-F04** Lo que el mapa no muestra · **II-F09** Del territorio a la pregunta (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

¿Qué muestra y qué omite mi mapa del lugar donde enseño? ¿Con quién podría revisarlo y qué evidencia permitiría corregirlo?



CAPÍTULO 16

El aula como ágora

Entrevistar a los mayores: el diálogo de saberes hecho método.

EN EL UMBRAL

Cuando alguien nos confía un recuerdo, recibimos también una responsabilidad. Entre su voz y lo que escribimos puede abrirse una distancia: resumimos, interpretamos, a veces añadimos sin advertirlo. Volver a conversar permite cuidar ese trayecto. La escucha continúa después del encuentro, cuando ofrecemos lo escrito para que pueda ser reconocido, corregido o reservado por la persona que decidió compartir una parte de su vida.

¿Cómo cuidar una palabra recibida para que siga siendo de quien la comparte?

«El día en que un sabedor se sienta a enseñar, el aula deja de ser isla y vuelve a ser plaza.»

MILC

Hay una silla, al frente del salón, que casi siempre ocupa el maestro. Imaginemos que un día la ocupa otra persona: uno de los sabedores del lugar que ya conocimos. No viene de visita decorativa ni a que los niños le tomen una foto. Viene a sentarse donde se sienta quien enseña, porque ese día quien sabe es esa persona. Ese pequeño gesto (cambiar quién ocupa la silla del saber) es todo lo que este capítulo quiere volver método. En el anterior aprendimos a leer el territorio; ahora vamos a darle la palabra a quienes lo han leído durante toda su vida.

El capítulo del diálogo de saberes, en la parte anterior, dijo el *porqué*: que no hay justicia educativa mientras la escuela siga tratando el saber de la comunidad como folclor, y que abrirle la puerta a los sabedores es un acto de reparación. Este dice el *cómo*. Y propone una imagen para guiarlo: convertir el aula en un **ágora**. El ágora era, en la ciudad griega, la plaza donde el pueblo se reunía a deliberar, el espacio público de la palabra. Un aula-ágora es eso: un lugar donde la palabra circula de verdad, donde entra la voz de afuera y donde el conocimiento no baja de una tarima sino que se pone en común entre iguales.

Precisemos el acento, porque la colección usa esta palabra dos veces. Aquí el ágora es, ante todo, un lugar de **escucha**: la comunidad entra al aula a enseñar y el maestro le cede la silla. El Tomo V, *El Lugar de Llegar a Ser* (Cardenas Orozco, 2026b), desarrolla la otra cara del ágora: el espacio donde el estudiante toma la palabra pública y es escuchado. Las dos se necesitan. Primero se escucha a la comunidad; después, desde lo escuchado, se habla ante ella.

Hay dos maneras de hacerlo, y ninguna es mejor en abstracto. Una es **traer al sabedor al aula**: invitarlo, recibirlo con respeto, darle el lugar y el tiempo para enseñar. La otra es **llevar el aula al sabedor**: salir a su casa, a su parcela, a su taller, a entrevistarlo en su terreno. A menudo la segunda es más honesta, porque el sabedor enseña mejor donde su saber vive (el agricultor entre sus matas, la partera con sus plantas a la mano) y porque salir nosotros, y no hacerlo venir a él, invierte la vieja jerarquía de quién se desplaza hacia quién.

La segunda vía, la de salir, tiene además una virtud que la primera no da: saca a los estudiantes del pupitre y los pone a caminar, a tocar una puerta, a presentarse, a agradecer. Ir hasta la parcela y ver al agricultor entre sus matas, sentarse en el taller del que arregla motores, acompañar a la partera en su cocina de plantas: el saber, en su lugar, se entiende de un modo que ninguna charla en el salón alcanza. Y el gesto de desplazarse enseña algo sin decirlo: que somos

El espacio no basta



El patio permite imaginar un espacio de encuentro y discutir sus límites. La apertura física no garantiza un ágora: hacen falta condiciones de escucha, acceso y participación en las decisiones.

Es una interpretación del patio fotografiado en 2016. No representa una clase, un taller MILC ni un encuentro efectivamente realizado allí.

PARA LEER EL LUGAR

¿Quién podría tomar la palabra aquí, quién necesitaría apoyos y qué acuerdos harían posible disentir?

Patio de la Casa del Virrey · Cartago · Interpretación pictórica · Fuente P03

nosotros los que vamos en busca del conocimiento, y no el conocimiento el que debe venir, con permiso, a pedir audiencia en la escuela.

CONCEPTO MILC

El aula-ágora

El aula entendida no como recinto cerrado donde una voz autorizada transmite y muchas reciben, sino como plaza pública del saber: un espacio donde entran las voces de la comunidad, donde la palabra circula entre iguales y donde el maestro deja de ser la única fuente para volverse anfitrión y traductor de un encuentro. Su contrario no es un aula «más participativa» (que sigue girando en torno al docente), sino un aula que se abre a una exterioridad que la enseña.

En el centro de todo esto está la **palabra hablada**. Buena parte del conocimiento de una comunidad no está en ningún libro: vive en las personas, se transmite de boca a oído, puede perderse cuando quien lo guarda muere sin haber podido transmitirlo. Acceder a ese saber exige un arte que la escuela ejercita poco: escuchar. Y una herramienta antigua y noble: la entrevista, el testimonio, la historia oral. Aquí hay que detenerse con cuidado, porque en el modo de recoger esa palabra se juega algo delicado.

Recoger un testimonio no es hacer un interrogatorio ni tomar una lección (sobre el oficio de entrevistar, véase Kvale y Brinkmann, 2009). No se trata de ir con un cuestionario a extraer datos, ni de examinar al sabedor a ver si «sabe bien». Es una conversación con intención: preguntas abiertas que inviten a contar, silencios que dejen pensar, la paciencia de no interrumpir, la humildad de comprender antes de contrastar una afirmación. Una buena pregunta abre («cuénteme cómo aprendió usted eso»); una mala pregunta cierra o condesciende («¿y usted por qué cree en esas cosas?»). El estudiante que aprende a entrevistar bien aprende, de paso, a respetar: descubre que hacer hablar al otro sin apropiárselo es una de las formas más finas del respeto.

Vale tener a mano un pequeño repertorio, porque las buenas preguntas se parecen entre sí. Sirven las que abren la biografía («¿cómo aprendió usted esto, y con quién?»), las que piden lo concreto («¿me lo muestra?, ¿cómo se hace, paso a paso?»), las que rastrean el cambio en el tiempo («¿esto era distinto antes?, ¿qué se ha perdido?») y las que ceden la última palabra («¿qué le gustaría que los jóvenes no olvidaran?»). Y hay tres que desterrar: la que examina («¿y eso es científico?»), la que corrige («en realidad eso se explica por...») y la que condesciende («qué bonita tradición»). La diferencia entre unas y otras no es de técnica sino de posición: unas se sientan a aprender, las otras se quedan de pie a juzgar.

Por eso los estudiantes deben llegar preparados, y prepararse no es memorizar preguntas sino cultivar una disposición. Llegar sabiendo algo del tema (para no partir de cero ni hacer perder el tiempo al sabedor), llegar con curiosidad genuina (no con la condescendencia de quien va a mirar una rareza), llegar con preguntas pensadas pero dispuestos a abandonarlas si la conversación toma otro rumbo más rico. El peor error es tratar al sabedor como una pieza de museo: aplaudir lo «pintoresco» y no aprender nada. El mejor punto de partida es el contrario: creer, de entrada, que esa persona sabe algo que nosotros necesitamos y no tenemos.

Preparar el encuentro y cuidar su continuidad

Bien. Aquí va el protocolo, pensado para un curso y para una o dos sesiones de encuentro, con todo lo que hay que hacer antes y después (que es donde suele fallar el asunto).

PROTOCOLO MILC

El diálogo de saberes

Propósito. Traer al aula (o llevar el aula a) un sabedor de la comunidad, aprender de él con rigor y con respeto, y honrar su palabra en vez de extraerla.

Momento 1. Identificar. Partir del mapa de saberes del capítulo anterior: ¿quién sabe qué en esta comunidad? Elegir a alguien y un tema que dialogue con lo que se está estudiando.

Momento 2. Preparar. En el aula: ¿qué sabemos ya del tema?, ¿qué queremos aprender?, ¿qué preguntas haremos? Investigar antes, para no llegar en blanco.

Momento 3. Pactar (consentimiento). Invitar con claridad: explicarle al sabedor quiénes somos, qué queremos aprender, qué haremos con lo que nos enseñe, si vamos a grabar y para qué. Acordar cómo se le reconocerá. Que pueda decir que no a lo que no quiera compartir.

Momento 4. El encuentro. Escuchar más que hablar. Dejar que enseñe a su modo. El maestro se corre a un lado: hoy no dirige, acompaña. Registrar solo lo pactado (audio, foto, notas, video).

PROTOCOLO MILC
(continúa)

Momento 5. Devolver. Mostrarle lo que se hizo con su palabra: una copia de la grabación, una transcripción, el trabajo final. La comunidad que enseñó tiene derecho a ver el fruto.

Momento 6. Integrar. Llevar ese saber a las asignaturas y a los proyectos, siempre con crédito: nombrando de quién se aprendió, como se cita a cualquier autor.

Regla de oro. La palabra pertenece a quien la dice. Pedir permiso, dar crédito, devolver: sin esas tres, no hay diálogo de saberes; hay saqueo con buenos modales.

El tercer momento concentra una responsabilidad ética. El **consentimiento** no es un formalismo ni una firma: es reconocer que el saber que alguien comparte es suyo, y que compartirlo es un regalo, no una obligación. Hay que explicar en palabras sencillas qué se hará con la grabación (¿queda en el colegio?, ¿se publica?, ¿se sube a internet?), dejar que el sabedor diga que no a partes, y ofrecer el anonimato si lo prefiere. Un aula que enseña a pedir permiso antes de usar la palabra ajena está enseñando, sin decirlo, una de las lecciones cívicas más importantes de la época.

CONCEPTO MILC

Ética testimonial

El conjunto de cuidados que un aula debe a quien le confía su saber o su historia: consentimiento informado (que sepa qué se hará con su palabra), reconocimiento (que se le nombre y se le acredite) y devolución (que reciba el fruto de lo que enseñó). Su contrario es el **extractivismo del saber**: tomar el conocimiento de la comunidad como si fuera materia prima gratuita y desaparecer sin dejar nada, ni siquiera el nombre.

La comparación no es exagerada. El mundo ha visto laboratorios que patentaron el conocimiento ancestral de una planta (el que unas comunidades habían cuidado durante siglos) sin reconocerles nada: a eso se le llama biopiratería, y lo vienen denunciando desde hace décadas comunidades y pensadoras como Vandana Shiva (1997). La escuela puede reproducir ese gesto en miniatura sin darse cuenta: ir a la vereda, recoger el saber de la yerbatera para un proyecto lucido, ganarse un premio con eso, y no devolverle a ella ni las gracias ni su nombre. El diálogo de saberes se define, en buena parte, por rechazar exactamente ese gesto. No tomamos: aprendemos, y agradecemos.

VENTANA AL AULA

Empezar por escuchar

En la convocatoria Samsung Solve for Tomorrow, los estudiantes no pueden proponer una solución antes de haber **escuchado**. El método (el *design thinking*) los obliga a empezar por lo que llama **empatizar**: salir a la comunidad, entrevistar a sus miembros, conversar con la gente del lugar para entender de verdad sus necesidades y sus problemas. Solo después, y sobre esa escucha, avanzan hacia el prototipo. Sin nombrarlo así, eso es convertir el aula en un ágora: el proyecto no arranca en la cabeza del estudiante ni en el temario, sino en la palabra del otro. De esa escucha han salido propuestas como un registro con sistemas de información geográfica para el turismo religioso de Cartago. Lo valioso no es solo el prototipo: es que, para hacerlo, los muchachos tuvieron que sentarse a preguntarle a su comunidad qué necesitaba. Y esa es, quizá, la competencia más difícil y más noble que una escuela puede enseñar: la de escuchar antes de resolver.

Procedencia: EXP-015, EXP-032, EXP-033 y EXP-041, relato de aula aportado por el autor (metodología design thinking en la convocatoria Samsung Solve for Tomorrow; propuestas escolares, entre ellas un SIG para el turismo religioso de Cartago)

De la conversación a una síntesis revisada

Una entrevista no se termina al apagar la grabadora. El ejemplo siguiente, inventado y sin atribución a una persona de Cartago, muestra cómo revisar una síntesis que añadió información no respaldada.

La revisión comienza por separar la voz de su interpretación. El equipo conserva la frase autorizada, identifica la pregunta que la precedió y anota lo que falta precisar: quiénes se reunían, en qué periodo y con qué frecuencia. Si vuelve a preguntar, evita sugerir la respuesta. «¿Quiénes participaban?» deja más espacio que «¿Iba todo el barrio?». La calidad de la pregunta modifica la calidad de la memoria que podrá reconstruirse.

Después de la aclaración, el grupo explica el cambio y conserva las versiones en su portafolio. Si otra voz recuerda un uso diferente, no se elimina para que el relato encaje: se precisa si corresponde al mismo periodo y se registra la diferencia.

La devolución puede hacerse mediante una lectura compartida. La persona revisa si se reconoce en la síntesis y decide, conforme a lo acordado, cómo puede circular. Un permiso para conversar no se convierte automáticamente en autorización para publicar una voz o una imagen. Si una parte no puede difundirse, el aprendizaje puede presentarse explicando el procedimiento y las decisiones, sin revelar el contenido reservado.

TABLA 16.1 · REVISAR UNA SÍNTESIS

Lo dicho, lo añadido y lo corregido

Versión	Texto	Lectura crítica
Voz inicial	«Nos reuníamos junto al árbol después de la jornada».	No precisa cuántas personas ni la frecuencia.
Primer borrador	«**Todo el barrio** se reunía **diariamente** en ese árbol».	Añade una totalidad y una frecuencia sin respaldo.
Síntesis revisada	La persona recuerda encuentros de algunos vecinos junto al árbol, después de la jornada; aclara que no eran diarios.	Acota el alcance después de volver a preguntar.

Ejemplo didáctico inventado, sin atribución a una persona de Cartago. La revisión conserva la frase, la pregunta y las versiones; la circulación de una voz requiere el acuerdo correspondiente. Fichas II-F05 y II-F08.

Las fichas II-F05 y II-F08 acompañan preparación y devolución. Para evaluar, el docente puede comparar pregunta inicial, síntesis y versión corregida. Esa secuencia muestra escucha, rigor y revisión sin convertir la vida de quien habló en material disponible sin límites.

Cuidar la palabra que recibimos

Nombremos las trampas, porque son fáciles de pisar con la mejor intención. La primera es la **visita decorativa**: el sabedor traído como curiosidad folclórica, unos aplausos, la foto para las redes del colegio, y cero aprendizaje real (todos contentos, nadie aprendió nada). La segunda es la **extracción**: quedarse con el saber y no citar la fuente, como si el conocimiento se hubiera producido solo en el aula. La tercera es la **mirada paternalista**: el «qué lindo lo que hace la señora», que en el fondo no toma en serio a la señora, en lugar del «qué necesito aprender de lo que ella domina y yo no».

Una trampa más disimulada es la **folclorización**: tratar un saber vivo como una estampa pintoresca, sin preguntar cómo se practica, se revisa o cambia. Reconocer su vigencia supone abrirlo a la conversación y al contraste. Ni su origen comunitario lo vuelve infalible ni la falta de un título académico lo vuelve irrelevante.

¿Qué hacer cuando un recuerdo y un documento se contradicen? Primero, precisar si hablan del mismo hecho, lugar y fecha. Después, registrar la procedencia de cada versión y buscar una fuente independiente. Un documento también puede contener errores; una memoria puede mezclar momentos. El grupo explica qué conclusión sostiene mejor la evidencia dispo-

nible y qué sigue incierto. Si no puede resolverlo, conserva las versiones con su grado de respaldo y formula una búsqueda siguiente. La igualdad en el trato no exige declarar igualmente comprobadas todas las afirmaciones.

Hay, además, algo hermoso que ocurre con la autoridad cuando el sabedor enseña. El maestro se sienta entre los estudiantes y aprende con ellos; por un rato, todos son aprendices frente a alguien sin diploma. Esa inversión no debilita al docente: lo engrandece, porque modela ante sus estudiantes la lección más difícil de la analéctica: que saber no es lo mismo que tener el poder de la palabra, y que el que enseña de verdad empieza por reconocer lo que no sabe. El estudiante que ve a su profesor tomar apuntes de un campesino aprende, sin que nadie se lo diga, que el conocimiento y el título no son la misma cosa.

Queda la pregunta práctica de la evaluación, que no hay que rehuir. ¿Cómo se califica esto sin traicionar su espíritu? No haciendo que los estudiantes «repitan» al sabedor como quien repite una lección. Se evalúa otra cosa: la calidad de la escucha, el respeto en el trato, la finura de las preguntas, la capacidad de sintetizar y de poner ese saber a dialogar con el del aula, el producto que construyen con él (una crónica, un archivo, un proyecto). Se evalúa, en suma, si aprendieron a aprender del Otro, que es justo lo que la escuela casi nunca enseña.

La cosecha escolar, otra vez, es enorme y cruza todas las áreas. En Lengua, esto es oralidad, entrevista, crónica, transcripción, el paso de la voz al texto. En Sociales, es historia oral, memoria, la comunidad narrándose a sí misma. En Ciencias, es etnobotánica, saberes agrícolas, la astronomía de los campesinos, la meteorología de quien lee el cielo. En Tecnología e Informática, es grabar, editar audio y video, archivar, montar un pódcast o un repositorio digital del saber local. (De ordenar todo esto por grados se ocupará el capítulo 18.)

Y de ahí sale un producto precioso: el **archivo de la memoria viva**. Todo lo que se recoja (entrevistas, fotos, videos, transcripciones) puede reunirse en un repositorio del saber local, un pódcast, una serie de cuadernos. Con eso, la escuela hace algo que ninguna otra institución del pueblo suele hacer: impedir que la biblioteca arda. Guardar la voz del mayor antes de que se vaya no es nostalgia; es asegurar que su saber siga disponible para los que vienen. Es la escuela cumpliendo, por fin, su papel de corazón cultural de la comunidad.

Una advertencia necesaria antes de cerrar: no todo saber es para publicar. Hay conocimientos sagrados, restringidos, que una comunidad guarda con razón y que no nos toca difundir. El respeto incluye aceptar el «esto no se cuenta». La ética testimonial no es solo pedir permiso para tomar; es también saber recibir un «no» y honrarlo. Un aula que aprende a callar lo que debe callar es tan sabia como la que aprende a preguntar.

Todo esto pide del maestro, una vez más, la disposición más difícil y más bella: la humildad de no saber, la capacidad de ceder la palabra, de dejar que una clase la conduzca alguien que

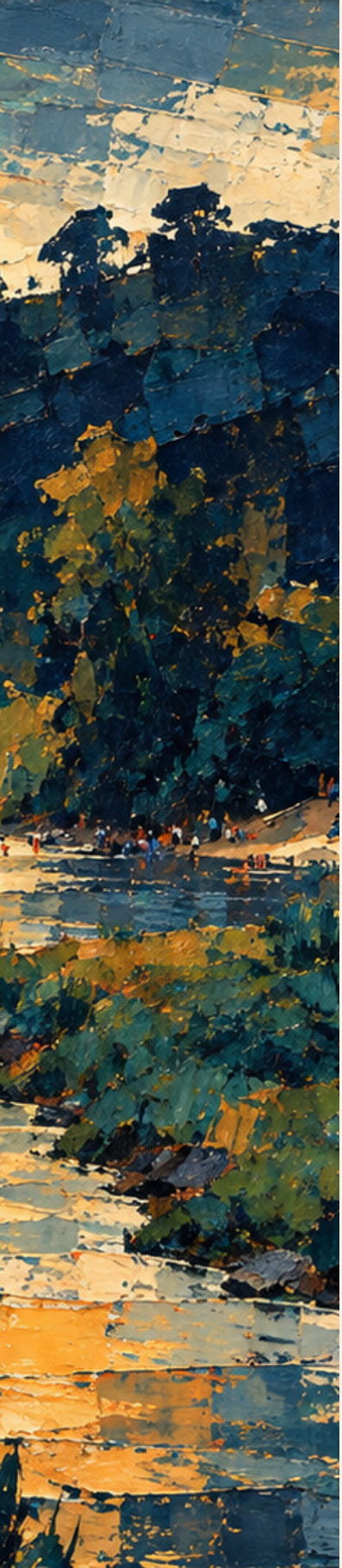
nunca pisó una universidad. No es fácil (nos formaron para ser la voz autorizada del salón), pero es exactamente el giro que este libro entero persigue: bajar de la tarima para que quepan otras voces.

Con esto tenemos la segunda herramienta. Sabemos leer el territorio (capítulo 15) y sabemos darle la palabra a quienes lo habitan (este). El aula, poco a poco, deja de ser una isla y se vuelve ágora: la plaza donde el saber de la comunidad circula y se honra. Pero mirar y escuchar, con ser mucho, todavía no es transformar. Falta convertir todo ese material (el mapa, los testimonios, los problemas del lugar) en investigación sostenida, en preguntas que los estudiantes persigan hasta el final. A esa tercera herramienta (la investigación situada, los cinco momentos del MILC echando raíz en el lugar) dedicamos el capítulo que sigue.

EN EL AULA **II-F05** Preparar una escucha · **II-F07** Poner saberes en diálogo · **II-F08** Devolver lo escuchado (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

La última vez que usé en clase el saber de alguien de la comunidad (un dato, un relato, una técnica), ¿le pedí permiso, lo nombré y le devolví algo? Y si no lo hice, ¿en qué se diferencia eso de lo que, con toda razón, les reprochamos a quienes se apropian del saber ajeno?



CAPÍTULO 17

Investigación situada

Los cinco momentos del MILC echando raíz en el lugar.

EN EL UMBRAL

En un cuaderno de investigación, una corrección puede ser la huella más valiosa. Alguien volvió a mirar, comparó sus registros y encontró un motivo para cambiar lo que pensaba. El conocimiento del lugar crece con esa paciencia. Una pregunta reúne voces, orienta acciones y regresa a la comunidad con algo que todavía puede discutirse. Investigar nos compromete también con la respuesta que recibiremos al volver.

¿Qué aprenderíamos si dejáramos que el lugar pusiera a prueba nuestras primeras respuestas?

«Investigar el propio lugar es volver pregunta un problema, obra una pregunta y regalo una obra.»

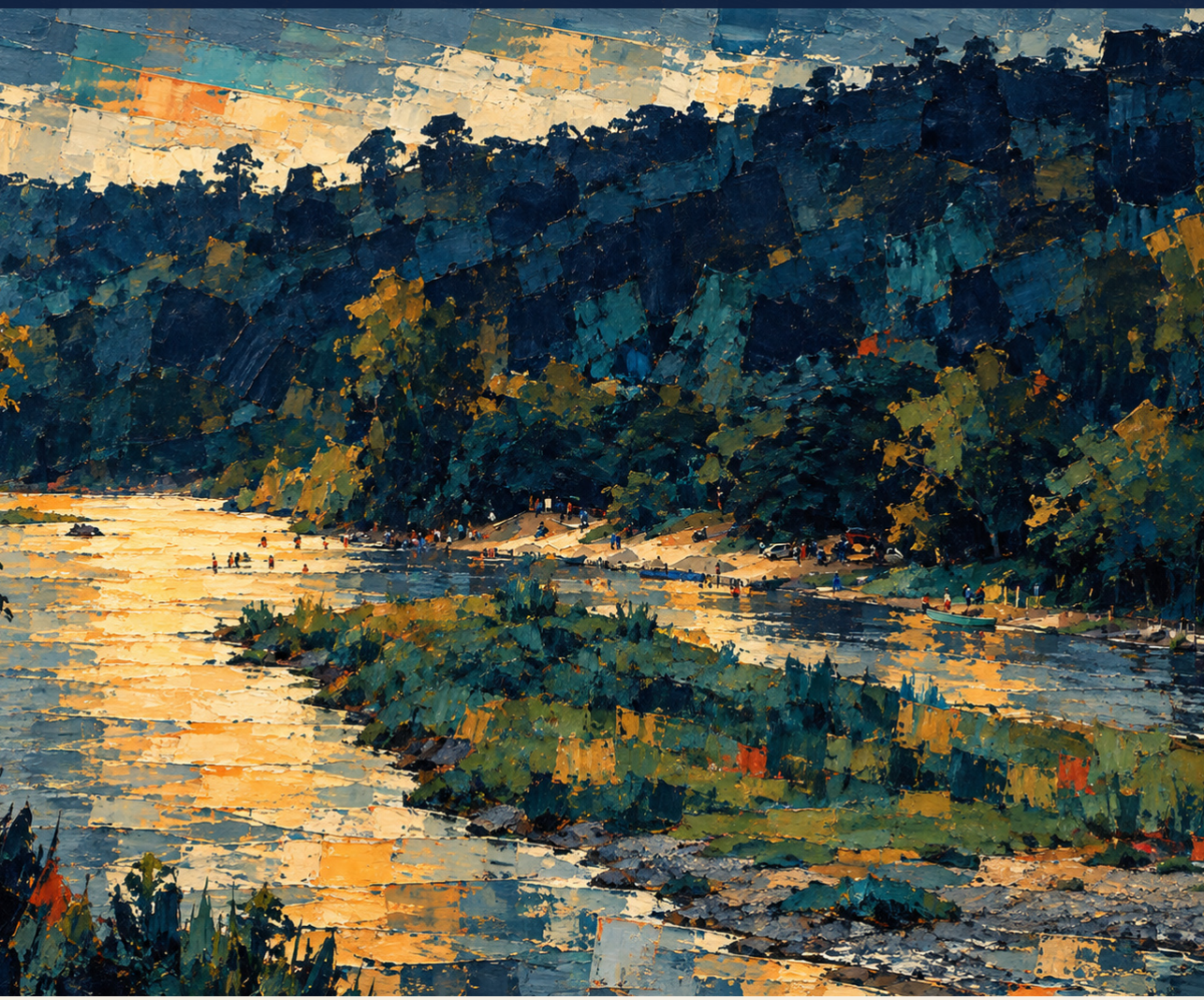
MILC

Imaginemos un grupo que, al observar imágenes de una quebrada, encuentra diferencias en la apariencia del agua. Este es un **ejemplo didáctico hipotético**, no el relato de una experiencia documentada. La observación abre preguntas: ¿en qué lugares y fechas se hicieron los registros?, ¿qué condiciones podrían explicar la diferencia?, ¿qué información falta? El color no basta para determinar la calidad del agua ni para atribuir una causa. La inquietud puede convertirse en una investigación escolar si el grupo delimita qué puede observar y qué necesitaría apoyo especializado. En ese paso (de estudiar un tema a formular una pregunta sobre el propio mundo) vive todo este capítulo.

Traemos ya dos herramientas. El capítulo 15 nos enseñó a leer el territorio; el 16, a darle la palabra a quienes lo habitan. Pero mirar y escuchar, con ser mucho, todavía no transforman nada. Falta el paso que convierte el mapa y los testimonios en conocimiento nuevo y en acción: la investigación. Aquí el Tomo II se encuentra con el corazón del MILC, ese **ciclo de investigación liberadora** (heredero de la investigación-acción de Lewin, 1946, y Kemmis et al., 2014) que la obra matriz describió en detalle (Cardenas Orozco, 2026a). No lo vamos a reinventar; vamos a hacer algo más preciso: plantarlo en el lugar, mostrar cómo sus cinco momentos echan raíz cuando la pregunta nace del territorio querido. El Tomo III de esta colección, *El Niño que Sueña Ciencia* (Cardenas Orozco, 2026d), recorre ese método a fondo, desde el asombro hasta el oficio; aquí lo miramos desde el territorio.

Primero hay que distinguir la investigación situada de eso que la escuela suele llamar «investigar» y que casi nunca lo es: el **trabajito**. El trabajito se copia de internet la noche anterior, no parte de ninguna pregunta propia, no produce nada que no existiera ya, y no le sirve a nadie (se entrega, se califica, se olvida). La investigación situada es su contrario en todo: parte de una pregunta real surgida del lugar, produce evidencia que antes no existía, y termina devolviéndole algo a la comunidad. No es una tarea más: es el estudiante haciendo, a su escala y con rigor, lo que hace un investigador de verdad.

Mirar no es todavía demostrar



El paisaje puede suscitar preguntas sobre agua, orillas, vegetación y usos del lugar. Investigar exige precisar qué se quiere saber y qué evidencia permitiría responder; el color de una pintura no funciona como medición.

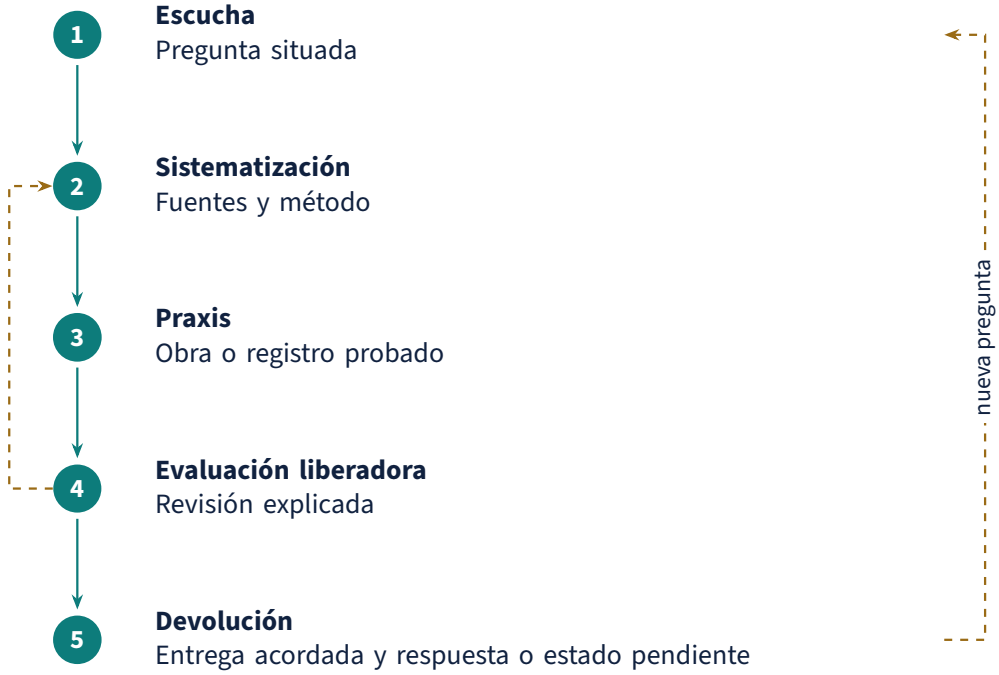
Interpretación de una fotografía de 2016. Los colores no miden calidad del agua ni documentan una experiencia escolar.

PARA LEER EL LUGAR

¿Qué pregunta sobre este entorno podríamos acotar? ¿Qué dato necesitaríamos, cómo lo obtendríamos y qué no podríamos concluir con él?

FIGURA 17.1 · EL RECORRIDO MILC

Una investigación que vuelve sobre sus decisiones



Los momentos pueden retomarse: una revisión vuelve al método o a la escucha, y una devolución abre otra pregunta. El portafolio, la autoría y la verificación del uso de IA acompañan todo el recorrido; no son momentos adicionales.

CONCEPTO MILC

Investigación situada (liberadora)

Forma de investigación escolar que no se limita a resolver una tarea ni a repetir información: parte de una **pregunta situada** (nacida del territorio, de la comunidad, de un problema real), escucha antes de proponer, produce evidencia propia y **devuelve** el aprendizaje a la comunidad de la que salió. Es «liberadora» en el sentido de Dussel y de Fals Borda: no investiga sobre la gente, sino con la gente, y para transformar algo, no solo para saberlo.

Los cinco momentos en el territorio

El MILC ordena ese trabajo en cinco momentos, una espiral que recorreremos viendo cómo cada uno se arraiga en el lugar.

El primer momento es la **Escucha**. Aquí nace la pregunta, y de dónde nace lo cambia todo. En la escuela de siempre, la pregunta la pone el profesor o el libro. En la investigación situada, la pregunta brota del territorio: del mapa de los problemas que levantamos en el capítulo 15 (el agua, la basura, el puente, la memoria que se pierde), o de lo que un sabedor contó en el capítulo 16. Escuchar es abrirse a lo que el lugar y su gente muestran *antes* de imponer una solución. Una buena investigación empieza no con una respuesta que hay que demostrar, sino con una pregunta que de verdad no sabemos responder y que nos importa.

Ese salto (de la inquietud a la pregunta investigable) es el más difícil y el que más acompañamiento pide. «El agua» es un tema, no una pregunta; «¿qué diferencias visibles aparecen en dos registros de la misma quebrada y qué condiciones de observación conocemos?» permite empezar con imágenes o documentos disponibles. No responde por sí sola si el agua es potable o qué provoca las diferencias. El oficio del maestro investigador consiste en estrechar la curiosidad hasta volverla una pregunta que quepa en el tiempo y los recursos del grupo. La precisión del alcance es parte del rigor, no una renuncia a la ambición.

El segundo momento es la **Sistematización**. El nombre viene de la sistematización de experiencias de Jara Holliday (2018), que reconstruye e interpreta críticamente lo vivido; en el MILC incluye además el trabajo con fuentes y el diseño del método. Tener una pregunta no basta; hay que armar el andamiaje para perseguirla con rigor: buscar fuentes, ordenar antecedentes, definir conceptos, elegir métodos y herramientas, construir un lenguaje común. Aquí entra el saber académico (los libros, la ciencia, los datos) en pie de igualdad con el saber local recogido de los sabedores: es la ecología de saberes puesta a trabajar. Sistematizar evita que la buena intuición se evapore y que la investigación se quede en opinión. Es el momento que le da espina dorsal al entusiasmo.

El tercer momento es la **Praxis**. Investigar, en el MILC, no termina en un informe que nadie lee: termina en algo que toca el mundo. Los estudiantes producen, prueban, corrigen y muestran: una medición del agua sostenida en el tiempo, un prototipo, una cartilla, un mapa, un archivo de memoria, una campaña, una propuesta llevada a quien decide. La praxis es lo que separa la investigación situada del ejercicio escolar: no se investiga para archivar, se investiga para actuar sobre el problema real que encendió la pregunta.

La praxis no exige grandes recursos, exige honestidad con el problema. A veces el producto es humilde y basta: una serie de mediciones que nadie había hecho, un mapa que la junta no tenía, una cartilla que traduce a lenguaje llano lo que la comunidad necesitaba saber. Otras veces es más ambicioso: un prototipo, un sensor, una campaña, una propuesta llevada al concejo municipal. El tamaño no la vuelve valiosa; la vuelve valiosa que *toque* el problema real, que salga del cuaderno y entre en el mundo, aunque sea un centímetro. Un semillero que solo produce carteles para exponer no ha hecho praxis: ha hecho decoración.

Cuando la praxis prueba algo, la prueba también tiene método. El protocolo que sigue ordena esa parte del trabajo, que es la que más acerca la investigación escolar a la ciencia.

PROTOCOLO MILC

Probar con datos

Propósito. Que la praxis no se quede en una propuesta: que la respuesta se pruebe y la prueba deje evidencia.

1. **Explicación posible.** Escribir qué se espera que pase y por qué (una hipótesis, aunque sea sencilla) y al menos una explicación rival.
2. **Diseño.** Decidir qué se mide u observa (la variable), qué se mantiene igual, dónde, cuándo y cuántas veces.
3. **Medición.** Usar un instrumento con su unidad, repetir y anotar las condiciones.
4. **Registro y análisis.** Ordenar los datos en una tabla y un gráfico, mirar la variación y no borrar el dato raro: revisarlo.
5. **Explicación y límites.** Decir qué explicación sostienen mejor los datos, cuál no descartan y qué no se puede afirmar todavía.
6. **Devolución.** Contar el resultado, el método y los límites a quienes corresponde.

En los materiales de aula: II-F15 («Medir con cuidado»), II-F16 («Del dato al gráfico») e II-F17 («Explicaciones rivales»).

El cuarto momento es la **Evaluación liberadora**. El grupo vuelve sobre la pregunta, el procedimiento y la obra: ¿qué comprendimos?, ¿qué funcionó?, ¿qué falló?, ¿qué evidencia nos obliga a revisar una decisión? No se limita a emitir una nota. Produce una mejora documentada y reconoce lo que todavía no se puede afirmar. El portafolio permite comparar versiones y explicar por qué una respuesta cambió.

Podemos observarlo en ejemplos concretos: un mapa corregido después de escuchar otra perspectiva, una conclusión reducida al alcance de los datos o un prototipo modificado tras una prueba muestran evaluación. Una dificultad reconocida también es aprendizaje si ayuda a decidir el siguiente paso. La valoración no exige exhibir éxito ni convertir el afecto por el territorio en una calificación.

El quinto momento es la **Devolución**. El aprendizaje vuelve a quienes participaron o pueden usarlo, en una forma acordada y comprensible: una conversación, un mapa comentado,

una cartilla, un informe o una demostración. No equivale automáticamente a publicación. Se reconoce la autoría de las voces, se respetan los acuerdos de circulación y se recibe su respuesta, incluso cuando corrige, cuestiona o limita lo que el equipo proponía.

Evaluar y devolver se alimentan mutuamente, pero dejan huellas distintas. La evaluación registra una revisión del trabajo; la devolución documenta a quién volvió, cómo se recibió y qué quedó pendiente. Una presentación realizada no prueba por sí sola que la comunidad esté satisfecha. Si no hubo respuesta, el equipo lo dice. De ese encuentro puede nacer una nueva pregunta y comenzar otro recorrido de la espiral.

El maestro necesita un instrumento: una buena intención sin herramienta se queda en discurso. El que sigue traduce todo lo dicho en criterios concretos; su versión completa, lista para copiar, está en el Anexo C.

PROTOCOLO MILC

Evaluación situada

Propósito. Evaluar una investigación situada sin reducirla a una nota: valorar el proceso y no solo el producto, y devolver una información que ayude a crecer.

Qué se evalúa (siete criterios, en los cuatro niveles del Cuaderno de trabajo MILC: *bajo*, *básico*, *alto* y *superior*; la rúbrica completa está en el Anexo C):

1. **La pregunta** *(Escucha)*: ¿parte de una pregunta situada, real y propia, y sabe reformularla?
2. **El rigor** *(Sistematización)*: ¿reúne fuentes, define método y pone a dialogar el saber académico con el local, citando a todos (incluidos los sabedores)?
3. **La obra** *(Praxis)*: ¿produce algo que toca el problema real y sale del cuaderno?
4. **La revisión** *(Evaluación liberadora)*: ¿explica qué aprendió, qué límite encontró y qué mejoró a partir de la evidencia?
5. **La devolución** *(Devolución)*: ¿prepara o realiza una entrega acordada y registra la respuesta o su estado pendiente?
6. **El proceso** *(Portafolio)*: ¿documenta el camino, las decisiones y, sobre todo, los errores?
7. **La autoría** *(Autoría e IA)*: ¿distingue su aporte, reconoce el de los sabedores y declara y verifica el uso de inteligencia artificial?

PROTOCOLO MILC
(continúa)

Regla de oro. Los siete criterios se valoran según lo que el proyecto permite observar. Una propuesta no ejecutada se reconoce como tal; no se inventa un impacto para completar la rúbrica. La **querencia no se califica**: puede acompañarse con una reflexión voluntaria sobre la relación con el lugar, sin puntuar el afecto, el origen familiar ni el deseo de quedarse.

La evaluación abre otra pregunta

Porque, y esto es clave, el ciclo no es un círculo que se cierra sino una **espiral que se reabre**. El quinto momento no termina en un punto final: termina en una *nueva pregunta*, más honda que la primera, con la que el semillero vuelve a empezar un peldaño más arriba. Una investigación situada bien hecha no resuelve el tema y lo archiva; lo profundiza y deja al grupo con más y mejores preguntas de las que tenía. Ese es el signo de que hubo conocimiento de verdad: que engendró más curiosidad, no que la apagó.

Sigamos el ejemplo hipotético de la quebrada para ver los cinco momentos. En la *Escucha*, el grupo formula una pregunta sobre las diferencias que observa. En la *Sistematización*, identifica lugares, fechas, fuentes y datos faltantes. En la *Praxis*, construye un registro comparativo o una explicación limitada a la evidencia disponible. En la *Evaluación liberadora*, revisa si sus conclusiones confunden apariencia con calidad del agua y corrige su alcance. En la *Devolución*, comparte el registro con los destinatarios acordados, explica sus límites y recibe preguntas. El proceso puede continuar con una inquietud más precisa; no necesita simular mediciones o resultados que nunca obtuvo.

PROTOCOLO MILC

El semillero de investigación situada

Propósito. Convertir un problema o una curiosidad del lugar en una investigación escolar con rigor, con acción y con devolución a la comunidad.

Momento 1. **Escucha.** Salir de un problema real del territorio (del mapa del cap. 15 o de la voz de un sabedor del cap. 16). Formular una pregunta situada que de verdad no sepamos responder y que nos importe.

Momento 2. **Sistematización.** Reunir fuentes y antecedentes, definir conceptos y método, poner a dialogar el saber académico con el saber local. Construir el lenguaje común del equipo.

PROTOCOLO MILC
(continúa)

Momento 3. Praxis. Producir algo que toque el mundo: medir, prototipar, elaborar, proponer. Probar, corregir, volver a probar. Documentar el proceso (incluidos los errores) en el portafolio.

Momento 4. Evaluación liberadora. Comparar preguntas, decisiones y resultados. Reconocer errores, explicar límites y documentar una mejora.

Momento 5. Devolución. Hacer volver el aprendizaje a los destinatarios acordados, recibir su respuesta y registrar lo pendiente. Formular la **nueva pregunta** que abre el próximo ciclo.

Ritmo. Nombrar en voz alta dónde está el grupo («estamos en escucha», «estamos sistematizando», «estamos probando», «estamos evaluando», «estamos devolviendo») educa la responsabilidad: cada estación pide un modo de trabajo distinto. Y proteger el **tiempo lento**: una pregunta inmadura no es una mala pregunta, es una que aún no encontró su forma.

El instrumento que sostiene todo esto tiene nombre propio en el MILC y merece una palabra, porque es lo que vuelve honesta la investigación.

CONCEPTO MILC

Portafolio de investigación

Archivo vivo del proceso: preguntas, bocetos, decisiones, fuentes, pruebas, errores, versiones y aprendizajes. No es una carpeta bonita para impresionar al evaluador, sino una narración de trabajo que permite a otro reconstruir por qué el grupo decidió lo que decidió. En él se registran las condiciones de medición, los acuerdos de consentimiento de las entrevistas y el uso de inteligencia artificial (que se declara, para que no parezca autoría escondida). El error se documenta sin vergüenza: en una investigación honesta no es basura metodológica, es información sobre el camino.

VENTANA AL AULA

Cuando la inundación se volvió pregunta

El proyecto **Estudiando las inundaciones**, del CIR Sormatronik, apareció en el capítulo 2 como ejemplo de un saber del territorio que la escuela escucha antes de corregir. Aquí interesa por otra razón: recorrió el ciclo entero. De algo que los estudiantes habían visto y padecido (el agua que se sale, el barrio que se anega) nació la pregunta, y con ella el ciclo: escucharon el problema, lo sistematizaron con datos y tecnología, prototiparon para entender el riesgo y presentaron su trabajo en el Samsung Solve for Tomorrow de 2023. Leído con cuidado, el caso muestra el paso de una inquietud local a una pregunta de investigación y a una propuesta técnica. Lo que una convocatoria no mide (cuánto aprendieron, si el riesgo bajó, qué cambió en su relación con el lugar) pide registros propios, y esa es justamente la tarea que el portafolio deja abierta.

Procedencia: EXP-014/015 (Estudiando las inundaciones · CIR Sormatronik, 2023; relato de experiencia aportado por el autor)

VENTANA AL AULA

Hablar con las manos

Otro semillero se propuso algo que la escuela rara vez plantea: que la tecnología sirviera para **incluir**. Así nació **HandSpeak**, un proyecto que el semillero retoma y hace crecer año tras año. En 2026 lo lleva **María**, estudiante de noveno grado, que partió de un problema cotidiano que su informe describe así: en Cartago pocas personas oyentes conocen siquiera el alfabeto manual de la Lengua de Señas Colombiana (la Ley 324 de 1996 la reconoció, con el nombre de «Lengua Manual Colombiana», como idioma propio de la comunidad sorda; la denominación actual procede de la Ley 982 de 2005), y el esfuerzo de hacerse entender recae casi siempre en quien es sordo. Su versión usa la cámara de un computador para reconocer las veintisiete letras del alfabeto manual y seis señas de cortesía; funciona sin internet y no guarda imágenes de nadie. Lo más valioso, sin embargo, es una decisión ética: el programa no trae las señas definidas por oyentes, sino que las aprende de una persona sorda o de un intérprete. Y el informe lo dejó escrito como condición: sin la validación de la comunidad sorda, la herramienta no se usa en el aula. HandSpeak no es un traductor (reconocer el deletreo no es comprender una lengua completa, con su gramática en el espacio y en el rostro), y lo sabe.

VENTANA AL AULA
(continúa)

Arraigarse en el lugar es hacerse cargo de todos los que lo habitan; incluir de verdad empieza por escuchar a quienes la herramienta pretende servir.

Procedencia: EXP-060 (HandSpeak, proyecto recurrente del semillero; informe de investigación de 2026, a cargo de María, grado noveno, con orientación del autor). El caso se cuenta también en los Tomos 0, III y IV, desde la genealogía, el método y la autoría

Un caso completo: investigar las sombras del patio

El patio de los capítulos 13 y 15 permite recorrer el proceso con registros concretos. Todo el caso y los números que siguen son **hipotéticos**, creados para enseñar el procedimiento. No son mediciones de una institución ni evidencia sobre las condiciones de Cartago.

Escucha y sistematización: delimitar lo que se comparará

El grupo pregunta: «¿Cómo cambia el número de puntos en sombra entre tres horas de la jornada?». Elige nueve puntos fijos, definidos en el esquema del capítulo 15, y observa los mismos en tres días. Acuerda qué contará como sombra, registra la hora y las condiciones del cielo y deja N cuando no puede observar. La pregunta sobre usos del patio permanece abierta; este registro solo aborda una condición del espacio.

Antes de empezar, dos estudiantes clasifican por separado los mismos puntos. Donde discrepan, revisan el criterio: una sombra que cubre solo parte del sitio puede producir decisiones diferentes. Acuerdan observar una marca concreta en cada punto. La prueba inicial mejora el método y evita presentar como cambio del patio lo que podría ser un cambio de criterio.

Praxis: producir y representar registros

Supongamos que los tres días se pudieron observar los nueve puntos a las horas acordadas y que se registró cielo despejado. El resumen didáctico sería este:

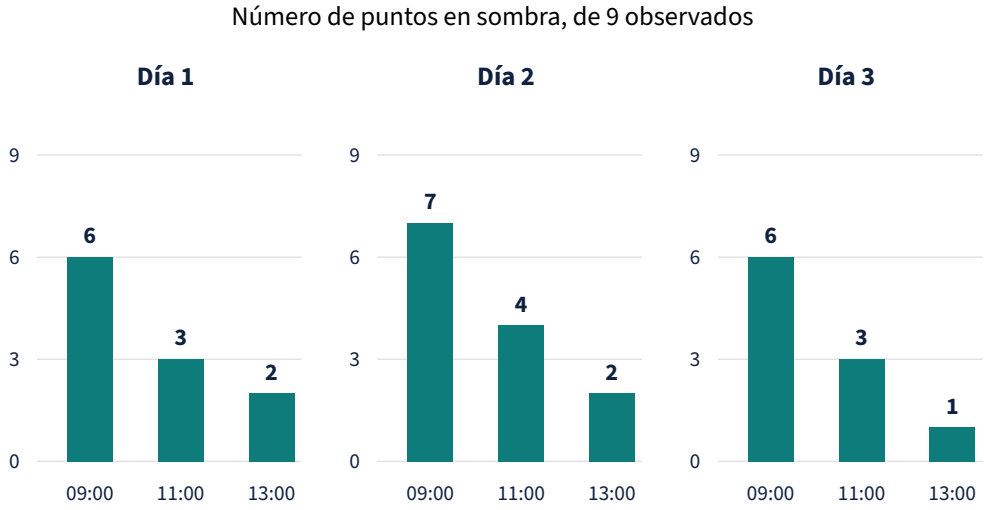
El gráfico presenta las mismas cifras del registro en tres paneles con una escala común. Permite comparar horarios dentro de cada jornada y contrastar los días sin confundir el conteo con la superficie del patio. El equipo comprueba cada valor antes de interpretar. II-F15 acompaña la medición y II-F16, la elección y lectura de la representación.

Evaluación liberadora: revisar una explicación

La primera afirmación del grupo podría ser: «Por la tarde no hay sombra en el patio». Los propios datos obligan a corregirla: a las 13:00 hay uno o dos puntos observados en sombra.

FIGURA 17.2 · DATOS HIPOTÉTICOS

Puntos en sombra en tres jornadas



REGISTRO QUE SOSTIENE EL GRÁFICO

Hora	Día 1	Día 2	Día 3
09:00	6	7	6
11:00	3	4	3
13:00	2	2	1

Datos hipotéticos del caso. Misma escala de 0 a 9 en los tres paneles; cielo despejado supuesto y nueve puntos observados en cada ocasión. Son conteos de puntos, no proporciones de superficie, temperatura ni preferencias. El portafolio conserva los registros individuales.

Además, nueve puntos no representan automáticamente toda la superficie del patio y tres fechas no representan el año. Una conclusión defendible sería: «En estas tres jornadas, entre los puntos y horarios observados, el conteo de sombra fue mayor a las 09:00 que a las 13:00».

Una explicación posible relaciona el cambio con el desplazamiento de las sombras durante la jornada. Antes de sostenerla, el curso examina alternativas: ¿se observaron las mismas marcas?, ¿hubo diferencias de criterio?, ¿algún objeto móvil produjo sombra?, ¿las condiciones registradas son comparables? II-F17 ayuda a decidir qué evidencia permite examinar cada explicación. No basta nombrar una causa plausible y darla por demostrada.

El resultado tampoco mide temperatura, comodidad ni preferencias. Para responder esas preguntas harían falta otros procedimientos y acuerdos. Reconocer ese límite permite diseñar el siguiente paso y evita convertir un conteo sencillo en una promesa que no puede sostener.

Devolución: una propuesta que admite respuesta

La obra puede ser un plano comentado con los puntos y horarios observados, acompañado por una propuesta de uso para discutir. El grupo identifica destinatarios, explica los límites y pregunta qué información falta para considerar la propuesta. Documenta una respuesta, una modificación solicitada o el estado pendiente de la conversación. Presentar el plano no demuestra que la comunidad lo aceptó.

El portafolio reúne el acuerdo de observación, los registros, el gráfico, la conclusión inicial y la revisada, y la devolución. Si se usó IA para redactar o representar, II-F18 ayuda a declarar ese uso y comprobar que las cifras y decisiones siguen siendo explicables por el equipo. La evaluación encuentra allí las siete dimensiones del Anexo C; la pertenencia afectiva no se infiere de ninguna de ellas.

Sostener el rigor y la continuidad

Hay trampas que, en la investigación escolar, son especialmente tentadoras. La primera es la **investigación que no regresa**: se hace con la comunidad y se queda en el archivo del colegio o en una medalla colgada al pecho, sin devolverle nada a quien prestó su problema (el mismo extractivismo que ya denunciamos, ahora con bata de científico). La segunda es la **exposición disfrazada de investigación**: mucho cartel y mucha diapositiva, pero sin pregunta real ni evidencia propia (una consulta bien maquillada). La tercera es la **prisa por el producto**: la ansiedad (institucional, estudiantil, tecnológica) por mostrar un resultado antes de pagar el costo de comprender. Contra las tres, la misma disciplina: pregunta real, evidencia propia, devolución, y el coraje de defender preguntas que aún no maduran.

Esa última tentación merece una palabra, porque la feria de la ciencia y la convocatoria de turno empujan siempre hacia ella. El MILC pide algo incómodo: defender el **tiempo lento** de la investigación frente a la urgencia por resultados. Si un proyecto lleva semanas sin evidencia, no basta decir que «está madurando»: debe mostrar qué escucha, qué lectura, qué sistematización está ocurriendo. Pero tampoco se lo puede apurar a producir un resultado falso para lucirlo en una tarima. Rigor sin perder ternura, se dijo en la obra matriz (Cardenas Orozco, 2026a): honestidad metodológica que empieza con lo que se tiene, pero no se queda en la improvisación.

Todo esto, además, hace algo que la escuela fragmentada rara vez logra: **reúne las asignaturas en torno a una pregunta**. Una investigación sobre el agua de la quebrada convoca a la vez a Ciencias (medir, analizar), a Matemáticas (datos, estadística), a Sociales (quién contamina, qué normas hay), a Lengua (el informe, la crónica, la carta a la alcaldía) y a Tecnología (sensores, un mapa digital, la sistematización de datos). El semillero es el lugar donde el mapa, las voces y los saberes escolares convergen y se ponen a trabajar juntos. (De cómo organizar los semilleros por grados, del sexto al undécimo, se ocupa el capítulo 18.)

El semillero excede el método: es también una pequeña comunidad que dura. A diferencia de la clase, que se disuelve cada hora, un semillero de investigación situada persiste en el tiempo, cruza los grados y se hereda: los estudiantes mayores acompañan a los que llegan, se enseña entre pares, se guarda una memoria común de preguntas y de proyectos. Esa continuidad forma algo que la clase suelta no alcanza: pertenencia. El estudiante que pasa años investigando su propio territorio, en un grupo que lo reconoce, no solo aprende a investigar; encuentra la ocasión de querer un lugar y una comunidad de trabajo. El semillero es, así, una escuela de querencia tanto como de ciencia (sobre su gestión, véase Rodríguez-Ríos, 2024).

El semillero permite combinar explicaciones comunes, estudio autónomo y **tutoría**. Los estudiantes no necesitan trabajar al mismo ritmo en todas las tareas, pero esa flexibilidad se prepara: hay que prever apoyos, materiales accesibles, tiempos de consulta y momentos para compartir lo aprendido. La autonomía no consiste en dejar solo a quien aún necesita ayuda.

La tutoría entre pares puede ampliar el acompañamiento si se acuerdan responsabilidades y se evita que unos estudiantes hagan el trabajo de otros. El docente sigue observando, enseñando y revisando qué apoyos funcionan. Un interés propio abre una oportunidad; no elimina por sí solo las barreras para aprender.

CONCEPTO MILC

Tutoría y enseñanza situada

Acompañar indagaciones diferentes mediante explicaciones, recursos, preguntas y devoluciones oportunas. El docente acuerda metas y ofrece apoyos según las necesidades observadas. La diversidad de ritmos exige planificación y revisión; no es una ventaja automática del semillero.

Y pide del maestro un papel que ya reconocemos, pero aquí más exigente: no el que tiene las respuestas, sino el que **sostiene el proceso**. El docente investigador defiende las preguntas inmaduras, nombra el tiempo del grupo, protege el ritmo lento contra la ansiedad de la institución, cuida que la investigación no se apure ni se traicione. No baja el conocimiento: acompaña a que se produzca. Es, otra vez, el maestro que bajó de la tarima, ahora convertido en algo parecido a un director de orquesta que no toca ningún instrumento pero hace que todos suenen juntos.

Esta tercera herramienta articula lectura del territorio, escucha e investigación. El cuidado toma forma en preguntas, pruebas, decisiones y devoluciones que pueden revisarse. El próximo capítulo organiza esas prácticas de sexto a undécimo, para pensar cómo sostenerlas en el tiempo escolar y qué apoyos institucionales requieren.

EN EL AULA **II-F09** Del territorio a la pregunta · **II-F10** Construir y revisar evidencia · **II-F11** Una acción de cuidado posible · **II-F12** Compartir, evaluar y continuar · **II-F15** Medir con cuidado · **II-F16** Del dato al gráfico · **II-F17** Explicaciones rivales · **II-F18** Autoría y uso de IA (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

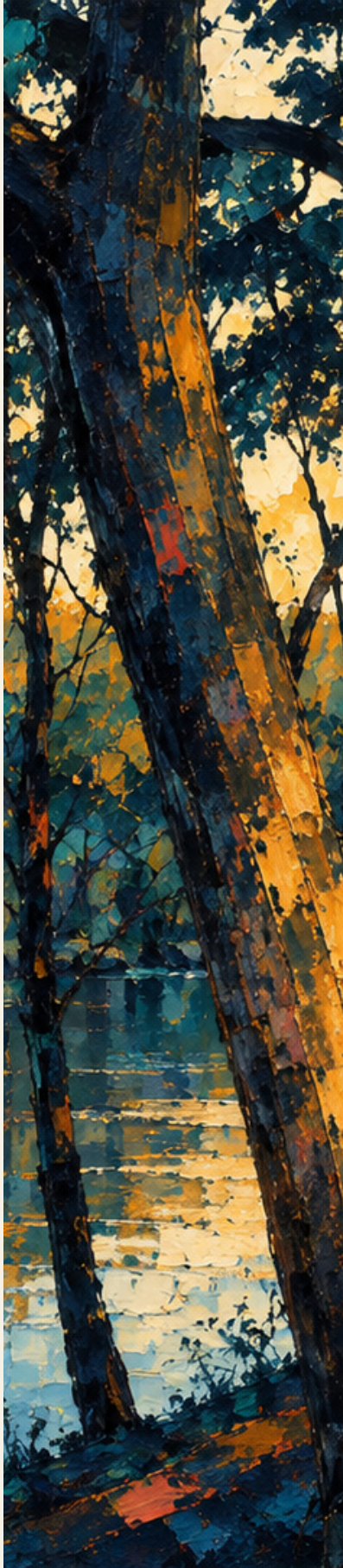
PREGUNTA MAYÉUTICA

¿Qué pregunta, evidencia y revisión puedo reconocer en una investigación reciente de mi grupo? ¿Qué apoyo concreto ofrecería para mejorar el paso menos desarrollado y devolver sus resultados?

CAPÍTULO 18

Programa por etapas

De sexto a once, y las prácticas situadas del mundo leídas desde el Sur.



EN EL UMBRAL

Un aprendizaje puede empezar con un nombre y crecer hasta convertirse en una investigación compartida. Entre ambos momentos hacen falta tiempo, apoyos y oportunidades de volver a intentar. Cada grado puede recoger una huella y abrir una exigencia nueva. Pensar ese recorrido nos invita a mirar más allá de una actividad: imaginar qué podrán comprender y hacer los estudiantes con lo que vayan construyendo juntos.

¿Qué hilo podría dar continuidad al aprendizaje del lugar de sexto a once?

> *«Que entre el mundo entero por las ventanas del aula; pero que el tronco, del primer grado al último, siga siendo el nuestro.»*
>
> **MILC**

No somos los primeros. En muchos rincones del mundo, otras escuelas se han hecho la misma pregunta que este libro (cómo conocer y cuidar el lugar sin imponer la pertenencia) y han ensayado respuestas. Sería soberbio ignorarlas y sería ingenuo copiarlas. Antes de ordenar nuestras propias herramientas en un programa, demos entonces una vuelta por el mundo y aprendamos de quienes ya recorrieron este camino. Pero una vuelta con brújula: mirando esas experiencias, como pedía Martí, para injertar en nuestro tronco lo que sirva, no para trasplantar un árbol ajeno que aquí no prendería. Este capítulo, que cierra la Parte V, hace las dos cosas: primero lee experiencias y propuestas situadas desde el Sur, y luego, con lo aprendido, propone un programa de aula situada del sexto al undécimo grado.

Dos errores acechan este recorrido. El primero es el **parroquial**: encerrarse en lo propio y darle la espalda al mundo, como si en Cartago no tuviéramos nada que aprender de Brasil, de Chiapas o de los Andes. El segundo, más común entre nosotros, es el del **papagayo**: repetir la última moda pedagógica del Norte sin preguntarnos si tiene sentido aquí, importando modelos como quien importa un electrodoméstico. Leer desde el Sur es el camino del medio: tomar en serio lo que el mundo ha aprendido, pero pasarlo por el tamiz de nuestra realidad y nuestra historia, quedándonos con lo que arraiga y descartando lo que coloniza.

Aprender de experiencias del Sur

Empecemos por casa. En la Colombia rural nació **Escuela Nueva**, quizá el antecedente más valioso de una escuela que aprende con su comunidad. Sus resultados se han estudiado: Psacharopoulos et al. (1993) analizaron el rendimiento académico del modelo, y Hammler (2017, pp. 231–232) estimó diferencias de diez a veintitrés puntos en las pruebas Saber de 2013 de tercero y quinto de primaria a favor de las escuelas clasificadas como Escuela Nueva. La misma tesis advierte, con honestidad, problemas de clasificación y posibles sesgos por diferencias previas entre escuelas. Hay que leer esas cifras con el mismo cuidado: no dicen qué componente explica los resultados, no miden querencia y no prueban nada sobre el MILC en secundaria. Son un antecedente para investigar, no una garantía que se pueda trasplantar.

Y lo que más nos importa de la Escuela Nueva no es su técnica sino su corazón: la relación con la comunidad no es un adorno, es *constitutiva* (Gaviria y Colbert, 2017). Concibe la escuela como **centro de la comunidad** (una idea que hereda de la vieja Escuela Unitaria de la UNESCO) y hace del vínculo con las familias y el territorio uno de sus pilares, no una actividad de los viernes. Es, en el fondo, la misma preocupación de este libro por el vínculo entre escuela y comunidad, desarrollada a otra escala y en nuestro propio país.

Del sur del continente, los Andes nos enseñan algo sobre el **tiempo**. El llamado **calendario agrofestivo** de las comunidades andino-amazónicas (sistematizado por el PRATEC, 2006) parte de una idea honda: el tiempo y el lugar no son dos cosas, son una sola (*pacha*). El año no es una cuadrícula neutra, sino un ciclo vivo en el que, cada temporada, lo lidera un cultivo, un astro o una lluvia, y la escuela, para no violentar la vida de la comunidad, debe *caminar* con ese ciclo. En Raqaypampa, Bolivia, un padre de familia lo expresó así: «la escuela debe caminar de acuerdo a nuestro modo de vivir» (PRATEC, 2006, sección 3.10 del trabajo de Marina Arratia). No se trata de copiar el calendario andino (sería otro papagayo), sino de robarle la pregunta: *¿cuáles son los ciclos de mi propio territorio*, las cosechas, las lluvias, las fiestas del Norte del Valle, y qué pasaría si el año escolar los mirara en vez de ignorarlos?

CONCEPTO MILC

Calendario situado

La idea (adaptada del calendario agrofestivo andino, no copiada de él) de que el año escolar puede dialogar con los ciclos reales del territorio: sus cosechas, sus lluvias, sus fiestas, sus fechas de memoria. No propone romper el calendario oficial, sino abrir dentro de él una temporalidad situada, de modo que la escuela deje de vivir de espaldas al pulso del lugar que la rodea.

De Chiapas llega una experiencia de organización comunitaria: la **educación autónoma zapatista**. Bruno Baronnet (2015) la estudió en Las Cañadas de Ocosingo con trabajo etnográfico entre 2005 y 2011, y describe cómo las comunidades participan en las decisiones educativas y en qué tensiones entran con la política estatal. Es un retrato de ese lugar y ese periodo, no de toda escuela indígena ni de su organización actual. Pero a Cartago le deja una pregunta que vale la pena llevarse: ¿qué decisiones sobre el aprendizaje podrían discutirse con la comunidad, y qué condiciones harían posible esa participación?

Y de Brasil viene la lección más fina, la que nos protege de nuestro propio entusiasmo. El programa de **Etnomatemática** de Ubiratan D'Ambrosio (2001) reconoce que hay muchas maneras culturales de conocer y de contar, y reivindica los saberes negados. En una entrevista posterior, su autor advierte contra la **romantización** (D'Ambrosio, como se citó en Fernandes da Costa, 2021, pp. 8–9): contra el simplismo de pintar al colonizador como el malo y

al colonizado como el santo. D'Ambrosio llega a matizar a autores que este mismo libro cita con respeto (Quijano, Santos) por faltarles relativización, y propone la convivencia de **«dos mentes»**: la del mundo globalizado y la de las raíces, sin que una deba aniquilar a la otra. Es exactamente el equilibrio que hemos buscado desde el principio: querer el lugar no es despreciar el mundo, y defender el saber ancestral no es renunciar a la ciencia. La ecología de saberes que propusimos vive, justamente, de no caer en ninguno de los dos fanatismos.

CONCEPTO MILC

Las dos mentes (contra la romantización)

El principio (D'Ambrosio, como se citó en Fernandes da Costa, 2021) de que arraigar no obliga a elegir entre el saber propio y el saber del mundo: se forma una mente doble, capaz de habitar la raíz y lo global a la vez. Es la salvaguarda contra el esencialismo: querer el territorio no es idealizarlo ni congelarlo, ni tratar todo saber ancestral como infalible; es tomarlo en serio *y* ponerlo a dialogar, con rigor, con el conocimiento universal.

Otras lecturas: qué tomar y qué discutir

Del Norte llegan también lecturas que vale la pena tomar en serio, pasadas por nuestro tamiz. Tres de ellas ponen a prueba la idea misma de querencia, y por eso el capítulo 13 las discute a fondo, con sus objeciones y nuestras respuestas. Aquí basta recordar lo que le piden a un programa. La pedagogía crítica del lugar de Gruenewald (2003), con sus dos verbos (*descolonizar* y *reinhabitar*), le pide juntar la crítica social con la comprensión ecológica y preguntar qué formas de vida contribuye a sostener la escuela; leída desde el Sur, se trata de aprovechar su pregunta, no de importar su experiencia. La educación de la tierra de Tuck et al. (2014), con la advertencia de que la descolonización no es una metáfora (Tuck y Yang, 2012), le exige incluir derechos, conflictos y relaciones materiales cuando se investiga un territorio, sin equiparar contextos históricos distintos. Y Corbett (2020) le recuerda dos riesgos: cargar tanto hacia la pertenencia o hacia la aspiración móvil que se formen jóvenes atrapados en la vereda o se vuelva a la escuela-trampolín, y esencializar el lugar, tratándolo como algo fijo, puro y homogéneo cuando nuestros territorios son híbridos y están atravesados por migraciones.

De toda esta vuelta al mundo salen tres verbos que ordenan qué hacer con lo aprendido. **Adoptar** el núcleo común (la escuela como centro de la comunidad, el aprendizaje anclado en los ciclos y saberes del lugar, y los indicios de que ese vínculo puede acompañar mejores aprendizajes). **Adaptar** lo que sirve con la pregunta puesta en nuestro suelo (el calendario situado, la historia propia como eje, la secuencia por edades). Y **rechazar** tres tentaciones: la romantización que esencializa el lugar, el trasplante acrítico del Norte sin su lectura desde el

Sur, y la insularidad que le da la espalda al mundo. Con esa brújula, ya podemos ordenar lo nuestro.

Un programa que pueda sostenerse

Porque las tres herramientas de este manual (cartografiar el lugar, abrir el aula-ágora, investigar situadamente) no pueden depender del maestro entusiasta de turno que un día se cansa o se traslada. Para sostener capacidades de investigación y cuidado, estas herramientas necesitan organizarse en un **programa**: una secuencia sostenida del sexto al undécimo grado, asumida por la institución entera. Lo que sigue es una propuesta de andamiaje, no una camisa de fuerza (sería incoherente, después de criticar el esencialismo, imponer una cuadrícula rígida): cada colegio la ajustará a su realidad.

El principio que la ordena es sencillo y lo tomamos, con beneficio de inventario, de la idea de los **horizontes en expansión** (cercana a la educación situada de David Sobel, 2004): empezar por lo más cercano e ir ensanchando el territorio con la edad, pero (y este matiz es del Sur) *volviendo siempre al lugar*. No es una línea recta que se aleja de casa, sino una espiral que se ensancha y regresa, ganando en alcance y en profundidad sin perder la raíz. A ese principio le montamos encima los cinco momentos del MILC, de modo que a cada etapa le corresponda un acento distinto del ciclo de investigación.

PROTOCOLO MILC

Programa de aula situada (6.º a 11.º)

Propósito. Ordenar las tres herramientas y los cinco momentos del MILC en una espiral por grados, para cultivar capacidades a lo largo de la secundaria. La tabla siguiente reúne alcances y productos orientadores; cada institución ajusta tiempos, apoyos y responsabilidades.

Insistamos en esa regla de la espiral, porque es lo que salva al programa de volverse otra cuadrícula muerta. No se trata de que los niños de sexto «solo escuchen» y los de once «solo transformen»: en toda etapa se cumple el ciclo entero, pero con distinto peso, distinto alcance y distinta hondura. Un chico de sexto también investiga y también devuelve, a su escala; un joven de once también escucha y también sistematiza, con más rigor. Lo que crece con los años no es el número de momentos, sino el radio del territorio abarcado y la profundidad de la pregunta.

Un ejemplo hace visible la espiral. Tomemos un mismo hilo (el agua del territorio) recorriendo los seis grados. En sexto y séptimo, los estudiantes cartografían de dónde viene el agua de su casa y su barrio, y les preguntan a los mayores cómo era antes. En octavo y noveno,

TABLA 18.1 · PROGRAMA POR ETAPAS

La pregunta crece; el lugar sigue presente

Tramo y propósito	Alcance territorial	Herramientas y acento	Producto orientador
6.º–7.º Reconocer	Casa, barrio o vereda.	Cartografía sensorial y de memoria; entrevistas acordadas. Acento en la Escucha.	Mapa vivo del lugar: observar, registrar y preguntar.
8.º–9.º Comprender	Municipio y comunidad.	Cartografía social, diálogo de saberes e historia local. Acento en Sistematización y primera Praxis.	Un problema investigado y un producto devuelto a sus destinatarios.
10.º–11.º Transformar y proyectarse	Región y relaciones con el mundo.	Semillero completo, devolución y archivo. Acento en Praxis y Evaluación liberadora.	Proyecto que interviene y revisa sus efectos; reflexión afectiva voluntaria y no calificada.

Los cinco momentos se recorren en todos los tramos. Cambian el acento, el alcance y la profundidad; no se asigna un momento exclusivo a cada grado. Cada institución ajusta el programa a sus condiciones y vuelve al lugar.

investigan por qué se contamina, con quién habría que hablar y qué dice la norma, y devuelven un primer informe a la comunidad. En décimo y once, el semillero mide, propone, lleva el asunto a quien decide y lo conecta con lo global (la crisis mundial del agua, leída desde su propia quebrada). El tema no cambia; lo que crece es la hondura, el alcance y la capacidad de actuar. Así se forma, año tras año, no solo un dato sobre el agua, sino una relación informada con ella, que puede volverse querencia.

Un periodo con tiempos, apoyos y evidencias

El programa necesita una escala intermedia entre la actividad y los seis años de escolaridad. La siguiente secuencia hipotética para octavo o noveno retoma el patio de los capítulos 13, 15 y 17. Propone seis semanas, con dos sesiones de aproximadamente cincuenta minutos por semana y registros breves en horarios acordados. Es una decisión de planificación para adaptar al grupo y a la institución, no un tiempo garantizado para cualquier contexto.

TABLA 18.2 · SECUENCIA HIPOTÉTICA

Seis semanas para octavo o noveno

Semana	Decisión y enseñanza	Huella del aprendizaje
1	Escuchar usos distintos; distinguir inquietud y pregunta investigable.	Pregunta inicial, reformulación y destinatario posible. II-F09.
2	Fijar puntos, enseñar registro, hacer una prueba y prever apoyos.	Plano con leyenda y protocolo revisado. II-F01 y II-F15.
3	Observar con el criterio acordado; registrar condiciones y datos faltantes.	Registros originales fechados, sin completar ausencias por suposición. II-F10.
4	Representar datos y contrastar una explicación con alternativas.	Tabla, gráfico y conclusión acotada. II-F16 y II-F17.
5	Preparar una propuesta, justificarla y revisarla entre pares.	Dos versiones de la obra y explicación de cambios. II-F11.
6	Devolver, recoger la respuesta o su estado pendiente y proyectar continuidad.	Registro de devolución, balance y siguiente pregunta. II-F12 y II-F18.

Los cinco momentos del MILC organizan este recorrido, pero no son casillas que se abandonan al cambiar de semana. Una revisión puede exigir volver a escuchar; una devolución puede cambiar la pregunta. El cronograma hace visible una intención y permite explicar sus ajustes. Si una observación no puede realizarse, se registra la dificultad y se reduce el alcance; no se fabrican datos para completar el calendario.

El docente acuerda qué contenidos de las áreas se trabajarán y quién los enseñará. Puede incluir descripción y argumentación, lectura de tablas, representación espacial y control de condiciones de observación. No promete cubrir todo un periodo de cada asignatura. Identifica también los apoyos: modelos de registro, lectura acompañada, alternativas de participación y tiempo para corregir.

La continuidad depende de una memoria que otro docente pueda comprender: pregunta, decisiones, fuentes, materiales, apoyos que funcionaron y asuntos pendientes. Esa memoria permite que el curso siguiente retome el trabajo sin repetirlo mecánicamente. Un programa empieza a sostenerse cuando las condiciones y los aprendizajes pueden compartirse, además de conservarse los productos.

Una honestidad necesaria, aprendida justamente de la vuelta al mundo: nada de esto funciona sin ciertas **condiciones**. Hace falta formación de los maestros, un calendario con holgura, respaldo de las directivas y una comunidad dispuesta a participar. Sin eso, el programa o muere con el docente que lo empujaba, o se encierra en una insularidad complaciente (justo

el peligro que Corbett señaló). Proponer el programa incluye, entonces, pelear por sus condiciones: la querencia no se decreta, se cultiva, y cultivar pide tierra preparada.

Y una tranquilidad para el maestro que teme no alcanzar a «ver el programa»: nada de esto es una asignatura más sumada a un horario ya reventado. Es, al contrario, el hilo que permite *cumplir* el currículo oficial de otra manera. Los estándares de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2006) y las orientaciones de Tecnología e Informática (Ministerio de Educación Nacional, 2022) no se abandonan: pueden trabajarse investigando el propio lugar en vez de repetir ejemplos ajenos. La cartografía trabaja escala y proporción; el semillero del agua, estadística y ecosistemas; la historia local, las competencias de Sociales. Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales actualizados en 2026 van en la misma dirección: piden enseñar la historia de Colombia desde una perspectiva crítica y contextualizada, en diálogo con la diversidad de memorias (Ministerio de Educación Nacional, 2026a, 2026b). El programa situado no compite con lo que la norma pide: es una manera más arraigada de buscarlo.

Y un guardarraíl final, para no traicionar lo dicho. El lugar que enseñamos a conocer no es una postal inmóvil ni un pasado idealizado: es un territorio vivo, mestizo, cruzado por quienes llegaron y por quienes tuvieron que irse (nuestro Norte del Valle es hijo de migraciones y de desarraigos). Abrirle espacio a la querencia no es, entonces, atar al estudiante a la vereda, sino darle raíces que le permitan volar y, si quiere, volver: raíces que no sean cadenas. Quien de verdad quiere su lugar quiere también su apertura al mundo, porque un lugar cerrado se asfixia. Este programa es el intento de sostener las dos cosas a la vez.

Y así llegamos, dando la vuelta entera, al lugar de donde partimos. Este libro empezó denunciando una escuela-isla que forma para irse y desprecia lo propio; termina proponiendo una escuela-ágora que forma para conocer, cuidar y elegir. Entre una y otra pusimos un mapa para ver el territorio, un ágora para escuchar a quienes lo habitan, una investigación para transformarlo y un programa para sostener todo eso del sexto al undécimo grado, aprendiendo del mundo pero de pie sobre nuestro propio suelo. No es una receta terminada (ninguna lo es), sino una invitación y una deuda: llevarlo a un aula concreta, hacerlo pasar por la prueba de la realidad y devolver lo aprendido para que otros no empiecen de cero. Queda, sin embargo, una pregunta que ningún programa responde solo: qué pasa cuando esta escuela se encuentra con otras que hacen lo mismo en su lugar. A esa pregunta, la de la red, está dedicada la última parte del libro.

VENTANA AL AULA

Del sexto al once, todos investigando

En 2025, la institución llevó a una sola feria **unos cuarenta y ocho proyectos**, de estudiantes de **sexto a once**. La cifra dice algo que este capítulo defiende: la investigación situada no tiene por qué ser el privilegio de un semillero de élite, un puñado de estudiantes brillantes. Puede volverse **programa**: una cultura que atraviesa toda la secundaria, con cada grado investigando a su escala y a su hondura. Cuando eso se sostiene, la investigación puede dejar de depender del maestro entusiasta de turno y volverse parte de cómo la escuela entera aprende. No son cuarenta y ocho proyectos: son cuarenta y ocho grupos de jóvenes descubriendo, cada uno a su nivel, que también ellos pueden hacerse preguntas y perseguirlas hasta el final.

Procedencia: EXP-039 (Feria de Energía de Pereira, 2025; unos 48 proyectos de grados 6.º a 11.º)

EN EL AULA **II-F11** Una acción de cuidado posible · **II-F12** Compartir, evaluar y continuar (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

¿Qué prácticas y acuerdos podrían sostenerse si cambia el equipo docente? ¿Qué tiempos, recursos, responsables y formas de memoria necesita la comunidad para darles continuidad?

TRIÁNGULO DE PENSAMIENTO

Cierre de la Parte V · Manual metodológico

Desde dónde miro *(Dussel).* Un mapa, una entrevista y una investigación miran siempre desde algún punto. ¿Desde dónde mira el mapa que harán sus estudiantes, y a quién le pedirán que lo corrija?

Qué depende de mí *(el estoico).* No depende de usted el horario ni los recursos de su institución. Sí depende de usted empezar por el mínimo viable, documentar lo que haga y devolverlo. ¿Cuál es el primer protocolo que puede ensayar con lo que ya tiene?

En qué me estoy convirtiendo *(Floridi).* Las herramientas digitales permiten mapear, grabar y medir como nunca antes; también permiten extraer sin devolver. ¿Qué uso de la tecnología está enseñando en su aula: el que acumula datos de una comunidad o el que se los devuelve?

VI

PARTE VI

La red de los lugares

Qué pasa cuando una escuela que aprendió a mirar y cuidar su lugar se encuentra con otras que hacen lo mismo con el suyo.



CAPÍTULO 19

Federar territorios

De la escuela arraigada a la red de lugares.

EN EL UMBRAL

Desde cada escuela se ve un horizonte distinto. Cuando sus preguntas se encuentran, una puede prestar a otra una herramienta, una duda o el relato de un intento fallido. El vínculo crece si también reconoce sus diferencias y las condiciones de cada comunidad. Compartir puede ampliar lo que somos capaces de hacer, mientras cada lugar conserva la voz con la que decide su camino.

¿Cómo aprender entre territorios sin convertir una experiencia en el molde de las demás?

«Un lugar no se vuelve fuerte encerrándose, sino aprendiendo a conversar con otros lugares sin dejar de ser el suyo.»

MILC

Un programa que vive en una sola escuela todavía está solo. El capítulo anterior cerró con una pregunta incómoda: si el maestro que lo empujaba se traslada, ¿sobrevive lo construido? Queda otra, más amplia, que este libro no podía dejar sin respuesta. ¿Qué pasa cuando una escuela que aprendió a mirar, investigar y cuidar su lugar se encuentra con otra que hace lo mismo con el suyo? ¿Se copian, compiten, se ignoran? ¿O aprenden juntas sin dejar de ser de donde son?

La pregunta no es abstracta. Toda experiencia que funciona despierta dos tentaciones. La primera es encerrarse: cuidar lo propio como un tesoro, desconfiar de lo que viene de afuera, convertir el arraigo en muralla. Es la Totalidad de bolsillo del primer capítulo, ahora con acento local. La segunda es la contraria: convertir lo que funcionó en molde y llevarlo a otras escuelas como quien abre sucursales, con el mismo nombre, los mismos formatos y la misma foto. Es la Totalidad de siempre, solo que esta vez el centro seríamos nosotros. Las dos fracasan por la misma razón: ninguna escucha al otro lugar.

La obra matriz de esta colección propone una salida que cabe en una palabra: **federar** (Cardenas Orozco, 2026a). Federar no es uniformar; es poner en relación experiencias que conservan su identidad y aceptan aprender juntas. El Tomo 0 dibuja la arquitectura de esa red: los acuerdos que la sostienen, las funciones que la mantienen viva y los nodos que la forman. Entre esos acuerdos hay uno que es el corazón de este libro, el **acuerdo de territorio**, que pide a cada nodo situarse en un lugar concreto en lugar de replicar en abstracto. Este capítulo y el siguiente lo desarrollan. La pregunta que los guía es sencilla de decir: ¿cómo se teje una red de escuelas arraigadas, cada una en su territorio, sin que ninguna deje de ser de donde es?

Las redes que ya existen en el territorio

Lo primero es reconocer que la escuela no inventa las redes. El territorio ya está tejido, y desde mucho antes de que existiera el colegio. En el campesinado andino colombiano, apadrinar a un niño no crea solo un lazo con el niño: crea un vínculo entre los adultos, que se vuelven compadres y quedan obligados a ayudarse, a prestarse la mano y a responder aunque no haya

papel firmado (Mintz y Wolf, 1950; Chamorro Rosero, 2016). Desde 1958, los vecinos de veredas y barrios tienen en la **junta de acción comunal** un lugar para decidir juntos, con reglas que hoy fija la Ley 2166 de 2021 (Congreso de Colombia, 1958, 2021). En el Eje Cafetero, la cuadrilla de recolectores le da pertenencia a quien llega de lejos mientras dura la cosecha, y allí a la gente se la conoce por el lugar de donde viene (Saldarriaga Ramírez, 2024). En el Medio Atrato, como vimos, las personas se reconocen por el río del que vienen (Riaño-Alcalá y Chaparro Pacheco, 2020).

Ninguna de esas redes es ideal, y no hay por qué idealizarlas. El compadrazgo entre desiguales puede volverse favor que se cobra; una junta capturada por unos pocos convierte la participación en reparto de favores; la cuadrilla da pertenencia mientras uno sirva. Pero de todas se aprenden dos cosas que una red escolar necesita. Que los vínculos obligan: quien recibe, devuelve. Y que toda red tiene reglas, escritas o no, que pueden servir para cuidar o para dominar. Una red de escuelas que ignore cómo se tejen las redes de su propio territorio corre el riesgo de repetir sus vicios sin aprovechar sus sabidurías.

Una tradición de maestros que se encuentran

La escuela tampoco inventa las redes de maestros. Colombia tiene en ellas una tradición propia, y conviene conocerla antes de creer que estamos empezando algo. A finales de los años setenta empezó a gestarse, y en 1982 se hizo visible en el XII Congreso de FECODE, en Bucaramanga, el **Movimiento Pedagógico**: maestros, intelectuales y sindicalistas reunidos en torno a una idea entonces audaz, la del maestro como trabajador de la cultura y la de la pedagogía como un saber capaz de defender la educación pública (Peñuela Contreras y Rodríguez Murcia, 2006). Fue, en palabras de Tamayo Valencia (2006, p. 106), «un llamado a los maestros colombianos para colectivizar los esfuerzos aislados por una mejor educación». De ese congreso salieron la revista *Educación y Cultura* y los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes, los CEID (Tamayo Valencia, 2006). Jurado Valencia (2022, p. 50) lo considera «la primera red académica de maestros» del país; Peñuela Contreras y Rodríguez Murcia (2006) matizan que nació como una organización centralizada y solo después se conectó con las redes pedagógicas. Las dos lecturas enseñan algo: una red puede nacer de un centro y aprender, con el tiempo, a vivir en sus lugares.

En el campo, otra experiencia tejió redes de maestros por un camino distinto. Los **microcentros** de Escuela Nueva buscaron «no dejar solos» a los maestros rurales: se reunían en su localidad, aprendían entre pares y con colegas más experimentados y, cuando podían, se visitaban entre escuelas (Gaviria y Colbert, 2017, p. 57). En el Quindío, cuando se suspendieron los incentivos de escalafón, los microcentros siguieron funcionando por decisión de los pro-

pios maestros (Gaviria y Colbert, 2017, p. 158). Y muy cerca de Cartago, en Ansermanuevo, El Águila, El Cairo, Argelia y Versalles, los maestros de Escuela Nueva se organizaron en redes municipales (Gaviria y Colbert, 2017, pp. 187–188). Tampoco este linaje es armónico: Escuela Nueva se expandió también con un lenguaje de réplica (Gaviria y Colbert, 2017), y según la prensa de la época, en el congreso de Bucaramanga se la contó entre las expresiones de una «educación vigilada» que el magisterio rechazaba (Peñuela Contreras y Rodríguez Murcia, 2006, p. 9). Las redes de maestros de este país no son una sola familia, y está bien saberlo.

En los años noventa se multiplicaron las **redes pedagógicas**: la del Suroccidente, la del Caribe, las redes locales de Bogotá. Desde la Universidad Pedagógica Nacional, el proyecto RED-CEE se propuso crear espacios de encuentro donde los maestros pensaran sus propias prácticas y socializaran sus saberes (Martínez Boom y Unda Bernal, 1995). Su advertencia sigue vigente: en esas redes no se imponían formas homogéneas, y «ninguna se constituye en un modelo a replicar por igual en todo lugar» (Martínez Boom y Unda Bernal, 1997, p. 6). Advirtieron también un riesgo que conviene no olvidar: una noción tan rica como la de red puede ser apropiada por el poder para garantizar eficiencia y eficacia, hasta volverse un instrumento de control que aplaza la autonomía de quienes la forman (Martínez Boom y Unda Bernal, 1997, p. 5).

De los encuentros entre esas redes nació, a finales de la década, la **Expedición Pedagógica Nacional** (Unda Bernal y Gutiérrez, 2015). Maestros que viajaron por el país para conocer las prácticas de otros maestros, con bitácoras, mapas, cuadernos de notas y relatos, en ruptura con los sesgos que buscan «convertir unas prácticas en "modelos" para ser replicados por otros» (Unda Bernal y Gutiérrez, 2015, p. 11). La Expedición acuñó una palabra que este libro habría querido inventar: **geopedagogía**, las conexiones entre las prácticas de los maestros, la vida de las poblaciones y las condiciones históricas y culturales de los territorios donde trabajan (Unda Bernal y Gutiérrez, 2015, p. 9). Soñó, además, un mapa pedagógico de Colombia sin «coordenadas estándar», en el que cada región mostrara a su manera su riqueza y su diversidad (Álvarez et al., 2018, p. 70). Cartago estuvo en ese mapa: la Alcaldía y la Secretaría de Educación Municipal figuran entre las instituciones que apoyaron su primera fase (Expedición Pedagógica Nacional, 2018).

La Expedición le deja a esta colección una pregunta incómoda. Sus promotores desconfiaban de la palabra *modelo*: proponer un modelo alternativo, escribieron, restringiría el horizonte (Martínez Boom y Álvarez Gallego, 2018, p. 114). El MILC se llama a sí mismo modelo. La respuesta honesta no es cambiarle el nombre, sino decir qué clase de modelo quiere ser: uno que se federa y no se replica, que ofrece un método y unos acuerdos, no un molde. Si alguna escuela lo aplica como receta, habrá dejado de ser lo que este libro propone.

Y antes de todo eso, en 1977, Cartagena había reunido a investigadores sociales de muchos países en un simposio mundial que Fals Borda (1999) recordó como el clímax de una búsqueda que quería combinar lo científico con lo emancipador. Desde entonces, escribió, la investigación participativa debía verse no solo como un método, sino como «una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes» (Fals Borda, 1999, p. 82). La palabra que este libro aprendió de la gente del río (capítulo 13) aparece ahí unida a una red: la de quienes, desde muchos lugares, aprendieron a investigar con la gente y no sobre ella.

Lo que une esas experiencias, con todas sus diferencias, es una convicción que esta parte hace suya: los maestros de este país no necesitan que un modelo los salve; necesitan encontrarse, contarse lo que hacen y producir juntos el saber de sus lugares. A veces eso empieza por algo tan sencillo como reunirse.

VENTANA AL AULA

Siete semilleros en una misma casa

En 2024, la institución organizó con el Club Rotario de Cartago el primer encuentro de semilleros STEAM de la ciudad, en la sede de la Universidad del Valle. Siete semilleros de investigación presentaron su trabajo ante doce instituciones educativas de Cartago. **Sebastián** mostró la línea de robótica; **Luisa**, la de astronomía. Lo valioso no fue la vitrina, sino lo que pasa cuando estudiantes de colegios distintos descubren que el vecino también investiga: el semillero deja de ser la rareza de una escuela y empieza a ser una práctica de la ciudad. Fue, en pequeño, una red que se miró a sí misma por primera vez, y que entendió que organizar un encuentro también es una forma de devolver.

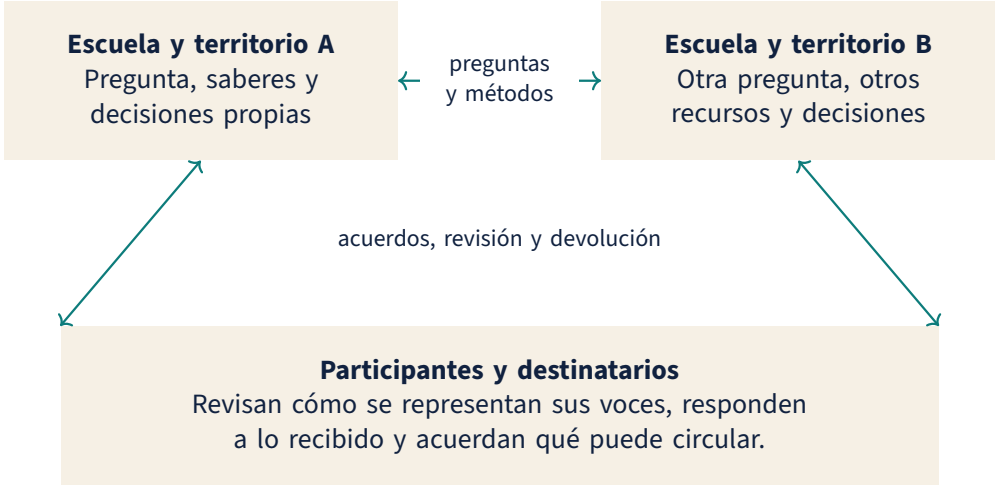
Procedencia: EXP-023 (Primer Encuentro Rotario de Semilleros STEAM, Universidad del Valle, sede Cartago, 2024; relato aportado por el autor)

Qué se comparte y qué decide cada lugar

Federar desde el territorio significa algo preciso. Ningún nodo copia el contenido de otro: comparte un método (los cinco momentos), unos acuerdos (metodológico, ético, de evidencia y de territorio) y la disposición a contar también lo que falla. Lo que circula entre escuelas no son respuestas para aplicar, sino preguntas para traducir. Una escuela que estudió las crecientes de su río no le entrega a otra su informe para que lo repita; le cuenta cómo llegó a la pregunta, qué fuentes usó, a quién escuchó, qué se le cayó en el camino. La otra escuela, con su propio mapa y sus propios sabedores, encontrará su propia agua, o su propia memoria, o su propio cielo.

FIGURA 19.1 · COLABORAR ENTRE LUGARES

Compartir el método, conservar la pregunta propia



Esquema de colaboración posible, no inventario de una red constituida. Las comunidades también pueden ser nodos; no son receptoras pasivas. Se comparten procedimientos y límites, sin imponer una pregunta idéntica ni publicar todo. El capítulo 20 desarrolla un acuerdo hipotético entre dos escuelas.

Cada lugar entra a la red por su puerta. La obra matriz lo dice con ejemplos: una escuela rural puede entrar por el ambiente y el agua; una urbana, por la cartografía social; un colegio técnico, por el prototipado; una primaria, por la lectura del territorio (Cardenas Orozco, 2026a). Este libro añade de dónde sale esa puerta: del mapa de problemas y del mapa de saberes que cada comunidad levanta sobre sí misma (capítulos 15 y 16). La puerta no la elige el mentor ni el programa. La encuentra el lugar cuando se mira con las herramientas de la Parte V.

CONCEPTO MILC

Red de lugares

Conjunto de escuelas arraigadas, cada una en su territorio, que se federan para aprender juntas sin volverse copias. Su unidad no está en hacer lo mismo, sino en compartir un método (los cinco momentos), unos acuerdos (metodológico, ético, de evidencia y de territorio) y la disposición a contar también lo que falla. Su riqueza es la diferencia entre sus lugares.

La red, además, ya llegó a la escuela, y no siempre con el rostro que este libro imagina. Hay redes que se diseñan desde un centro: programas nacionales que eligen sedes, fijan metas, entregan materiales y miden con un marco común. No son el enemigo. Pueden ser una opor-

tunidad de encuentro entre escuelas que de otro modo nunca se habrían hablado, siempre que el lugar no desaparezca dentro del marco. Lo que decide, como advertían las redes pedagógicas, es si la red hace crecer la autonomía de quienes la forman o la aplaza. La pregunta del acuerdo de territorio, frente a cualquier red, es la misma: ¿qué de lo que hacemos nace de aquí, y qué llegó de afuera sin preguntar dónde caía?

VENTANA AL AULA

El nodo que acompaña

Desde 2024, la institución es uno de los 420 Nodos de Pensamiento Computacional de Colombia Programa, la estrategia del Ministerio TIC con el British Council y el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, en la que dos mil cien docentes pares expertos lideraron la implementación del pensamiento computacional en sus regiones (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2024). Ser nodo significa que un grupo de docentes de la escuela, los **pares expertos**, acompaña a colegas de otra sede, la de transferencia. En 2025, cinco pares expertos acompañaron a cinco docentes de esa sede (cuatro maestras y un maestro), y por su intermedio el trabajo llegó a doscientos un estudiantes más. Pero lo más valioso del análisis que el propio nodo hizo de su año no fueron las cifras, sino lo que no salió bien: de las ocho dimensiones del marco de calidad del programa, dos seguían en estado emergente, la **equidad, diversidad e inclusión** y la **equidad de género**. Un nodo que le cuenta a la red lo que le falta le da algo más útil que una foto de éxito: le da por dónde seguir.

Procedencia: EXP-021 (Nodo de Pensamiento Computacional NPC182, Colombia Programa, 2024–2026; análisis técnico del nodo, 2025, elaborado por el autor)

Asimetrías y profundidad del cambio

Hay una idea de este libro que ayuda a pensar la red: la **transmodernidad**, el proyecto con que Dussel quiso abrir el diálogo entre las culturas que la modernidad había negado (capítulo 7). Una red de lugares es la transmodernidad en pequeño. No pide que todas las escuelas se parezcan a la que empezó primero, ni que regresen a un pasado idealizado; pide que cada una aporte lo que su lugar le enseñó y reciba lo que los otros lugares les enseñaron. Dussel (2016, p. 45) añade una advertencia que una red no debe olvidar: ese diálogo tiene que «tomar claramente en cuenta las asimetrías existentes». Entre escuelas también las hay: la urbana y la rural, la que tiene conectividad y la que no, la que ya publicó y la que apenas empieza. Una red que las ignora termina escuchando siempre a las mismas. A ese horizonte Escobar (2012)

lo llama *pluriverso*, como vimos en el capítulo 14. La red de lugares es un pluriverso escolar, hecho de escuelas que se saben distintas y, justamente por eso, tienen algo que decirse.

¿Cómo saber si una red así funciona? No contando nodos. Coburn (2003, p. 4) advirtió que llevar una reforma a muchos lugares, sea por réplica o por adaptación, es condición necesaria pero no suficiente para hablar de escala, y propuso mirarla en cuatro dimensiones: la **profundidad** del cambio (que toque las creencias, las normas de trato y los principios pedagógicos, no solo los materiales), su **sostenibilidad** en el tiempo, su **difusión** y el **traspaso de la titularidad**, es decir, que la reforma deje de ser algo externo, controlado por quien la impulsa, y pase a manos de las escuelas y los maestros que pueden sostenerla y hacerla crecer (Coburn, 2003, pp. 4–7). Leída desde el territorio, cada dimensión tiene una pregunta concreta. ¿Qué cambió de verdad en la manera de enseñar en ese lugar? ¿Sobrevive cuando rota el docente que la impulsó? ¿Llegó a otras áreas y jornadas, o se quedó en el semillero? ¿Las preguntas ya son de la comunidad, o siguen siendo del mentor? Una red de cinco escuelas que cambiaron de verdad vale más que una de cincuenta que solo aprendieron el vocabulario.

CONCEPTO MILC

Escala profunda

La medida de una red por lo que cambia en cada lugar y no por cuántos lugares alcanza. La obra matriz la llama así; se mira en cuatro dimensiones: profundidad del cambio, sostenibilidad cuando rotan las personas, difusión y traspaso de la titularidad a quienes la practican (Coburn, 2003). En una red de lugares, la pregunta decisiva es si las preguntas ya son de la comunidad.

La red más honda, con todo, no es la de las escuelas, sino la de los maestros. Un maestro que escribe sobre su práctica, la contrasta con otros y la publica deja de ser un aplicador de programas para volverse productor de saber. Esa es, quizá, la red que más falta y la que más cuesta, porque compite con el cansancio y con la soledad del aula. Es también la más antigua de nuestro magisterio, la que el Movimiento Pedagógico quiso tejer con sus CEID. Uno de ellos, el de Cartago, lo mostró hace poco.

Este capítulo dejó dicho el porqué: el territorio ya está tejido, los maestros de este país ya han demostrado que pueden producir saber en red, y una red de lugares se mide por lo que cambia en cada lugar. Falta el cómo. ¿Qué hace, en concreto, una escuela cuando otra le pide compañía para empezar? A eso está dedicado el capítulo siguiente.

VENTANA AL AULA

Ocho maestros que escribieron

En 2025, el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Subdirectiva SUTEV Cartago acompañó a ocho docentes del Norte del Valle a escribir y sistematizar sus experiencias pedagógicas para el tercer Congreso Pedagógico Nacional. Tres de las ocho experiencias fueron seleccionadas a nivel nacional. Por razones de tiempo no pudieron presentarse, y de esa pérdida nació un proyecto: la revista *Voces que Transforman*, pensada para publicar esas ocho experiencias. Mirémoslo con cuidado: ninguno de esos maestros necesitó un modelo prestado para tener algo que decir; necesitó compañía para escribirlo. Eso es una red de lugares entre adultos: maestros de municipios vecinos que se reconocen productores de saber y se acompañan a nombrarlo.

Procedencia: EXP-063 (informe de gestión del CEID Cartago, 2024–2026; relato aportado por el autor)

EN EL AULA **II-F13** Abrir un nodo (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

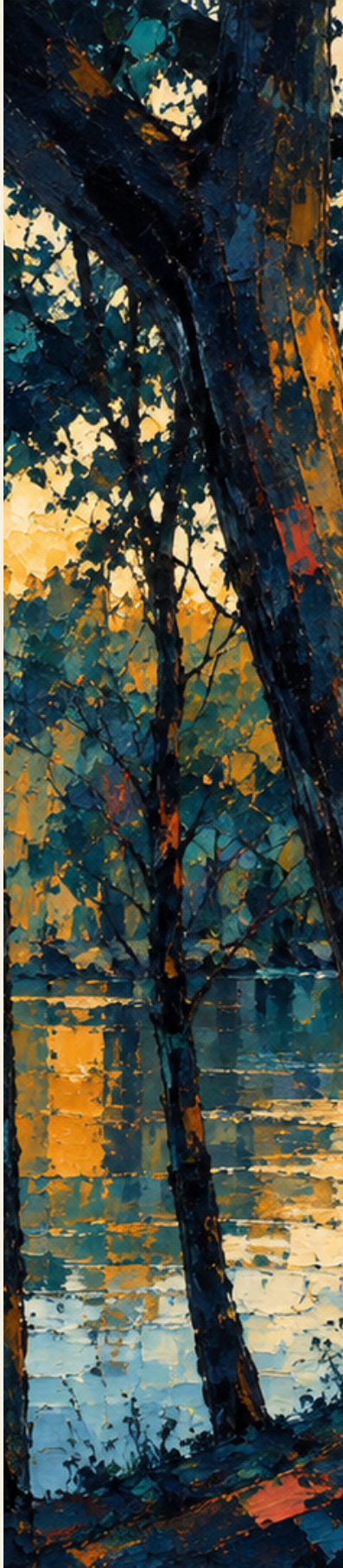
PREGUNTA MAYÉUTICA

Si mañana otra escuela de mi municipio me pidiera ayuda para empezar, ¿qué le llevaría: un formato para copiar, o una pregunta para que encuentre la suya? ¿Y qué estaría dispuesto a aprender de ella?

CAPÍTULO 20

Abrir un nodo

Mentoría, devolución y memoria entre territorios.



EN EL UMBRAL

Acompañar a otra escuela comienza por hacer lugar a su pregunta. Después vendrán los acuerdos, los intentos y una memoria que permita retomar el trabajo cuando cambien las personas. En lo pequeño se prueba la continuidad: una devolución a tiempo, una decisión compartida, una dificultad que puede decirse. El camino que aquí termina deja abierta esa tarea, hecha de encuentros que otros podrán continuar.

¿Qué tendríamos que cuidar para que lo aprendido siga vivo en otras manos?

«Abrir un nodo no es instalar una sucursal: es acompañar a otro lugar hasta que encuentre su propia pregunta.»

MILC

Cuando una escuela acompaña a otra, lo primero que se juega no es el método, sino la posición. Es fácil llegar como quien sabe y viene a enseñar; es más difícil llegar como quien también vino a aprender. La obra matriz le da a esa posición un nombre, el del **mentor que acompaña**: alguien que ayuda a una comunidad a leer su propio contexto, encontrar una pregunta viable, diseñar un ciclo de investigación, cuidar las evidencias y devolver los resultados, sin reemplazar la voz local (Cardenas Orozco, 2026a). Este capítulo baja esa figura al territorio y la vuelve práctica: cómo se abre un nodo, cómo se encuentran los nodos, qué guarda la red y qué no debe circular por ella.

La formación de mentores, según el Tomo 0, sigue cuatro movimientos: **inmersión**, **traducción**, **acompañamiento** y **devolución**. Leídos desde este libro, cada uno tiene un acento territorial, que desarrollamos enseguida, después de ver lo que una mentoría puede dejar instalado.

VENTANA AL AULA

La cadena de Astrometrica

Entre 2020 y 2021, cuando el semillero de astronomía de la institución empezaba, el Club Orión, semillero de astronomía de la Universidad Tecnológica de Pereira, le abrió la puerta. **Yoselin**, su directora, y luego **Juan**, quien la sucedió en el cargo (el mismo Juan que impulsó Betelgeuse, capítulo 1), dieron clases de astronomía a los estudiantes y les explicaron cómo participar en las campañas de búsqueda de asteroides de la International Astronomical Search Collaboration (IASC). Les dejaron instalada, literalmente, una capacidad: usar Astrometrica, el programa con el que se revisan las imágenes del cielo. Desde 2021, el semillero participa en esas campañas, y en 2024 dieciséis estudiantes y un docente obtuvieron su certificación (capítulo 2). En 2026, la primera campaña del año la lideró un estudiante, **Tomás**, y él y **Matías** formaron a compañeros de la jornada de la mañana. Lo que una universidad sembró en una escuela pasó de los docentes a los estudiantes, y de una jorna-

VENTANA AL AULA (continúa)

da a otra. Eso es una red: no un convenio firmado, sino un saber que se sigue enseñando.

Procedencia: EXP-008, EXP-019, EXP-043 y EXP-044 (Club Orión, UTP, 2020–2021; campañas IASC certificadas en 2021, 2023, 2024 y 2026; relato aportado por el autor)

CONCEPTO MILC

Mentoría territorial

Acompañamiento de un nodo a otro que respeta el lugar del acompañado: camina su territorio, escucha a su gente y le ayuda a encontrar su propia pregunta, sin sustituir su voz. Se reconoce porque deja capacidad instalada: cuando termina, el nuevo nodo sabe hacer algo que antes no sabía y puede enseñárselo a otro.

Cuatro movimientos para acompañar

Los cuatro movimientos del mentor no forman un método distinto del que recorre el nuevo nodo. Son la manera de acompañar desde afuera, sin sustituir a nadie, los cinco momentos del MILC (escucha, sistematización, praxis, evaluación liberadora y devolución) que el nodo vive desde adentro. Cada uno tiene, además, una tradición que ayuda a hacerlo bien.

La **inmersión** acompaña la escucha. Wenger (1998) distingue la participación en una práctica de su cosificación: un protocolo, un formato o un informe fijan lo que una comunidad hace, pero solo cobran sentido para quien participa en ella. Por eso la inmersión no se hace solo en documentos. Quien acompaña camina el lugar del otro y escucha a su gente antes de proponer nada, como hacían los viajeros de la Expedición Pedagógica (capítulo 19); quien empieza conoce una experiencia en marcha (sus bitácoras, sus errores, la voz de sus estudiantes) y no solo su resumen.

La **traducción** acompaña la sistematización. Wenger llama *intermediación* al trabajo de quien se mueve entre dos comunidades y lleva de una a otra elementos de su práctica, un trabajo que exige ser reconocido en ambas. Algunos artefactos facilitan ese paso porque cada comunidad puede leerlos a su manera sin perder lo que comparten: son los *objetos de frontera*. En una red de lugares, la ficha de nodo puede cumplir esa función. Traducir no es adaptar un formato: es ayudar a que el nuevo nodo levante su propio mapa y su propio inventario de saberes, y encuentre allí su pregunta.

El **acompañamiento** sostiene la praxis y la evaluación liberadora durante el ciclo corto, sin tomar las decisiones por nadie. Bryk et al. (2015) describen las comunidades de mejora en red, que reúnen a investigadores y maestros para aprender más rápido de lo que prueban juntos

mediante ciclos breves de planear, hacer, estudiar y actuar. La idea nació en la reforma escolar estadounidense, con metas comunes y medibles. Aquí sirve por su disciplina de aprendizaje compartido (seguimiento frecuente, decisiones documentadas, errores registrados antes de que se olviden), no como plantilla: cada nodo conserva su pregunta.

La **devolución** coincide con el quinto momento y lo amplía, porque tiene dos destinatarios: la comunidad del nuevo nodo y la red entera, que necesita saber también lo que no funcionó. Entre las dimensiones de la escala, Coburn (2003) incluyó el traspaso de la titularidad: que la reforma pase a manos de quienes la practican (capítulo 19). En una red de lugares, ese traspaso tiene un gesto concreto: el nodo que recibió compañía nombra a quien acompañará al siguiente. Una mentoría termina bien cuando ya no hace falta.

Este libro no documenta todavía un nodo abierto con el ciclo completo; documenta gestos que lo anuncian.

VENTANA AL AULA

Constelaciones en otra escuela

En 2024, **Luisa**, del semillero de astronomía Betelgeuse, dirigió un taller de constelaciones en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo. Fue un gesto a pequeña escala: un taller, no un nodo abierto ni un ciclo acompañado, y no tenemos registro de lo que pasó después en esa escuela. Aun así, entre los relatos que documenta este libro es el único en que una estudiante del semillero fue a enseñar lo aprendido en otra institución educativa. La Ventana de Astrometrica mostró un saber que llegó de una universidad y siguió pasando de unos estudiantes a otros; aquí ese movimiento se asomó hacia afuera, y quien había aprendido a mirar el cielo enseñó a mirarlo en otro lugar. Para que el gesto se volviera mentoría habrían hecho falta los cuatro movimientos. Contarlo con su tamaño real es parte de la honestidad que una red necesita.

Procedencia: EXP-024 (taller de constelaciones en la I.E. Alfonso López Pumarejo, 2024; relato aportado por el autor)

El protocolo que sigue ordena esos movimientos para un primer ciclo. Está pensado para una escuela que acompaña a otra de su municipio o de su región, y se puede recortar o estirar según el tiempo de ambas.

PROTOCOLO MILC

Abrir un nodo de querencia

Propósito. Acompañar a otra escuela a recorrer su primer ciclo de investigación situada desde su propio territorio, sin volverla copia de nadie.

Momento 1. Conversación de entrada. Antes de cualquier formato, preguntar qué herida, curiosidad o esperanza de su lugar quiere estudiar la otra escuela. Acordar quiénes participan, cuánto tiempo hay, qué apoyo se necesita y cuáles son los acuerdos éticos (consentimientos, datos, uso de inteligencia artificial, lo que no se publica).

Momento 2. Inmersión cruzada. Los docentes del nuevo nodo conocen una experiencia en marcha (bitácoras, portafolios, conversación con estudiantes); quien acompaña camina el lugar del nuevo nodo con su gente.

Momento 3. Traducción. El nuevo nodo levanta su propio mapa del lugar y su mapa de saberes (capítulos 15 y 16). De ahí salen su puerta de entrada y su pregunta. Quien acompaña pregunta; no dicta.

Momento 4. Ciclo corto acompañado. Un proyecto de unas ocho semanas con los cinco momentos, una matriz de evidencia y una conversación de seguimiento cada quince días.

Momento 5. Devolución y relevo. El nuevo nodo devuelve a su comunidad y a la red, incluidos sus errores, y nombra a quien acompañará al siguiente.

Ficha de nodo. Lugar, puerta de entrada, pregunta, actores, acuerdos éticos, evidencias, lo que se devolvió, lo que falló y quién acompañará el siguiente ciclo.

Regla de oro. Quien acompaña no sustituye. El nodo conserva su nombre, su pregunta y su voz.

La ficha de nodo tampoco parte de cero. En 2026, el semillero de la institución elaboró su ficha de caracterización, un paso en su formalización, con sus líneas, sus propósitos, su metodología y su proyección (Anexo A, EXP-059). Una ficha así permite que alguien que no estuvo allí entienda qué hace un semillero y hacia dónde quiere ir. La ficha de nodo hereda

esa disciplina y le añade lo que pide el acuerdo de territorio: el lugar, la pregunta, los acuerdos éticos, lo que se devolvió, lo que falló y quién acompañará el siguiente ciclo. La ficha II-F13 (*Abrir un nodo*) la convierte en ejercicio de aula.

El círculo donde vuelve lo aprendido

Una red no existe si sus nodos no se encuentran. El Tomo 0 llama **círculo de devolución** al espacio donde se socializan avances, errores y preguntas, y advierte contra los eventos que consumen tiempo y no dejan memoria. Los microcentros de Escuela Nueva ya lo hacían a su modo: reuniones periódicas, dirigidas por los propios maestros (Colbert, 1999), de las que en el Quindío quedaba un acta con los temas, las sugerencias y los compromisos para la siguiente (Gaviria y Colbert, 2017). La experiencia del nodo de pensamiento computacional ofrece hoy otra manera concreta de hacerlo bien.

VENTANA AL AULA

Tres minutos sin interrupción

En los encuentros colaborativos del nodo con su sede de transferencia, los docentes comparten su experiencia con un protocolo de diálogo profesional llamado 3×3×3+5. Cada uno habla tres minutos sin que nadie lo interrumpa; los demás comentan durante tres minutos, sin juzgar, mientras quien habló escucha y toma nota; luego vienen tres minutos de réplica y diálogo, y al final cinco de síntesis. En el segundo encuentro de 2026, además, cada docente debía referirse a sus estudiantes, a lo que hace para que niñas y niños participen por igual y a cómo llevará lo aprendido a su aula. Lo que parece una técnica de reunión es una ética: nadie se queda solo con su aula, y nadie llega a enseñarle al otro desde arriba.

Procedencia: EXP-021 (Segundo Encuentro Colaborativo de Colombia Programa, nodo NPC182 y sede de transferencia, 2026; material del encuentro)

En esta adaptación, escuchar sin juzgar a las personas permite cuestionar argumentos y proponer revisiones con evidencia. El protocolo siguiente adapta esa dinámica, que según el propio material del encuentro se basa en las comunidades de práctica (Wenger, 1998), a un encuentro entre nodos de territorios distintos.

PROTOCOLO MILC

Círculo de devolución entre territorios

Propósito. Que los nodos de una red se cuenten lo que hicieron, lo que aprendieron y lo que les falló, y que de ese encuentro quede memoria útil para todos.

Momento 1. Preparar. Cada nodo trae tres cosas: una pregunta que investigó, una evidencia y un error del que aprendió.

Momento 2. Contar sin interrupción. Un representante de cada nodo habla tres minutos sobre su lugar y su ciclo. Nadie interrumpe.

Momento 3. Contrastar con respeto. Los demás comentan tres minutos: preguntas, conexiones y críticas fundamentadas sobre los datos y las conclusiones. No descalifican a las personas. Quien habló escucha y anota antes de responder.

Momento 4. Responder y dialogar. Tres minutos de réplica y conversación abierta.

Momento 5. Hacer memoria. Cinco minutos para escribir, entre todos, qué se aprendió, qué no funcionó y qué pregunta queda. El acta breve va al repositorio de la red, con los permisos acordados.

Regla de oro. En el círculo vale tanto «esto nos falló» como «esto lo logramos». Lo que se cuente del territorio de otro no se publica sin su permiso.

CONCEPTO MILC

Círculo de devolución

Encuentro periódico entre los nodos de una red en el que cada uno cuenta su pregunta, su evidencia y su error, y del que queda una memoria escrita. Se distingue del evento porque produce aprendizaje para el siguiente ciclo, no solo una fotografía.

Una memoria que otros puedan usar

Lo que la red aprende tiene que quedar en algún lugar. La obra matriz habla de una **mediateca** y de una **memoria viva**: un repositorio abierto, con versiones, licencias, créditos y fechas. La idea tiene antecedentes en casa: las redes colombianas de maestros de lenguaje ofrecen gratis, en PDF, los libros donde condensan lo que hallan sus grupos (Jurado Valencia, 2022). Esta colección ya tiene piezas de ese repositorio. Están las ciento ochenta guías de ConectaTE, que abren con un saber ancestral; al 9 de septiembre de 2026, sesenta y seis lo anclaban ya en una práctica documentada con su fuente, y las demás seguían en revisión (capítulo 14). Están los libros de la colección en acceso abierto y las obras del semillero con su identificador: el libro de astronomía que firma León (2023) y la revista *CosmoTEC* (vol. 1). Está el archivo de memoria viva que el capítulo 16 propuso levantar con la comunidad. Pero un repositorio de red no guarda solo contenidos: guarda también sus límites.

El banco de saberes ancestrales de ConectaTE lo muestra bien. Cada práctica que entra al banco lleva su fuente y sus **límites éticos**, y esos límites son vinculantes: viajan con el saber a donde vaya. Uno de ellos dice que la palabra «querencia», la de este libro, no debe usarse como término del Pacífico, donde el vínculo con el lugar se nombra de otras maneras. Esa es la lección: en una red, el consentimiento y el cuidado tienen que viajar con el saber. Una escuela que recibe de otra un relato, una grabación o una práctica de su comunidad recibe también las condiciones en que esa comunidad lo compartió.

CONCEPTO MILC

Pacto ético de red

Los acuerdos que una red de escuelas adopta sobre lo que circula entre ellas: qué se publica y qué no, cómo se tratan los datos, cómo se declara el uso de inteligencia artificial y cómo se reconoce la autoría de estudiantes y sabedores. Su regla territorial es que el consentimiento viaja con el saber: lo que una comunidad compartió con una escuela no pasa a otra sin sus condiciones.

El pacto no es una herencia de las redes que esta parte ha recorrido, sino una elaboración de esta colección: se apoya en la ley de protección de datos personales (Congreso de Colombia, 2012) y en la ética testimonial del capítulo 16. Tiene una consecuencia que hay que decir con todas las letras: no todo debe circular. Hay saberes que una comunidad compartió solo con su escuela, relatos sensibles que solo pueden salir sin nombres, conocimientos sagrados que no se publican (capítulo 16). Una red que presiona por visibilidad termina traicionando a quienes la hicieron posible. Escalar no es publicar todo: es aumentar la capacidad colectiva de aprender y cuidar.

La red tampoco es solo de escuelas. Las comunidades que validan, corrigen o rechazan lo que las escuelas producen también son parte de ella. El proyecto HandSpeak lo dejó escrito como condición: la herramienta no se usa en el aula hasta que la valide la comunidad sorda (capítulo 17). Esa comunidad no es usuaria de la red; es uno de sus nodos, y quizá el que más autoridad tiene sobre ese saber.

Un acuerdo pequeño que se puede revisar

Imaginemos dos escuelas que quieren acompañarse. Es un ejemplo hipotético, no el anuncio de una red ya constituida. Una estudia las sombras de su patio y otra, los usos de un espacio de encuentro. Acuerdan compartir el método de registro y las preguntas que les cuesta resolver, sin exigir que investiguen lo mismo ni publicar información personal.

El acuerdo inicial cabe en una página, pero necesita decisiones precisas: qué pregunta trae cada escuela; qué puede ofrecer; quién acompaña a cada equipo; cuándo conversarán; qué materiales pueden circular; y cómo quedará registrado lo aprendido. También necesita una alternativa si falla la conexión o una persona no puede continuar. Un intercambio por documentos comentados puede sostener el diálogo cuando no es posible encontrarse a la misma hora.

En el primer círculo, una escuela advierte que su gráfico usa categorías distintas de las del registro. La otra muestra cómo realizó una comprobación parecida. El resultado del intercambio es una corrección explicada, no un formato común impuesto. Cada escuela conserva la versión anterior y describe qué decidió cambiar. La ayuda se vuelve aprendizaje cuando puede reconocerse su efecto en el trabajo.

Después aparece una dificultad: la persona que coordinaba el encuentro deja de estar disponible. El grupo revisa el alcance, distribuye una responsabilidad concreta y acuerda una siguiente fecha viable. Si no encuentra condiciones para continuar, registra la interrupción y lo que haría falta para retomar. Una red no se evalúa por simular actividad permanente, sino por la honestidad de sus acuerdos y por lo que sus integrantes pueden sostener.

Al revisar el ciclo, las dos escuelas preguntan qué cambió en su práctica, qué puede continuar sin el acompañante inicial, quién más participó y quién decide ahora las preguntas. Esas preguntas conectan con las dimensiones de escala discutidas en el capítulo 19. Las fichas II-F13 y II-F14 permiten registrar el acuerdo y el círculo de devolución. El nodo comienza a existir en esas relaciones verificables, antes que en su nombre.

La figura 19.1 (p. 181) permite leer este acuerdo: cada escuela conserva su pregunta, comparte procedimientos y reconoce la capacidad de respuesta de quienes participan.

Alianzas y continuidad del nodo

La red se sostiene también con alianzas, y la obra matriz pide medirlas con una pregunta sencilla: ¿qué queda después de la foto? Las alianzas que este libro ha contado dejaron algo. La licencia de un programa de mapas se volvió un proceso que un docente siguió cuando cambió el equipo (capítulo 15). Un semillero universitario enseñó a usar un programa de astronomía y ese saber se sigue enseñando entre estudiantes. La conversación con una universidad terminó en el primer artículo arbitrado sobre el modelo, escrito con un docente investigador de la Universidad Tecnológica de Pereira (Cardenas Orozco y Restrepo Ortiz, 2026). Durante dos años seguidos, además, desde el grupo Ecosistemas Digitales se ha llevado formación docente en inteligencia artificial a la posmedia de la Secretaría de Educación municipal (Anexo A, EXP-054). Cada una de esas alianzas puede contarse por lo que dejó instalado, no por el logo que puso en un afiche.

La escuela pública, en esas alianzas, no es solo receptora. También ofrece: sabe formar liderazgos estudiantiles, documentar proyectos con pocos recursos, convertir una feria en evaluación auténtica, cuidar un testimonio sensible. Cuando una universidad o una empresa se acerque, la primera pregunta no debería ser qué formato llenar, sino qué pregunta de este lugar vale la pena estudiar juntos.

Y la red se evalúa como todo lo demás en este libro: con evidencias y con honestidad. Un banco de evidencias de red separa con cuidado lo público, lo anónimo, lo interno y lo sensible (Cardenas Orozco, 2026a). Sus preguntas son las de la escala profunda: qué cambió en cada lugar, qué sobrevivió a las rotaciones, qué se extendió más allá del semillero y de quién son ahora las preguntas. Una red que no puede responderlas sigue siendo una lista de contactos.

Así se cierra el recorrido de este libro, que empezó en un aula que se creía el mundo entero y termina en una red de lugares que se saben distintos. La querencia abrió un horizonte de relación con otros lugares. Las capacidades de escucha, reconocimiento y cooperación permiten aprender con ellos sin exigir que todas las personas sientan la misma pertenencia. Lo que significa todo este camino lo recogemos en la conclusión.

EN EL AULA **II-F13** Abrir un nodo · **II-F14** Círculo de devolución entre territorios (Cuaderno de la Querencia y Fichas de aula).

PREGUNTA MAYÉUTICA

¿Qué sabe hacer mi escuela que podría enseñarle a otra, y qué le falta que otra podría enseñarle? ¿He contado alguna vez, en voz alta y ante otros maestros, algo que me salió mal?

TRIÁNGULO DE PENSAMIENTO

Cierre de la Parte VI · La red de los lugares

Desde dónde miro *(Dussel).* Una red puede mirarse desde el centro que la coordina o desde cada lugar que la forma. ¿Desde dónde miraría usted una red de escuelas: desde la que más logros muestra o desde la que menos voz tiene?

Qué depende de mí *(el estoico).* No depende de usted que exista una red ni que su institución firme convenios. Sí depende de usted contarle a un colega lo que intentó, incluido lo que falló, y escuchar lo que él intentó. ¿A quién podría escribirle esta semana?

En qué me estoy convirtiendo *(Floridi).* Las plataformas permiten que miles de escuelas se conecten en segundos; también permiten que todas terminen haciendo lo mismo. ¿Está su escuela usando la red para parecerse a las demás o para conversar desde lo que la hace distinta?

Conclusión

> *«Si algo enseña este libro cabe en una frase: quien aprende a mirar su lugar aprende, de paso, a habitar el mundo.»*
>
> **MILC**

Habitar la exterioridad: mirar de nuevo el lugar.

Empezamos este libro con una escena triste: la del estudiante que aprende, año tras año, a despreciar lo propio y a creer que crecer es irse; la de una escuela convertida en isla, que enseña el mundo entero menos el pedazo de mundo que tiene bajo los pies. Terminamos con otra escena, la que hemos ido construyendo página a página: la de una escuela que baja de su torre y se abre, de par en par, al lugar que la rodea. Entre una y otra cabe todo este libro, y también, si tuviéramos suerte, el giro que le hace falta a nuestra educación.

Fue un solo movimiento, aunque lo contáramos en seis partes. Vimos primero la escuela que desarraiga (la Totalidad que se cree el mundo entero) y las tres caras de su daño. Desmontamos después el relato eurocéntrico que la sostiene, y aprendimos a redescribir la historia desde Abya Yala hasta la propia Cartago. Recogimos luego, en Dussel y en Freire, la pedagógica de la liberación: el maestro que deja de dominar y aprende a escuchar al Otro. Bajamos después todo eso a un manual: cartografiar el lugar, abrir el aula-ágora, investigar situadamente, ordenarlo en un programa. Y salimos, por fin, del aula propia hacia una red de lugares: escuelas que se acompañan sin volverse copias. Seis pasos de un mismo giro: dejar de mirar el aula como una Totalidad cerrada y abrirla a su exterioridad.

Esa palabra, exterioridad, fue el corazón secreto de todo. Dussel la usó para nombrar lo que un sistema deja afuera y no alcanza a ver: el rostro del pobre, la voz del excluido, el saber del vencido. Este libro la trajo al aula para nombrar lo que la escuela deja afuera: el territorio, la comunidad, la historia propia, el sabedor sin diploma. Y propuso un verbo para lo que hay

que hacer con ella: no conquistarla ni anexarla, sino **habitarla**. Habitar la exterioridad es dejar que lo que la escuela excluía entre a enseñarnos; es empezar la clase, por una vez, en la palabra del Otro y no en la nuestra.

La **querencia** fue el horizonte que sostuvo este recorrido: una relación afectiva y de pertenencia que puede encontrar espacio en la escuela. La tesis no consiste en evaluar cuánto ama un estudiante su lugar. Consiste en formar capacidades para comprenderlo, investigar sus historias, escuchar otras perspectivas y participar en su cuidado. Con esas herramientas cada persona puede construir, revisar o cuestionar sus vínculos sin recibir de antemano la respuesta que debería sentir.

Esta propuesta mira hacia el futuro. Saber desde dónde hablamos ayuda a reconocer nuestras perspectivas y a dialogar con otras. Las raíces pueden ser múltiples, nuevas o difíciles de nombrar. Una escuela abierta las reconoce sin convertirlas en requisito de dignidad: quien llega, quien parte y quien permanece tiene derecho a aprender y a participar en la vida común.

Por eso volvemos a la imagen de las alas y las raíces. Abrir horizontes y conocer lo cercano pueden acompañarse. No hay una única forma de hacerlo: algunas personas regresarán, otras construirán un hogar diferente y otras sostendrán vínculos desde lejos. La educación puede ofrecer recursos para esas decisiones; no elegir por quien aprende. Y el lugar de donde se viene no es el único que forma: el Tomo V de esta colección, *El Lugar de Llegar a Ser* (Cardenas Orozco, 2026b), se pregunta por los espacios donde alguien puede llegar a ser quien todavía no es.

Hay en todo esto una cuestión de justicia. El desplazamiento, el despojo y la falta de oportunidades restringen la posibilidad de elegir. Defender condiciones para quedarse con dignidad es tan necesario como respetar el derecho a partir. La escuela contribuye a comprender esas condiciones y a discutir cómo cambiarlas, junto con responsabilidades institucionales y sociales que exceden el aula.

El método necesita maestros que lo hagan posible junto con estudiantes, familias y equipos de trabajo. Necesita también tiempo, recursos y decisiones institucionales. En esa trama cuentan los gestos cotidianos: escuchar una pregunta, enseñar a contrastar una fuente, recibir a un sabedor o revisar una explicación. La responsabilidad del docente es decisiva, pero compartida. Ayudar a que alguien conozca su mundo y tenga la oportunidad de quererlo exige sostener también las condiciones de quienes enseñan.

Este libro se escribió desde una escuela pública, en Cartago, en el Norte del Valle, y a ella vuelve. No lo escribió quien mira la educación desde arriba, sino quien la vive desde el aula, con sus carencias y su belleza. Por eso su apuesta es, ante todo, por la escuela pública: por los hijos de este suelo, que merecen una educación que no los enseñe a avergonzarse de lo propio

ni a soñar únicamente con marcharse. Si algo de lo dicho sirve, que sirva primero ahí, donde más falta hace.

Y que sirva sin encerrarse. El manual nos recordó, con Martí (1891/2023), que hay que injertar en nuestro tronco el mundo, pero que el tronco ha de ser el nuestro. Querer el lugar no es amurallarlo: un lugar cerrado se asfixia. La querencia que este libro defiende es de raíz honda y de puertas abiertas, capaz de dialogar con el mundo entero sin dejar de ser de aquí. Arraigo, no encierro. La red de lugares fue la forma práctica de esa apertura: una querencia que aprende a reconocer la querencia de otros.

No entregamos, pues, una receta terminada. Ninguna lo es, y desconfíe el lector de quien la ofrezca. Lo que este libro deja es más bien una invitación y una deuda. La invitación es sencilla: llevar todo esto a un aula concreta y hacerlo pasar por la prueba de la realidad, que es la única que importa. La deuda es más exigente: devolver lo aprendido (escribirlo, compartirlo, corregirlo, contar también los errores) para que otros maestros no tengan que empezar desde cero. Así como le pedimos a la escuela que le devuelva a la comunidad lo que de ella recibe, este libro querría ser devuelto, mejorado, por quienes lo lleven a la práctica. Esa deuda ya tiene dónde pagarse: en la red de lugares, donde devolver es la regla y contar el error es parte del trabajo.

Volvamos, para terminar, a la imagen del comienzo, pero ya transformada. Una escuela que aprende a habitar su exterioridad deja de ser la isla amurallada que denunciamos y se convierte en lo que siempre debió ser: el corazón cultural de su comunidad, el lugar donde un pueblo se piensa a sí mismo, guarda su memoria y dialoga con el mundo sin dejar de ser quien es. Una escuela así busca ofrecer herramientas para habitar con inteligencia y dignidad el lugar que cada persona elija, y para sostener o revisar sus vínculos con el origen. Y esa, después de todo, ha sido la apuesta de este libro entero: enseñar a volver a mirar el lugar, que es también, bien mirado, una manera de enseñar a habitar el mundo.

Porque al final se trata de algo sencillo y exigente: que ningún niño tenga que despreciar su origen para ser reconocido, y que pueda mirar el territorio, escuchar sus voces, investigar sus problemas y discutir cómo cuidarlo. A esa posibilidad de construir pertenencia, sin imponerla, la hemos llamado querencia. El porvenir de la propuesta depende de lo que maestros, estudiantes y comunidades hagan con ella, de los límites que encuentren y de lo que sean capaces de revisar juntos.

PALABRAS DE CIERRE

¿Para qué enseñamos?

Al llegar a estas páginas, quisiera dejar por un momento los nombres de los métodos y volver al rostro de quien aprende. Allí se vuelve concreta la pregunta que nos ha acompañado: ¿qué puede hacer nuestra enseñanza por una vida que todavía está buscando su forma?

Enseñamos para que esa vida encuentre palabras propias. Para que una muchacha pueda hacer una pregunta sin sentir que estorba; para que un joven reconozca cuándo le ofrecen una certeza sin pruebas; para que ninguno necesite humillar a otro para hacerse escuchar. Enseñamos a leer, medir, escribir y construir porque esas herramientas ensanchan lo que una persona puede comprender y decidir.

Pero también enseñamos para que el mundo cercano deje de pasar inadvertido. Para que el agua que llega a una casa tenga una historia que merezca investigarse. Para que un oficio encuentre una escucha atenta. Para que el saber de una comunidad pueda entrar al aula y salir de ella reconocido, discutido y enriquecido por el encuentro.

No podemos prometer que una clase cambiará una vida. Podemos preparar una clase que no cierre sus posibilidades. Podemos enseñar con rigor, corregir sin herir, acompañar una dificultad y admitir un error. A veces la esperanza toma esa forma pequeña: alguien vuelve a intentar porque no fue reducido a su primer fracaso.

He querido que este libro se sostenga en esa confianza. Que la escuela pública sea un lugar donde aprender abra caminos y donde la dignidad no dependa de la facilidad para aprender. Un lugar que reciba a quien llega, escuche a quien permanece y despida con afecto a quien necesita partir.

Enseñamos para que nuestros estudiantes puedan hacerse cargo de sus preguntas y encontrarse con las de otros. Para que tengan con qué cuidar lo que aman y con qué discutir lo que les duele. Para que, cuando ya no estemos a su lado, puedan seguir aprendiendo y elegir una vida que reconozcan como suya.

¿Por qué nuestras raíces importan?

Las raíces importan porque ninguna vida empieza sola. Antes de nuestra primera palabra hubo voces; antes de nuestros pasos, caminos; antes de nuestras preguntas, personas que trabajaron, cuidaron y buscaron una respuesta. Reconocerlas nos permite recibir una herencia y también preguntarle qué queremos continuar y qué necesitamos transformar.

Hay raíces que se nombran con alegría y otras que duelen. Algunas se conocen bien; otras fueron cortadas, silenciadas o apenas empiezan a encontrarse. No todas caben en un apellido ni en el lugar donde nacimos. También arraigamos donde alguien nos recibe, donde aprendemos a vivir con otros, donde una tarea compartida empieza a importarnos.

Por eso la escuela debe acercarse a esas historias con delicadeza. No pedir una memoria que alguien no quiere contar. No convertir el origen en examen ni la permanencia en prueba de amor. Ofrecer, más bien, tiempo y herramientas para mirar de dónde venimos y libertad para decidir qué relación queremos construir con ello.

Desde Cartago, este libro mira el río, las calles, los patios y los saberes que acompañan la vida cotidiana. Los mira como lugares abiertos a preguntas y a encuentros. Quisiera que esa mirada pudiera viajar: que otro maestro la recibiera y encontrara en su propio territorio voces, heridas y posibilidades que estas páginas no alcanzan a nombrar.

Nuestras raíces importan porque pueden ayudarnos a reconocer lo que debemos a otros y lo que podemos ofrecer. No nos entregan un destino escrito. Nos dan materiales para conversar con el mundo, para disentir de una injusticia heredada, para cuidar una memoria y para abrir sitio a quien todavía no lo tiene.

Ojalá al cerrar el libro quede ese deseo: mirar con más atención, preguntar con más cuidado y devolver algo de lo recibido. Que sepamos hacer lugar para otros. Y que cada estudiante encuentre, aquí o donde la vida lo lleve, condiciones para crecer con dignidad.

Alvaro Cardenas Orozco
Cartago, Valle del Cauca

Referencias

Álvarez, A., Porras, E., Gómez, J., Mejía, M. R., Unda, M. del P., y Pabón, R. (2018). Complemento a la caja de herramientas. En *Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el equipaje* (2.ª ed., pp. 61–72). Universidad Pedagógica Nacional; Secretaría de Educación del Distrito. https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstreams/378e3169-dfcb-4424-8d61-3be38e0e159c/download

Ascher, M., y Ascher, R. (1981). *Code of the quipu: A study in media, mathematics, and culture*. University of Michigan Press.

Augé, M. (2017). *Los «no lugares»: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad* (M. Mizraji, Trad.). Gedisa. (Obra original publicada en 1992)

Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio* (E. de Champourcin, Trad.; 2.ª ed., 4.ª reimp.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1957)

Banco de la República. (s. f.-a). *Quimbaya*. Enciclopedia Banrepcultural. https://encicloped ia.banrepcultural.org/Quimbaya

Banco de la República. (s. f.-b). *Zenú*. Enciclopedia Banrepcultural. https://enciclopedia.b anrepcultural.org/Zen%C3%BA

Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia*, 22(67), 85–110. https://doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2183

Barragán Giraldo, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: Entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247–285. https://doi.org/10.17227/0120391 6.70rce247.285

Berry, W. (1991, febrero). Out of your car, off your horse: Twenty-seven propositions about global thinking and the sustainability of cities. *The Atlantic*. Reproducido por el Schumacher Center for a New Economics. https://centerforneweconomics.org/publicatio ns/berry/

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., y LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.

Cardale de Schrimpff, M., Morales, S., y Osorio, O. (1988). Nota sobre una tumba de cancel hallada en el municipio de Dosquebradas, Risaralda. Orfebrería de la tradición metalúrgica del suroccidente hallada en el Cauca Medio. *Boletín Museo del Oro*, (22), 103–116. https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/view/7111

Cardenas Orozco, A. (Ed.). (2023). *CosmoTEC: La revista de mañana, hoy* (Vol. 1). Institución Educativa Sor María Juliana. https://doi.org/10.5281/zenodo.23304524

Cardenas Orozco, A. (2026a). *Educación en la era onlife: MILC, modelo de investigación liberadora y científica* (Colección MILC, Tomo 0). Sor María Juliana Ediciones. https://doi.org/10.5281/zenodo.20517707

Cardenas Orozco, A. (2026b). *El lugar de llegar a ser: El espacio pedagógico como agente de la formación* (Colección MILC, Tomo V). Sor María Juliana Ediciones. https://doi.org/10.5281/zenodo.21654100

Cardenas Orozco, A. (2026c). *El mercado de la atención: Cómo se disputa la atención de los jóvenes y cómo educar el criterio en la era onlife* (Colección MILC, Tomo I). Sor María Juliana Ediciones. https://doi.org/10.5281/zenodo.20644819

Cardenas Orozco, A. (2026d). *El niño que sueña ciencia: La curiosidad es natural; la escuela debe darle método al sueño (sin apagarlo)* (Colección MILC, Tomo III). Sor María Juliana Ediciones. https://doi.org/10.5281/zenodo.21360910

Cardenas Orozco, A. (2026e). *No rendir la mirada: Inteligencia artificial, datos y soberanía tecnológica* (Colección MILC, Tomo IV). Sor María Juliana Ediciones. https://doi.org/10.5281/zenodo.21517630

Cardenas Orozco, A., y Restrepo Ortiz, J. A. (2026). Modelo de investigación liberadora y científica (MILC): Una propuesta para la educación en la era onlife. *Revista Hambatu Science*, 1(3), 56–77. https://doi.org/10.63862/rhs-v1n3-56-77-2026

Casey, E. S. (1997). *The fate of place: A philosophical history*. University of California Press.

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750–1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.

Chamorro Rosero, M. (2016). Compadrazgo y reciprocidad en los Andes colombianos: El caso de Gualmatán (Nariño), Colombia. *Diálogo Andino*, (51), 17–29. https://doi.org/10.4067/S0719-26812016000300017

Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12. https://doi.org/10.3102/0013189X032006003

Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 107–135. https://doi.org/10.35362/rie2001043

Concejo de Pereira. (s. f.). *Historia*. Recuperado el 18 de octubre de 2026, de https://concejopereira.gov.co/es/historia-PG63

Congreso de Colombia. (1958, 25 de noviembre). *Ley 19 de 1958. Sobre reforma administrativa*. Diario Oficial.

Congreso de Colombia. (1996). *Ley 324 de 1996. Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda*. Diario Oficial.

Congreso de Colombia. (2005, 2 de agosto). *Ley 982 de 2005. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial.

Congreso de Colombia. (2012). *Ley Estatutaria 1581 de 2012* (protección de datos personales). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981

Congreso de Colombia. (2021, 18 de diciembre). *Ley 2166 de 2021. Por la cual se deroga la Ley 743 de 2002, se desarrolla el artículo 38 de la Constitución Política de Colombia en lo referente a los organismos de acción comunal y se establecen lineamientos para la formulación e implementación de la política pública de los organismos de acción comunal y de sus afiliados, y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial.

Corbett, M. (2020). Place-based education: A critical appraisal from a rural perspective. En M. Corbett y D. Gereluk (Eds.), *Rural teacher education: Connecting land and people* (pp. 279–298). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2560-5_14

D'Ambrosio, U. (2001). *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. Autêntica.

Du Bois, W. E. B. (2007). *The souls of black folk*. Oxford University Press. (Obra original publicada en 1903)

Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. Edicol.

Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Nueva América.

Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del «mito de la modernidad»*. Plural Editores; UMSA. (Obra original publicada en 1992)

Dussel, E. (2016). Transmodernidad e interculturalidad. *Astrágalo: Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, (21), 31–54. https://doi.org/10.12795/astragalo.2016.i21.02

Epictetus. (2008). *Discourses and selected writings* (R. Dobbin, Trad.). Penguin Classics.

Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: Postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, 21, 23–62. https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2012.v21.40049

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA).

Esri. (s. f.). *Mercator*. ArcGIS Pro 3.4. https://pro.arcgis.com/en/pro-app/3.4/help/mapping/properties/mercator.htm

Expedición Pedagógica Nacional. (2018). *Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el equipaje* (2.ª ed.). Universidad Pedagógica Nacional; Secretaría de Educación del Distrito. https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstreams/378e3169-dfcb-4424-8d61-3be38e0e159c/download

Fabricant, D. S., y Farnsworth, N. R. (2001). The value of plants used in traditional medicine for drug discovery. *Environmental Health Perspectives*, 109(Supl. 1), 69–75. https://doi.org/10.1289/ehp.01109s169

Fals Borda, O. (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329–347. https://doi.org/10.1177/026858098700200401

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73–90. https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283

Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra* (J. Campos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1961)

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas* (I. Álvarez Moreno, P. Monleón Alonso y A. Useros Martín, Trads.). Akal. (Obra original publicada en 1952)

Fernandes da Costa, C. (2021). Ubiratan D'Ambrosio y la descolonialidad en etnomatemática. *Revista de Educação Matemática*, 18(Edición especial), e021037. https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/download/100/101/200

Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.; 2.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)

Freire, P. (2022). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1996)

Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores.

Gaviria, M. C., y Colbert, V. (2017). *Historia de Escuela Nueva en Colombia: Una renovación pedagógica para el siglo XXI*. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2020/04/HistoriaEscuelaNuevaEnColombia.compressed.pdf

Gorostiza, A., Solé-Llussà, A., y González-Martín, A. (2015). Historia biológica de Yanga, ¿primer palenque libre de América? *Naveg@mérica*, (15). https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/240811

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. https://doi.org/10.3102/0013189X032004003

Hammler, K. (2017). *The Colombian Escuela Nueva school model: Linking program implementation and learning outcomes* [Tesis doctoral, Tulane University]. https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2019/11/The-Colombian-Escuela-Nueva-School-Modeling.compressed-1.pdf

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales* (M. Ballestero, Trad.). Crítica. (Obra original publicada en 1992)

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing. (Obra original publicada en 1994)

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.

Jurado Valencia, F. (2022). Singularidades de las redes académicas de los maestros en Colombia. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 31(66), 47–58. https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n66.p47-58

Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.

Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants*. Milkweed Editions.

Koch, A., Brierley, C., Maslin, M. M., y Lewis, S. L. (2019). Earth system impacts of the European arrival and Great Dying in the Americas after 1492. *Quaternary Science Reviews*, 207, 13–36. https://doi.org/10.1016/j.quascirev.2018.12.004

Kvale, S., y Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2.ª ed.). SAGE.

Lefebvre, H. (1968). *Le droit à la ville*. Anthropos.

León. (2023). *¿Qué vemos en el cielo? Astronomía para jóvenes curiosos*. Institución Educativa Sor María Juliana. https://doi.org/10.5281/zenodo.23304947

León-Portilla, M. (2013). *Obras de Miguel León-Portilla: Tomo XIII. Visión de los vencidos: Relaciones indígenas de la conquista / El reverso de la conquista: Relaciones mexicas, mayas e incas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas; El Colegio Nacional. https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/obras_leon_portilla/599.html (Obra original publicada en 1959)

Leopold, A. (1949). *A Sand County almanac, and sketches here and there*. Oxford University Press.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (D. E. Guillot, Trad.). Sígueme. (Obra original publicada en 1961)

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

Livi Bacci, M. (2003). Las múltiples causas de la catástrofe: Consideraciones teóricas y empíricas. *Revista de Indias*, 63(227), 31–48. https://doi.org/10.3989/revindias.2003.i227.550

Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.

Louv, R. (2019, 15 de octubre). What is nature-deficit disorder? *Richard Louv*. https://richardlouv.com/blog/what-is-nature-deficit-disorder

Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas* (F. Villaverde, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1998)

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–167). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Pontificia Universidad Javeriana.

Martí, J. (2023). Nuestra América. En *Nuestra América y otros escritos* (pp. 47–55). Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto. https://www.cancilleria.gob.ar/userfiles/ut/marti_nuestra_america_y_otros_escritos.pdf (Obra original publicada en 1891)

Martínez Boom, A., y Álvarez Gallego, A. (2018). El viaje y la memoria. Consideraciones en torno a la Expedición Pedagógica: El riesgo de pensarnos de nuevo. En *Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el equipaje* (2.ª ed., pp. 99–118). Universidad Pedagógica Nacional; Secretaría de Educación del Distrito. https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstreams/378e3169-dfcb-4424-8d61-3be38e0e159c/download

Martínez Boom, A., y Unda Bernal, M. del P. (1995). Redes pedagógicas: Espacios múltiples y abiertos. *Nodos y Nudos*, 1(1), 4–9. https://doi.org/10.17227/01224328.1205

Martínez Boom, A., y Unda Bernal, M. del P. (1997). Redes pedagógicas: Otro modo de ser conjuntos. *Nodos y Nudos*, 1(3), 4–6. https://doi.org/10.17227/01224328.1207

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal. (Obra original publicada en 2000)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones curriculares para el área de Tecnología e Informática en educación básica y media*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_4.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2026a). *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales para la educación inicial, básica y media: Actualización para la transformación curricular*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_14.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2026b, 31 de julio). *Ministerio de Educación presenta los nuevos lineamientos curriculares para fortalecer la formación integral en los colegios*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-430005.html

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2024, 12 de diciembre). *Más de 100.000 estudiantes impactados en los Nodos de Pensamiento Computacional en Colombia*. Colombia Programa. https://mintic.gov.co/colombiaprograma/847/w3-article-399170.html

Mintz, S. W., y Wolf, E. R. (1950). An analysis of ritual co-parenthood (compadrazgo). *Southwestern Journal of Anthropology*, 6(4), 341–368. https://doi.org/10.1086/soutjanth.6.4.3628562

Nunn, N., y Qian, N. (2011). The potato's contribution to population and urbanization: Evidence from a historical experiment. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(2), 593–650. https://doi.org/10.1093/qje/qjr009

O'Gorman, E. (1958). *La invención de América*. Fondo de Cultura Económica.

Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V., y Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio: Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, (44-Especial), 15–34. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024

Peñuela Contreras, D. M., y Rodríguez Murcia, V. M. (2006). Movimiento pedagógico: Otras formas de resistencia educativa. *Folios*, (23), 3–14. https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/10185

Piazzini Suárez, C. E. (2015). Cambio social en la cuenca media del río Cauca, Colombia (3000–400 a. P.): Una aproximación desde las iconografías arqueológicas. *Boletín de Antropología*, 30(50), 55–93. https://doi.org/10.17533/udea.boan.v30n50a03

Porto-Gonçalves, C. W. (2009). Entre América e Abya Yala: Tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 20. https://doi.org/10.5380/dma.v20i0.16231

PRATEC. (2006). *Calendario agrofestivo en comunidades andino-amazónicas y escuela*. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/calendario_agrofestivo.pdf

Presidencia de la República de Colombia. (2009). *Decreto 1290 de 2009* (evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Decreto 1377 de 2013*.

Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1074 de 2015* (cap. 25, protección de datos personales). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=76608

PROJ contributors. (2026). *PROJ coordinate transformation software library* (Versión 9.9.0) [Software]. Open Source Geospatial Foundation. https://doi.org/10.5281/zenodo.5884394

Psacharopoulos, G., Rojas, C., y Vélez, E. (1993). Achievement evaluation of Colombia's Escuela Nueva: Is multigrade the answer? *Comparative Education Review*, 37(3), 263–276. https://doi.org/10.1086/447190

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201–246). CLACSO.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes. (Obra original publicada en 1987)

Restall, M. (2004). *Los siete mitos de la conquista española* (M. Pino Moreno, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 2003)

Riaño-Alcalá, P., y Chaparro Pacheco, R. (2020). Cantando el sufrimiento del río: Memoria, poética y acción política de las cantadoras del Medio Atrato chocoano. *Revista Colombiana de Antropología*, 56(2), 79–110. https://doi.org/10.22380/2539472X.793

Rodríguez Cuenca, J. V. (2005). *Pueblos, rituales y condiciones de vida prehispánicas en el Valle del Cauca*. Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez-Ríos, D. H. (2024). Propuesta para el fortalecimiento de los semilleros estudiantiles de carácter científico-tecnológico. Estudio de caso: semilleros, departamento del Meta, Colombia. *Revista Vínculos*, 21(1). https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/vinculos/article/view/22271

Saldarriaga Ramírez, C. (2024). Andariegos: Prácticas culturales de los recolectores itinerantes de café del municipio de Pereira, Colombia. *Apuntes: Revista de Estudios sobre Patrimonio Cultural*, 37. https://doi.org/10.11144/Javeriana.apu37.apcr

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO; Siglo XXI Editores.

Shiva, V. (1997). *Biopiracy: The plunder of nature and knowledge*. South End Press.

Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Orion Society.

Tamayo Valencia, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la pedagogía). *Revista HISTEDBR On-line*, (24), 102–113. https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4953/art09_24.pdf

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1992)

Tuan, Y.-F. (1974). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. Prentice Hall.

Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.

Tuck, E., McKenzie, M., y McCoy, K. (2014). Land education: Indigenous, post-colonial, and decolonizing perspectives on place and environmental education research. *Environmental Education Research*, 20(1), 1–23. https://doi.org/10.1080/13504622.2013.877708

Tuck, E., y Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1–40. https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630

Unda Bernal, M. del P., y Gutiérrez, A. N. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(39), 7–26. https://doi.org/10.17227/01224328.4362

UNESCO. (s. f.). *Espacio cultural de Palenque de San Basilio*. Patrimonio Cultural Inmaterial. Recuperado el 19 de octubre de 2026, de https://ich.unesco.org/es/RL/espacio-cultural-de-palenque-de-san-basilio-00102

Urton, G. (2003). *Signs of the Inka khipu: Binary coding in the Andean knotted-string records*. University of Texas Press.

Velásquez Arango, J. J. (2021). Nuevas perspectivas para la historia del pueblo pijao, siglos XVI y XVII. *Fronteras de la Historia*, 26(1), 256–279. https://doi.org/10.22380/20274688.1125

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Abya-Yala.

Weil, S. (2014). *Echar raíces* (J.-R. Capella y J. C. González Pont, Trads.; 2.ª ed.). Trotta. (Obra original publicada en 1949)

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Glosario MILC

Vocabulario propio del modelo, tal como se usa en este tomo. La mayoría de los términos se desarrolla en un recuadro Concepto MILC del cuerpo del libro.

Abya Yala. Nombre de origen guna que los movimientos indígenas adoptaron para el continente, en lugar de «América», como reclamo del derecho de los pueblos a nombrarse a sí mismos. Usarlo en el aula recuerda que redescribir la historia empieza por cambiar el lugar desde el cual se cuenta.

Alfabetización territorial. Leer el territorio con el mismo rigor con que se lee un texto: reconocer sus accidentes y nombres, entender quién ordenó ese espacio y qué dice y qué calla.

Analéctica. Apertura a la exterioridad del Otro en Dussel. El MILC elabora a partir de ella una orientación pedagógica: escuchar lo que interroga el plan y vincularlo con una investigación rigurosa.

Aula-ágora. El aula entendida como plaza pública del saber, abierta a las voces de la comunidad, donde el maestro es anfitrión y no la única fuente.

Calendario situado. Abrir, dentro del calendario oficial, una temporalidad que dialogue con los ciclos reales del territorio (cosechas, lluvias, fiestas, memoria).

Cartografía social. Que una comunidad dibuje colectivamente el mapa de su propio territorio para hacer visible lo que el mapa oficial calla.

Círculo de devolución. Encuentro periódico entre los nodos de una red en el que cada uno cuenta su pregunta, su evidencia y su error, y del que queda una memoria escrita; produce aprendizaje para el siguiente ciclo, no solo una fotografía.

Círculo de la querencia. Propuesta para relacionar conocer, querer, cuidar y pertenecer: cada relación puede abrir otra, sin producirla necesariamente. La escuela ofrece oportunidades de indagación, encuentro y acción, y revisa la calidad del conocimiento y del cuidado, no la emoción que el estudiante debería sentir.

Colonialidad (del saber). El patrón, heredado del colonialismo, que sigue clasificando como inferior el conocimiento de la periferia y como universal el del centro.

Desarraigo. La herida de una escuela que enseña a despreciar lo propio. Tiene tres caras: *epistémico* (el saber negado), *territorial* (el lugar invisible) e *identitario* (el nombre avergonzado).

Des-cubrimiento / Encubrimiento. Frente a «descubrimiento», el reconocimiento de que 1492 encubrió al Otro (lo tapó con la mirada europea); des-cubrir es volver a mirarlo desde su exterioridad.

Diálogo de saberes. Encuentro respetuoso entre saberes escolares y comunitarios. La dignidad de los interlocutores es igual; las afirmaciones se contrastan atendiendo a fuentes, métodos, condiciones y límites.

Dos mentes (las). Que arraigar no obliga a elegir entre el saber propio y el del mundo: se forma una mente doble, capaz de habitar la raíz y lo global a la vez (D'Ambrosio, como se citó en Fernandes da Costa, 2021).

Ecología de saberes. La convivencia de muchos modos de conocer sin que uno tenga que aniquilar a los demás (Santos, 2009).

Epistemicidio. La destrucción de los saberes de pueblos sometidos (Santos, 2009). En el MILC nombra también la muerte de un saber cuando la escuela lo humilla hasta que deja de transmitirse.

Escala profunda. La medida de una red por lo que cambia en cada lugar y no por cuántos lugares alcanza: profundidad, sostenibilidad, difusión y traspaso de la titularidad a quienes la practican (Coburn, 2003).

Ética testimonial. Los cuidados que un aula debe a quien le confía su saber o su historia: consentimiento, reconocimiento y devolución; su contrario es el extractivismo del saber.

Exterioridad. Todo lo que la Totalidad deja afuera y no alcanza a ver: el Otro, el territorio, el saber negado (Dussel, 1977).

Federar. Poner en relación experiencias que conservan su identidad y aceptan aprender juntas; lo contrario de replicar un molde (Cardenas Orozco, 2026a).

Geopedagogía. Las conexiones entre las prácticas de los maestros, la vida de las poblaciones y las condiciones históricas y culturales de los territorios donde trabajan; término de la Expedición Pedagógica Nacional (Unda Bernal y Gutiérrez, 2015).

Investigación situada (liberadora). Investigación escolar que parte de una pregunta nacida del lugar, produce evidencia propia y devuelve el aprendizaje a la comunidad; recorre los

cinco momentos del MILC (Escucha, Sistematización, Praxis, Evaluación liberadora y Devolución).

Justicia cognitiva. Reconocimiento de la dignidad de los distintos saberes (científico, ancestral, campesino, de oficio) frente a la jerarquía que llama «conocimiento» solo a uno y condena a los demás al desprecio o a la extinción. La escuela la practica poniéndolos a dialogar de igual a igual.

Kit de Aula Situada. El conjunto de herramientas de las Partes V y VI: cartografía del lugar, aula-ágora, investigación situada, programa por etapas y apertura de un nodo. Llega al aula con el Cuaderno de la Querencia, las Fichas de aula y la Guía docente.

Memoria viva. El repositorio de lo que una comunidad y una red aprenden (relatos, guías, bitácoras, publicaciones), con versiones, licencias, créditos y los límites éticos con que se compartió cada saber.

Mentoría territorial. Acompañamiento de un nodo a otro que camina su territorio, escucha a su gente y le ayuda a encontrar su propia pregunta sin sustituir su voz; se reconoce porque deja capacidad instalada.

Nodo de querencia. Escuela o grupo que se suma a una red de lugares desde su propio territorio, con su pregunta, sus sabedores y sus acuerdos éticos; no es una sucursal.

No-lugar pedagógico. La escuela vivida como sitio de paso, cuyo único horizonte es la salida (el siguiente nivel, la ciudad, el afuera) y que por eso no enseña a habitar el presente ni el territorio donde ocurre.

Orgullo situado. Una identidad en paz, ni avergonzada ni encerrada: decir «soy de aquí» con dignidad y reconocerse, a la vez, hecho de muchas pertenencias. No desprecia a los demás; permite sumar lo nuevo sin restar lo propio.

Pacto ético de red. Acuerdos sobre lo que circula entre los nodos (publicación, datos, uso de inteligencia artificial, autoría); su regla territorial es que el consentimiento viaja con el saber.

Pedagógica (de la dominación / de la liberación). La relación entre el que enseña y el que aprende: puede imponer la cultura del centro sobre un «bárbaro» a civilizar, o partir del Otro, confiar en él y acompañarlo a producir su saber (Dussel, 1980).

Portafolio de investigación. Archivo vivo del proceso (preguntas, decisiones, pruebas, errores) que permite reconstruir por qué el grupo decidió lo que decidió.

Pregunta situada. La que nace del territorio o de la comunidad, que de verdad no sabemos responder y que nos importa; el arranque de toda investigación situada.

Punto cero (*hybris* del). La pretensión de mirar el mundo «desde ninguna parte», como si el conocimiento no tuviera lugar ni dueño (Castro-Gómez, 2005).

Querencia. Vínculo afectivo y de pertenencia con un lugar; horizonte de este tomo. Se enseñan y evalúan capacidades para comprender, contrastar, deliberar y cuidar, sin exigir afecto, ascendencia ni permanencia.

Red de lugares. Escuelas arraigadas, cada una en su territorio, que se federan para aprender juntas sin volverse copias; comparten un método, unos acuerdos y la disposición a contar lo que falla.

Reparación epistémica. El proceso por el cual la escuela devuelve al estudiante la confianza en su propio saber y lo ayuda a reconciliar el conocimiento de su casa con el de la academia sin renunciar a ninguno. Su signo es el paso de receptáculo a autor: del que solo recibe conocimiento al que también lo produce, lo firma y lo comparte.

Sabedor. El portador del conocimiento situado de una comunidad (el agricultor, la partera, el artesano, el músico, el mayor), cuyo saber la escuela suele no ver.

Sentipensar. Pensar con la cabeza y el corazón juntos (palabra que Fals Borda recogió de la gente del río).

Topofilia. El lazo afectivo entre las personas y los lugares que habitan (Tuan, 1974); en el campo, querencia.

Totalidad. El sistema (aquí, el aula) que se cree el mundo entero y expulsa hacia un afuera invisible lo que no cabe en sus categorías (Dussel, 1977).

Tres voces de la exterioridad (las). Los tres puntos de partida de la analéctica en el aula: la palabra del estudiante, el problema del territorio y el saber del sabedor.

Anexo A

Matriz de evidencia experiencial

Las 36 Ventanas al Aula del libro y su procedencia. Los relatos proceden de la matriz experiencial del autor y de su ecosistema de investigación (ConectaTE); se publican con alias de primer nombre y con las autorizaciones correspondientes.

Cap.	Ventana al Aula	Procedencia
1	El cielo no cerró	EXP-007 (2020–2021)
1	El agua que faltaba	EXP-005 (CIR Sormatronik, 2017–2019)
2	Buscar asteroides desde Cartago	EXP-019 (Betelgeuse / IASC, 2024)
2	El río que la guía no nombraba	EXP-014 (CIR Sormatronik, 2023)
3	Medir para cuidar	EXP-038 (EcoTIC, 2025)
3	El cielo propio	EXP-037 (AstroLumen, 2025)
4	El estudiante que escribió un libro	EXP-012 (Betelgeuse, 2023)
4	Una revista propia	EXP-016 (*CosmoTEC* vol. 1, 2023)
5	Poner el territorio en el mapa	EXP-027 (SIG / ArcGIS, 2024)
5	La escuela y lo público	EXP-053 (Secretaría TIC municipal, 2026)
6	Cuando alguien dice tu nombre	EXP-029 (Premio Mente Sin Límites, 2024)
6	Enseñar lo que se aprendió	EXP-010 (liderazgo entre pares, 2022)
7	¿De quién es el acueducto?	EXP-064 · relato de aula (Tecnología, grado 8.º) + dato zenú (Banrepcultural)
8	¿Descubrimiento, conquista o epistemicidio?	EXP-065 · relato de aula (Tecnología, grado 9.º)
9	El traductor que falló	EXP-066 · relato de aula (2 estudiantes de 7.º; Feria de Pereira, 2023)
10	La historia que da de beber	EXP-067 · relato de aula (semillero; acueducto y reserva de Cartago)
11	El estudiante que da la clase	EXP-046 (grado 9, 2026)
11	Cuando enseña la que aprendió	EXP-048 (astronomía, 2026)
12	La ciudad que ellos imaginan	EXP-052 (IA y prototipado, 2026)
12	Del bit a la web	EXP-050 («del bit a la web», 2026)
13	Amar desde lejos	EXP-061 (Luisa, Betelgeuse; intercambio a Brasil, 2025–26)
13	Un lugar al que pertenecer	EXP-036 (ConectaTE, 2025)
14	El aula que abre la puerta	EXP-057 (clase invitada, 2026)
14	El quipu que aún resuelve	EXP-068 · relato de aula (línea de saberes ancestrales)
14	El diálogo hecho rutina	EXP-069 · plataforma ConectaTE (guías: ancestral → contemporáneo → puente)

Cap.	Ventana al Aula	Procedencia
15	La ciudad, capa por capa	EXP-027 (SIG/ArcGIS y Ciencias Sociales; docente Jhon)
16	Empezar por escuchar	EXP-015, EXP-032, EXP-033 y EXP-041 (*design thinking*, Samsung Solve for Tomorrow)
17	Cuando la inundación se volvió pregunta	EXP-014/015 (Samsung Solve for Tomorrow, 2023)
17	Hablar con las manos	EXP-060 (HandSpeak, proyecto recurrente; informe de 2026)
18	Del sexto al once, todos investigando	EXP-039 (Feria de Energía de Pereira, 2025)
19	Siete semilleros en una misma casa	EXP-023 (Encuentro Rotario de Semilleros STEAM, Univalle Cartago, 2024)
19	El nodo que acompaña	EXP-021 (Nodo de Pensamiento Computacional NPC182, 2024–2026)
19	Ocho maestros que escribieron	EXP-063 (CEID Cartago, informe de gestión 2024–2026)
20	La cadena de Astrometrica	EXP-008, EXP-019, EXP-043 y EXP-044 (Club Orión, UTP; IASC, 2020–2026)
20	Constelaciones en otra escuela	EXP-024 (taller de constelaciones, I.E. Alfonso López Pumarejo, 2024)
20	Tres minutos sin interrupción	EXP-021 (Segundo Encuentro Colaborativo, 2026)

Además de las Ventanas, el capítulo 20 cita en su prosa dos filas de la misma matriz: EXP-054 (formación docente en inteligencia artificial, 2026) y EXP-059 (ficha de caracterización del semillero, 2026).

Anexo B

Mapa de fundamentos teóricos

Las fuentes de anclaje teórico de cada capítulo. Las fichas completas están en las Referencias.

Capítulo	Fuentes de anclaje
1 · La Totalidad que educa	Dussel (Totalidad); Freire (educación bancaria); Levinas
2 · La colonialidad del saber	Quijano; Castro-Gómez; Mignolo; Santos; Fabricant y Farnsworth; Fabricant y Farnsworth; Fabricant y Farnsworth; Fabricant y Farnsworth; Fabricant y Farnsworth
3 · El no-lugar	Augé; Tuan (topofilia); Weil; Riaño-Alcalá y Chaparro Pacheco
4 · El desarraigo epistémico	Du Bois (doble conciencia); Fanon; Maldonado-Torres
5 · El desarraigo territorial	Tuan; Casey; Louv; Sobel; Bachelard; Kimmerer; Lefebvre
6 · El desarraigo identitario	Taylor (reconocimiento); Fanon; Maalouf; Honneth
7 · El mito de la modernidad	Dussel (1492); O'Gorman; Galeano; Nunn y Qian; Banco de la República (zenú)
8 · 1492 en el tablero	Dussel; Restall; León-Portilla; Koch et al.; Livi Bacci; UNESCO; Gorostiza et al.; Koch et al.; Livi Bacci; UNESCO; Gorostiza et al.; Koch et al.; Livi Bacci; UNESCO; Gorostiza et al.; Koch et al.; Livi Bacci; UNESCO; Gorostiza et al.; Koch et al.; Livi Bacci; UNESCO; Gorostiza et al.
9 · Redescribir desde Abya Yala	Porto-Gonçalves; Martí; Fals Borda; Escobar; Walsh
10 · La historia que se camina	Rodríguez Cuenca; Piazzini Suárez; Velásquez Arango; Cardale de Schrimpff et al.; Banco de la República; Concejo de Pereira
11 · La pedagógica de la liberación	Dussel (pedagógica); Freire; Rancière; Levinas; bell hooks
12 · La analéctica en el aula	Dussel (momento analéctico); Levinas; Freire (temas generadores, diálogo y praxis); Santos (ecología de saberes); Fals Borda (IAP)
13 · Pedagogía de la querencia	Freire (inédito viable); Tuan; Leopold; Berry; Escobar; Gruenewald; Corbett; Tuck et al.; Tuck y Yang
14 · El diálogo de saberes	Santos; Fals Borda (IAP); Escobar (pluriverso); Ascher y Ascher; Urton (quipu)
15 · Cartografía del lugar	Fals Borda; Barragán Giraldo; Ospina Mesa et al.
16 · El aula como ágora	Kvale y Brinkmann (entrevista); Shiva (biopiratería)
17 · Investigación situada	Jara Holliday; Lewin; Kemmis et al.; Rodríguez-Ríos
18 · Programa por etapas	Escuela Nueva (Hammler; Psacharopoulos et al.); PRATEC; Baronnet; D'Ambrosio; Fernandes da Costa; Gruenewald; Tuck et al.; Tuck y Yang; Corbett; Sobel; Martí; MEN (estándares y lineamientos de Sociales, 2026)

Capítulo	Fuentes de anclaje
19 · Federar territorios	Cardenas Orozco (2026a, cap. 11); Mintz y Wolf; Chamorro Rosero; Saldarriaga Ramírez; Peñuela Contreras y Rodríguez Murcia; Tamayo Valencia; Jurado Valencia; Gaviria y Colbert; Martínez Boom y Unda Bernal; Unda Bernal y Gutiérrez; Expedición Pedagógica Nacional; Fals Borda; Dussel; Escobar; Coburn
20 · Abrir un nodo	Cardenas Orozco (2026a, cap. 11); Bryk et al.; Colbert; Gaviria y Colbert; Wenger; Jurado Valencia; Coburn

Anexo C

Rúbrica de evaluación situada

Instrumento para evaluar una investigación situada (Cap. 17) valorando el proceso y no solo el producto. Usa los cuatro niveles de las hojas de evaluación F15 y F16 del Cuaderno de trabajo MILC del Tomo 0 (distintas de las fichas II-F15 e II-F16 de este tomo), los mismos de la escala nacional de desempeño (Presidencia de la República de Colombia, 2009). La ***querencia*** *no se califica: se acompaña con la nota cualitativa del pie.*

La pregunta (Escucha)

Bajo	Copia un tema o una pregunta ajena; no la conecta con un lugar o una situación identificable.
Básico	Formula una pregunta propia, aún amplia o difusa.
Alto	Delimita una pregunta conectada con una necesidad real del lugar.
Superior	Formula una pregunta situada y viable, construida con voces documentadas o autorizadas, y la reformula cuando hace falta.

El rigor (Sistematización)

Bajo	Reúne información sin criterio; no cita o cita mal.
Básico	Usa algunas fuentes y un método básico; cita el saber académico.
Alto	Selecciona fuentes pertinentes, define su método y registra datos con unidades y condiciones.
Superior	Contrasta fuentes y datos, reconoce límites y pone a dialogar el saber académico con el local, citando a todos.

La obra (Praxis)

Bajo	La propuesta no se vincula con la pregunta.
Básico	Elabora una respuesta o un prototipo parcial, con prueba limitada.
Alto	Prueba la respuesta, registra lo que ocurre y la mejora con esa evidencia.
Superior	Construye una respuesta pertinente, la prueba con evidencia, declara su alcance y transfiere lo aprendido.

La revisión (Evaluación liberadora)

Bajo	No explica cambios ni límites.
Básico	Reconoce una dificultad, pero aún no la relaciona con evidencia suficiente.
Alto	Explica qué cambió y por qué, con evidencia.
Superior	Justifica mejoras y límites con evidencia y dice lo que aún no puede afirmarse.

La devolución (Devolución)

Bajo	No identifica destinatario, propósito ni acuerdos de devolución.
Básico	Identifica destinatario y propósito; el plan o registro aún omite acuerdos o evidencias.
Alto	Cumple el alcance acordado, con destinatario, contenido, acuerdos y evidencia del plan o de la entrega.
Superior	Además, justifica ajustes y límites y documenta la respuesta recibida o un modo viable de recogerla cuando siga pendiente.

El proceso (Portafolio)

Bajo	Solo hay resultado, sin registro del proceso.
Básico	Registra parte del proceso, sin los errores.
Alto	Documenta decisiones, pruebas y errores principales.
Superior	Permite a otro reconstruir preguntas, decisiones, pruebas y errores.

La autoría (Autoría e IA)

Bajo	No explica su aporte o presenta resultados de IA como propios.
Básico	Declara ayuda, pero no puede defender todas sus decisiones.
Alto	Distingue aportes, verifica lo utilizado y declara las herramientas o la ausencia de IA.
Superior	Mantiene trazabilidad, criterio crítico y voz propia, y reconoce la autoría de los saberes.

Escala y equivalencias. *Bajo 1,0–2,9 · Básico 3,0–3,9 · Alto 4,0–4,5 · Superior 4,6–5,0, como en las hojas de evaluación F15 y F16 del Cuaderno de trabajo MILC del Tomo 0 (cada institución ajusta los rangos a su sistema de evaluación). Equivalencias con esas hojas: la pregunta, con «Pregunta y territorio»; el rigor y el proceso, con «Fuentes y conceptos» y «Método y evidencia»; la obra y la revisión, con «Praxis y mejora»; la devolución, con «Devolución y reflexión»; la autoría, con «Autoría e IA». El «Cuidado ético» de la hoja F16 del Tomo 0 se acuerda con el protocolo del diálogo de saberes (cap. 16). La Guía docente explica cómo pasar de las observaciones de cada ficha a estos niveles, y el Cuaderno trae una versión de la rúbrica para el estudiante.*

Nota sobre la querencia (no se califica). *Se puede acompañar con una reflexión voluntaria sobre la relación con el lugar. No se puntúan el afecto, el origen familiar ni el deseo de permanecer. Acuerden antes de la tarea si se evaluará un diseño, un ensayo o una entrega. Los niveles valoran la calidad dentro de ese alcance, no convierten un plan en una acción realizada. Los apoyos de acceso (lectura, dictado, comunicación o movilidad) no reducen el nivel; la calidad del razonamiento se aprecia con los apoyos necesarios.*

Anexo D

Del libro al aula

Dieciocho fichas ofrecen conceptos, ejemplos hipotéticos, ensayo, tarea y revisión, y seis casos del territorio con fuente las acompañan. El Cuaderno reúne espacios para responder; las hojas Carta y A4 permiten imprimir fichas sueltas; la Guía docente propone tiempos y apoyos. Las rutas organizan los materiales sin sustituir los cinco momentos del ciclo. Elija las fichas pertinentes y vuelva a ellas cuando una pregunta o revisión lo requiera.

Código	Ficha	Capítulos que la desarrollan
II-F01	Un mapa de lo cercano	1, 13 y 15
II-F02	Los nombres del lugar	5, 6, 10 y 15
II-F03	Una historia, varias voces	7 a 10
II-F04	Lo que el mapa no muestra	3, 4, 5 y 15
II-F05	Preparar una escucha	11, 12 y 16
II-F06	Saber, fuente y contexto	2, 9 y 14
II-F07	Poner saberes en diálogo	14 y 16
II-F08	Devolver lo escuchado	12 y 16
II-F09	Del territorio a la pregunta	15 y 17
II-F10	Construir y revisar evidencia	17
II-F11	Una acción de cuidado posible	13, 17 y 18
II-F12	Compartir, evaluar y continuar	17 y 18
II-F13	Abrir un nodo	19 y 20
II-F14	Círculo de devolución entre territorios	20
II-F15	Medir con cuidado	17
II-F16	Del dato al gráfico	17
II-F17	Explicaciones rivales	14 y 17
II-F18	Autoría y uso de IA	17
II-V01	Una imagen no lo cuenta todo	5, 15 y 17

Elegir una ruta de trabajo

Conocer el lugar (II-F01 a II-F04). Mapear, investigar nombres, contrastar versiones y ver omisiones.
Escuchar y dialogar (II-F05 a II-F08). Preparar conversaciones, documentar saberes, comparar aportes y devolver registros.
Investigar y devolver (II-F09 a II-F12 e II-F18). Acotar preguntas, producir evidencia, actuar, declarar la autoría y devolver.
Indagar con datos (II-F15 a II-F17). Medir, graficar y contrastar explicaciones.
Tejer en red (II-F13 y II-F14). Encontrarse con otra escuela y contarse lo aprendido.
Lectura visual (II-V01). Leer dos pinturas de La Vieja atendiendo a su encuadre y a las fotografías de referencia, sin confundir interpretación con evidencia del territorio.
Un inicio posible. Combine II-F01, II-F09, II-F10, II-F11 y II-F12; añada II-F15 a II-F17 si el proyecto mide algo, y las fichas de conversación si trabajará con otras voces. Admita respuestas accesibles y no exija relatos íntimos. Son propuestas didácticas cuya eficacia debe evaluarse en cada contexto.

Índice de lecturas visuales

II-T01 · Capítulo 5

Volver visible lo cotidiano · Parque La Isleta · Cartago

Página 37.

II-T02 · Capítulo 10

La fachada y sus preguntas · Guadalupe · Cartago

Página 78.

II-T03 · Capítulo 13

Un símbolo, muchas relaciones · Monumento al Sol · Parque La Isleta

Página 108.

II-T04 · Capítulo 15

Un encuadre del río · La Vieja frente a La Isleta

Página 131.

II-T05 · Capítulo 16

El espacio no basta · Patio de la Casa del Virrey · Cartago

Página 142.

II-T06 · Capítulo 17

Mirar no es todavía demostrar · Río La Vieja · Piedra de Moler

Página 152.

Puente al aula: II-V01 · Una imagen no lo cuenta todo. Disponible en el Cuaderno de la Querencia y en hojas Carta/A4, con orientación docente.

RECURSOS EXPLICATIVOS

Figuras y tablas

Figura 1 · La Colección MILC: un marco, cinco dimensiones vii

Figura 1.1 · Una pregunta del lugar puede cambiar la clase 10

Tabla 6.1 · Reconocer la herida, orientar una respuesta 49

Figura 7.1 · El mapa cambia las proporciones 58

Tabla 10.1 · Lo que sabemos y lo que todavía no 80

Figura 10.1 · Cartago y Pereira: dos emplazamientos 83

Figura 12.1 · Cuando la evidencia cambia la pregunta 102

Figura 13.1 · Aprender a relacionarse con el lugar 107

Tabla 14.1 · Precisar de qué estamos hablando 123

Figura 15.1 · El mismo patio, a dos horas distintas 137

Tabla 16.1 · Lo dicho, lo añadido y lo corregido 147

Figura 17.1 · Una investigación que vuelve sobre sus decisiones 153

Figura 17.2 · Puntos en sombra en tres jornadas 161

Tabla 18.1 · La pregunta crece; el lugar sigue presente 170

Tabla 18.2 · Seis semanas para octavo o noveno 171

Figura 19.1 · Compartir el método, conservar la pregunta propia 181

Los esquemas y las tablas son elaboración propia a partir de lo que el texto expone; sus datos son hipotéticos cuando así se indica. Las fuentes de las imágenes están en «Lugares y fuentes».

Lugares y fuentes

Las seis pinturas de lugares de Cartago, sus lecturas visuales y las fichas didácticas vinculadas se elaboraron con asistencia de inteligencia artificial. Las pinturas son interpretaciones artísticas de las fotografías acreditadas a continuación. La cartografía y la ilustración narrativa se describen al final del registro.

P01 · Capilla de Nuestra Señora de Guadalupe

Jennie Valdivieso Kondo (Jennie Kondo) · 27 de septiembre de 2015 · fotografía fuente · CC BY-SA 4.0.

Adaptación con ImageGen: textura pictórica, color, luz y composición. No es un registro fotográfico.

P02 · Monumento al Sol, Parque La Isleta

Hoako · 2 de noviembre de 2015 · fotografía fuente · CC BY-SA 3.0.

Adaptación con ImageGen: textura pictórica, color, luz y composición. No es un registro fotográfico.

P03 · Patio de la Casa del Virrey

Hoako · 15 de febrero de 2016 · fotografía fuente · CC BY 3.0.

Adaptación con ImageGen: textura pictórica, color, luz y composición. No es un registro fotográfico.

Las fotografías conservan sus licencias originales. Las seis adaptaciones pictóricas se ofrecen bajo CC BY-SA 4.0. La localización y la fecha corresponden a cada fotografía fuente. Las pinturas no documentan el estado actual de los lugares.

REGISTRO DE IMÁGENES · 2 DE 3

Lugares y fuentes

P04 · Río La Vieja frente a La Isleta

Jennie Valdivieso Kondo (Jennie Kondo) · 2 de octubre de 2015 · fotografía fuente · CC BY-SA 4.0.

Adaptación con ImageGen: textura pictórica, color, luz y composición. No es un registro fotográfico.

P05 · Río La Vieja, Piedra de Moler

Hoako · 10 de julio de 2016 · fotografía fuente · CC BY-SA 4.0.

Adaptación con ImageGen: textura pictórica, color, luz y composición. No es un registro fotográfico.

P06 · Entorno del Parque La Isleta

Hoako · 2 de noviembre de 2015 · fotografía fuente · CC BY-SA 3.0.

Adaptación con ImageGen: textura pictórica, color, luz y composición. No es un registro fotográfico.

Las fotografías conservan sus licencias originales. Las seis adaptaciones pictóricas se ofrecen bajo CC BY-SA 4.0. La localización y la fecha corresponden a cada fotografía fuente. Las pinturas no documentan el estado actual de los lugares.

REGISTRO DE IMÁGENES · 3 DE 3

Cartografía e ilustración

Figura 10.1 · Cartago y Pereira

Base vectorial exportada de la capa Estándar de OpenStreetMap el 18 de octubre de 2026. © colaboradores de OpenStreetMap; datos bajo Open Database License (ODbL).

https://www.openstreetmap.org/copyright

La base conserva sus trazos y colores. Para esta edición se añadieron rótulos de tres ríos, norte y escala. Las fechas de los emplazamientos se apoyan en la historia publicada por el Concejo de Pereira. No se reconstruyen límites históricos, lugares exactos de fundación ni rutas de traslado.

Figura 7.1 · Comparar proyecciones

Contornos de Natural Earth, escala de origen 1:110 millones, dominio público. Proyecciones esféricas Mercator y cilíndrica equivalente de Lambert, con referencia en el ecuador, meridiano central 0° y corte común entre 75° S y 75° N. Elaboración vectorial para esta edición.

Figura 12.1 · Revisar una pregunta

Ilustración narrativa generada con ImageGen para un ejemplo hipotético. Referencias visuales: la pintura de la Parte II del Tomo I (una ilustración conceptual generada con IA, sin fotografía de origen) y la adaptación P05 de este tomo, cuya fotografía fuente se acredita en la página anterior. El tríptico presenta escenas construidas; no documenta personas, fotografías de campo ni una experiencia realizada. Se ofrece bajo CC BY-SA 4.0.

Los demás diagramas y tablas son elaboraciones didácticas de la edición. El patio de la figura 15.1 y los datos de la figura 17.2 son hipotéticos; sus conteos no equivalen a superficies ni a resultados de una aplicación real.

SOBRE LA OBRA Y SU AUTOR

Enseñar el lugar no es atar al niño a su tierra: es darle con qué comprenderla y cuidarla, vaya a donde vaya.

MILC

SOBRE EL LIBRO

Pedagogía de la Querencia propone educar capacidades para comprender, investigar y cuidar el lugar, con la querencia como horizonte y sin imponer afecto ni permanencia, y tejer con otras escuelas una red que aprende sin volverse copia. Desde la filosofía de la liberación y una escuela pública de Cartago, vincula el aula con el territorio, su historia y sus saberes ancestrales, sin renunciar al mundo. No es un tratado: es un ensayo escrito desde el aula, con casos reales y herramientas para el lunes por la mañana.

EL AUTOR

Alvaro Cardenas Orozco es un docente enamorado del oficio de enseñar, de la vida y, sobre todo, de sus raíces. Por eso este libro es a la vez compartir y descubrir, mostrar y revivir: una manera de rememorar eso que llama hogar y de enseñar a comprenderlo y cuidarlo. Maestro de Tecnología e Informática en la I.E. Sor María Juliana (Cartago, Valle del Cauca) y autor del modelo MILC.

LA COLECCIÓN MILC

Tomo II de la Colección MILC. La obra matriz, *Educación en la Era Onlife* (Tomo 0), traza el mapa del modelo; cinco tomos profundizan sus territorios: el **yo** (*El Mercado de la Atención*), el **nosotros** (este libro), el **cómo** (*El Niño que Sueña Ciencia*), la **herramienta** (*No Rendir la Mirada*) y el **espacio** (*El Lugar de Llegar a Ser*). Toda la colección está en acceso abierto: zenodo.org/communities/coleccion-milc.

Sor María Juliana Ediciones · Cartago, Valle del Cauca · 2026

Licencia Creative Commons BY-SA 4.0 · DOI: 10.5281/zenodo.21176768 · ORCID 0000-0003-1820-301X

COLECCIÓN MILC · TOMO II

Conocer el lugar. Construir el nosotros.

El territorio, la memoria y los saberes compartidos pueden abrir preguntas dentro del aula.

Desde una escuela pública de Cartago, este libro propone leer el lugar, escuchar a su comunidad, investigar con ella y tejer red con otras escuelas que hacen lo mismo. Un recorrido por la filosofía de la liberación, la memoria y las prácticas de aula para construir vínculos en libertad sin renunciar al mundo.

EL NOSOTROS · ¿DESDE DÓNDE?

Sor María Juliana Ediciones · CC BY-SA 4.0
DOI de la obra: 10.5281/zenodo.21176768