

ISSN 2462-7747

TEC SOCIAL

Enero-diciembre, 2018. Núm. 4

**Editorial. Reflexiones acerca del concepto de
responsabilidad social**

**El museo en el aula y los lenguajes
expresivos para la potenciación de la
competencia social desde la enseñanza de
las ciencias sociales**

Tecnologías del encierro: el hacinamiento



Institución Universitaria
Acreditada en Alta Calidad

**FACULTAD
DE ARTES
Y HUMANIDADES**



Sumamos para multiplicar

ISSN 2462-7747

TEC SOCIAL

Enero-diciembre, 2018. Núm. 4



Institución Universitaria
Acreditada en Alta Calidad

**FACULTAD
DE ARTES
Y HUMANIDADES**



Contenido

Editorial
Reflexiones acerca del concepto de responsabilidad social

Julio Andrés Serna

2



El museo en el aula y los lenguajes expresivos para la potenciación de la competencia social desde la enseñanza de las ciencias sociales

The museum in the classroom and the expressive languages for the empowerment of social competence from the teaching of social sciences

Leidy Yulieth Hincapié Ruiz

4



Tecnologías del encierro: el hacinamiento

Enclosure technologies: the overcrowding

José Davian Tabares López

26

INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO

TEC Social
Núm. 4, Enero – diciembre de 2018

Rectora
MARÍA VICTORIA MEJÍA OROZCO

Vicerrector de Docencia
EDUARD EMIRO RODRÍGUEZ RAMÍREZ

Decana de Facultad de Artes y Humanidades
PAULA BOTERO BERMÚDEZ

Dirección Operativa de Extensión Académica
JULIO ANDRÉS SERNA

Editor
FRANCISCO LUIS GIRALDO GUTIÉRREZ
Docente adscrito a la Facultad de Arte y Humanidades ITM

Comité Editorial
JULIO ANDRÉS SERNA
MARÍA FERNANDA VEGA DE MENDOZA
FRANCISCO LUIS GIRALDO GUTIÉRREZ
DAVID BERMÚDEZ
SAMIR ENRIQUE ZUÑIGA

Artículos abiertos a discusión y crítica.

Los artículos contenidos en esta publicación son responsabilidad de cada autor, por lo tanto, no comprometen la opinión del INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO.

TEC SOCIAL autoriza la reproducción parcial o total de los artículos solo con fines académicos, con la solicitud expresa de mencionar la fuente.

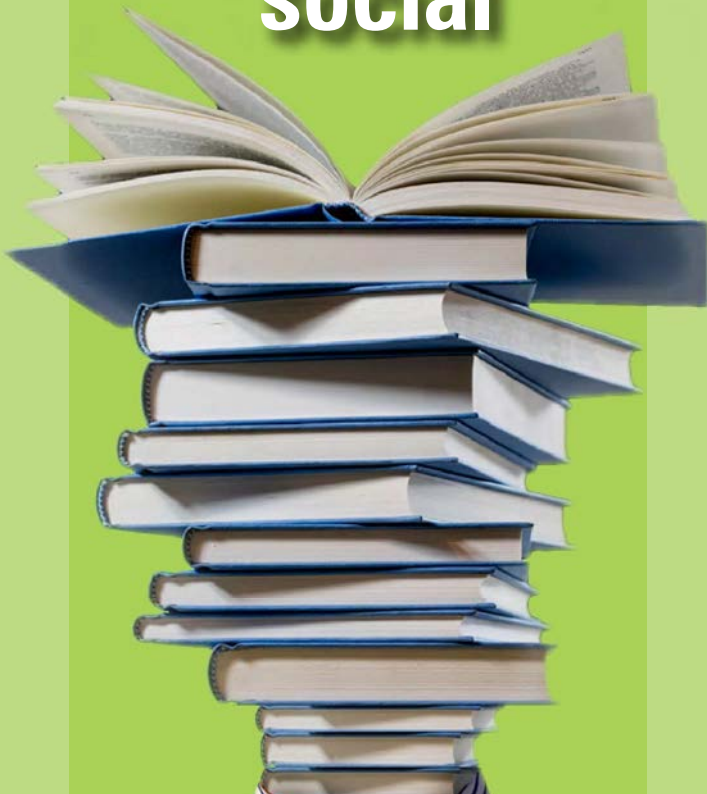
Revisión de estilo
LF Editora

Diseño Gráfico Editorial
Leonardo Sánchez Perea

Dirección de correspondencia:
INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO
Fondo Editorial ITM
Calle 73 N° 76 A – 354
Tel: (574) 440 52 98 / 440 52 46
Correo: tecsocial@itm.edu.co
Medellín. Colombia

Editorial

Reflexiones acerca del concepto de responsabilidad social



El modelo de educación superior en Colombia busca que las instituciones en sus procesos de docencia, investigación y extensión, tengan una estrecha relación con el entorno y con sus "partes interesadas", término que en los últimos años busca agrupar no solamente a quienes tienen una relación directa con la institución (*estudiantes docentes, egresados y empleados*), sino también, a todos con quienes la institución interactúa, como lo son los proveedores, padres de familia, autoridades, vecinos y en el general todos los integrantes de la sociedad que impactamos con nuestra actividad. Es nuestro compromiso aportar a la solución de problemáticas desde el análisis, la investigación, pero también desde la aplicación e implementación de fórmulas, acciones, programas y proyectos. Por ello, cada vez más, las instituciones debemos pensar en nuestro entorno, buscando un mejoramiento de las condiciones para construir una mejor sociedad, un mejor país.

En eso se resume el concepto de *Responsabilidad Social del ITM*, en ir más allá de lo que el sistema educativo nos exige para ser una institución de educación superior acreditada en alta calidad. No se trata solamente de tener un porcentaje significativo de estudiantes matriculados en la ciudad de Medellín - Colombia, y ofrecer cerca de 3.500 cupos de manera semestral. Se trata de ir más allá con un programa de Inclusión en el que le brindamos oportunidades de acceso a la educación superior a estudiantes con discapacidad auditiva, motora, visual y psicosocial. Quienes reciben su formación en las mismas condiciones que cualquier estudiante, en un esfuerzo institucional de disponer como es en el caso de los estudiantes

sordos, de un intérprete de señas que traduzca cada una de las clases a las que asiste.

El programa del *Aula Pedagógica Infantil*, es una iniciativa en el que padres y madres estudiantes pueden dejar a sus hijos al interior de nuestros campus universitarios, mientras se concentran en sus compromisos académicos, evitando que suspendan sus estudios por no tener con quien dejar a sus pequeños. Pero además, de cuidar sus hijos, también les brindamos de manera gratuita, una estimulación hacia la ciencia y la tecnología con profesionales en primera infancia.

Pero nuestro compromiso no es solamente con nuestra población estudiantil, estamos decididos a cerrar la brecha de los estudiantes que se gradúan de secundaria y aquellos que acceden a la educación superior, para ello, realizamos un acompañamiento en los colegios públicos de la ciudad, con un programa que caracteriza y orienta vocacionalmente sus estudiantes, para que describan sus habilidades y continúen con su camino de formación. Esto no lo hacemos para que estudien en el ITM, el programa le permite identificar su vocación incluso en áreas de formación en las que nuestra institución no tiene programas académicos. Así también, le aportamos a que Medellín sea CIUDAD DEL APRENDIZAJE.

Medellín, es la primera ciudad de Colombia que comienza a formar parte de un selecto grupo en el mundo que conforma la **Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO**, en la que solo hay 17 ciudades de Latinoamérica.

La Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje, surge en respuesta a la priorización de la edu-

cación como herramienta para el cumplimiento de las metas de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 y tiene como objetivo promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida, reconociendo a los esfuerzos de ciudades que de manera especial se comprometen con el ODS 4 (Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos) y el ODS 11 (Conseguir que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles).

Pertenecer a la Red de Ciudades del Aprendizaje, ha permitido a la ciudad posicionarse a nivel internacional como una ciudad donde se garantiza la educación inclusiva, equitativa y de calidad, a través de programas como el exitoso modelo de "Alianzas con vos por la calidad de la educación", en el que participamos, que consiste en una alianza con las universidades, colegios privados y empresas en pro del mejoramiento educativo de colegios públicos de la ciudad, reconociendo que cada sector aliado posee conocimientos, experiencias y aprendizajes diferenciados, que con base en un trabajo colectivo complementarán la labor de transformación y de mejoramiento institucional en los establecimientos educativos acompañados.

Con estos y otros programas que tenemos en el marco de la Responsabilidad Social, somos una institución cada vez más sensible y proactiva hacia las necesidades de nuestra ciudad, cumpliendo más allá nuestro mandato de formar con calidad.

Julio Andrés Serna
Director Operativo de Extensión Académica - ITM

El museo en el aula y los lenguajes expresivos para la potenciación de la competencia social desde la enseñanza de las ciencias sociales

The museum in the classroom and the expressive languages for the empowerment of social competence from the teaching of social sciences

Leidy Yulieth Hincapié Ruiz

Magister en Ciencia, Innovación y Educación. Correo electrónico: lhincapie86@gmail.com

Resumen

El objetivo de la investigación es el diseño y la implementación de una propuesta didáctica para la enseñanza y potenciación de las ciencias sociales en los estudiantes del grado 9 en educación básica de la Institución Educativa Josefa Campos del Municipio de Bello. La metodología tiene un enfoque cualitativo, que prioriza la investigación-acción (IA) en el aula. El trabajo se realiza con 38 estudiantes, pertenecientes al grupo 9°1, en el año lectivo 2017. La recolección de la información se apoya en la observación participante, el diario de campo, una encuesta al grupo focal y la información bibliográfica. Para alcanzar el objetivo se propone la estrategia del "Museo en el Aula", fundamentado en el uso de los lenguajes expresivos como medio para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta posibilita la construcción de posturas críticas acerca de situaciones y conceptos abordados, además, de convertirse en el escenario para evidenciar los aprendizajes y las reflexiones producto de procesos de búsqueda de información, análisis y reflexión. Las conclusiones evidencian que la estrategia "Museo en el Aula" media en el logro de la competencia social debido a que permite que el expositor construya su propia visión a partir de la revisión y análisis de fuentes, permitiendo que transmita a los otros sus pensamientos y posturas acerca de situaciones o conceptos tratados.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias sociales, lenguajes expresivos, museo en el aula, competencia social, reflexividad.

Abstract

The aim of this research is the design and the implementation of a didactic proposition to the teaching of Social Sciences to enhance the social competence of students in the 9th grade of basic education from Institución Educativa Josefa Campos in Bello's Municipality. The methodology has a qualitative approach which prioritizes the participative action research in the classroom. The work is carried out with 38 students who belong to the 9°1 group in 2017. The collection of information is based on participant observation, class schedule, a poll to the focal group and bibliographic information. To accomplish the aim, I propose the strategy of "The classroom Museum", based on the use of the expressive languages as a means to promote the teaching and learning processes. This enables the construction of critical positions about situations and concepts discussed in addition to becoming the stage to show the learning outcomes and reflections product of the search of information, analysis and reflection processes. The findings demonstrate that the strategy "The Classroom Museum" intervene for the achievement of social competence in students, since, it allows the exhibitor to build and to expose his own vision based on the review and analysis of sources, allowing him to make evident his thoughts and positions about situations or treated concepts.

Keywords: teaching of social sciences, expressive languages, the classroom museum, social competence, reflexivity.

Introducción

Vincularse y participar en el logro de aprendizajes que lleva a escuela y sus procesos formativos al éxito, exige una reflexión acerca de las prácticas docentes que se ejercen día a día en el aula y cómo estas deben enfocarse en potenciar las capacidades y habilidades particulares de cada sujeto. Exige, además, la generación de insumos que propicien y favorezcan un trabajo en el aula y así el estudiante logre conocerse e identificar sus fortalezas y debilidades, para ser usadas en función de su formación. Así, la enseñanza debe estar dirigida al logro de capacidades de análisis y reflexión, direccionadas a la búsqueda de una sociedad mejor, que sea analizada y estructurada desde los intereses comunes y donde la sana convivencia, el respeto por los derechos humanos, la tolerancia, la escucha, la capacidad crítica, propicien el establecimiento de interacciones para el desarrollo del sujeto y la sociedad.

Desde esta perspectiva y en coherencia con el Ministerio de Educación Nacional (2011), se asume al docente como un sujeto responsable del diseño, implementación y evaluación de estrategias metodológicas, acordes con las necesidades e intereses de la población, «su capacidad para generar ambientes de aprendizaje altamente eficaces es factor fundamental, que puede atenuar considerablemente el efecto de los demás factores» (párr. 4), que intervienen en el proceso de formación. En este sentido el ejercicio reflexivo del docente ante sus prácticas metodológicas debe responder de forma intencionada a la estructuración de los planes de área, no solo desde el saber científico y/o específico, pues la formación está dirigida a sujetos que configuran, desde la experiencia, actitudes que determinan

formas de interactuar y convivir en medio del respeto y la responsabilidad social. «Sabemos que esta responsabilidad social se ha vuelto compleja, por cuanto requiere que se apropie de los conocimientos de un campo disciplinar y sea capaz de enfrentarse a los retos que exige una sociedad como la de hoy» (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

La investigación se desarrolla en la Institución Educativa Josefa Campos del Municipio de Bello, durante el año académico 2017, para los 38 estudiantes del grado 9º1, quienes ejercieron acciones individuales y colectivas movidas por el interés de fortalecer capacidades reflexivas frente a los contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales, direccionados por los parámetros nacionales, que contribuyen a emplear así el «Museo en el aula» como posibilidad que da sentido a un proceso de investigación, rastreo de información, revisión y elaboración de reflexión, para generar diálogo, conocimiento y participación. Para ello, se plantea como objetivo general de la investigación: *Implementar una propuesta didáctica desde el uso de los lenguajes expresivos para la enseñanza de las ciencias sociales, que potencie la competencia social en los estudiantes del grado 9º1 de la Institución Educativa Josefa Campos del municipio de Bello.*

Es así como se identifican los Lenguajes Expresivos como el medio que permite emplear la lúdica, la literatura, el arte y otros sistemas de significación, además del cuerpo, para comunicar emociones, sensaciones, pensamientos y reflexiones, que dan paso a la configuración del «Museo en el aula» como estrategia de construcción de pensamientos reflexivos,

que posibilita la enseñanza de las ciencias sociales y el fortalecimiento de la competencia social y permitir el desarrollo de habilidades discursivas y reflexivas encaminadas en la formación de sujetos críticos.

Dicha estrategia parte de las elaboraciones propias desde la experiencia del sujeto con el saber, desde un proceso investigativo y analítico, que posibilita la creación y la reflexión, donde el estudiante se reconoce como el actor principal en el proceso formativo. Es importante anotar, que esta estrategia pretende el logro de aprendizajes en doble vía, debido a que el Museo en el aula requiere la elaboración de constructos conceptuales, reflexiones y defensa de posturas de quién lo elabora y lo presenta a un público que no se pretende que sea pasivo, sino que se involucre en el deseo de reflexión y en la construcción de aprendizajes movidos por lo captado en las escenas y situaciones presentadas en el Museo en el Aula.

Es por esta razón, que los procesos de enseñanza requieren revisiones permanentes que lleven a los docentes a repensarse día a día, a repensar prácticas que respondan a las necesidades de una época que invita a que los procesos de enseñanza estén enfocados a la formación de sujetos críticos, a la promoción de la construcción de pensamientos reflexivos, desde la revisión de acciones en contexto que muestran la responsabilidad individual y colectiva en la solución de problemas y en la construcción de alternativas de transformación social. Y es que estas reflexiones deben ser construidas desde procesos de investigación que permitan comprender eventos contados por la historia o conceptos que abarcan la realidad de los sujetos, reflexiones que deben ser compartidas para hacer del pensamiento

y su socialización una alternativa de construcción de conocimiento. Y es que evidenciar los constructos individuales puede darse desde el empleo de diversas formas del lenguaje, teniendo en cuenta que «[...] la información es recibida, organizada, almacenada y localizada. El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con lo que saben y cómo lo adquieren» (Ertme & Newby, 1993, p. 9).

Con la implementación de la propuesta se pretende motivar a los estudiantes a ser constructores de nuevas visiones y pensamientos, además, de ver en las ciencias sociales un verdadero medio que invita a la reflexión crítica y construcción de nuevos pensamientos, y mostrar que desde el área se pueden tomar elementos propios de la cotidianidad y de los gustos de los estudiantes para hacer que la educación rompa los esquemas que tradicionalmente ha empleado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que salga de los acciones rutinarias y memorísticas, y se convierta en un abanico de herramientas que lleven a los estudiantes a disfrutar el acto de aprender, aprender haciendo y siendo, e invitar al otro a interrogarse cognitivamente desde la duda y el cuestionamiento, es decir, evidenciar que las ciencias sociales hoy, se pueden enseñar y aprender desde el uso de la creatividad y la puesta en escena de fenómenos, permitiendo dejar que el estudiante se convierta en un ser creativo y creador. Desde la propuesta, se invita al fortalecimiento de la competencia social, a partir del desarrollo de habilidades críticas, analíticas, propositivas, que influyen en las acciones que los sujetos ejercen en el establecimiento de relaciones con los otros y con su medio.

El área de ciencias sociales debe ser el escenario que propicie la construcción de ejercicios reflexivos por parte de los estudiantes a partir de situaciones abordadas en clase, que dan cuenta de una realidad que debe ser revisada, cuestionada, interpretada y transformada, donde los espacios sean concebidos como entornos de encuentro para acercarse al conocer, espacios propicios para construir, para pensar, para debatir, dialogar, sobre la responsabilidad individual en la realidad en la que nos corresponde ser parte.

Razón por la cual la enseñanza de las ciencias sociales debe estar dirigida a formar estudiantes capaces de reflexionar su mundo y actuar de manera coherente con sus pensamientos, además, de visualizarse como un agente social, en tanto es capaz de pensar en el otro y en su entorno y proponer alternativas de solución para las situaciones que se presentan en su realidad.

Pero este se ha convertido es un ideal, en un deber ser del desarrollo de las clases de ciencias sociales en las instituciones educativas; y es un deber ser, debido a que en muchos escenarios educativos sigue siendo una asig-

natura relegada a los ejercicios de memorización sin sentido, que no permiten que los y las estudiantes se involucren en ejercicios de reflexión que respondan permanentemente a un ¿por qué?, para darle explicación a cada contenido curricular desarrollado y un sentido real cuando sobre este se abordan otros factores que buscan hacer que el ser humano conozca su historia y su mundo, ponga en diálogo los hechos y llegue a conclusiones.

Y es que esta realidad es algo que choca con las expectativas que los estudiantes le asignan a un área que debe invitar a la reflexión diaria, y que termina siendo no solo un ejercicio de «memoriza y cuenta», sino que se complementa con el copiado permanente del libro del texto, con el trabajo que parte de la fotocopia, que no viaja nunca al ejercicio de la discusión, de mostrar otras visiones de los hechos, de contar en el presente un pasado que nos direcciona, pero no contar desde el docente, sino invitar a que sean los mismos estudiantes quienes sean los creadores de escenarios de conversación, de puestas en el medio de ideas que se deben consolidar y fundamentar y esto solo se logra cuando el saber es puesto en discusión.



Y es esta realidad la que debe invitar a una reflexión a partir del cuestionamiento sobre ¿qué hacer en el aula para motivar el desarrollo de aprendizajes? Se debe encontrar alternativas que permitan romper con parámetros, muchos de ellos traídos y acomodados de otros momentos históricos y otros contextos, para construir nuevas alternativas y estrategias motivadoras en el aula que permitan fortalecer el pensamiento reflexivo y fortalecer la competencia social en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

1. Estado del arte

En el presente estado del arte se retoman estudios acerca de la enseñanza y el aprendizaje, que se han propuesto en la actualidad como alternativas para dinamizar dichos procesos dentro y fuera del aula de clase. Se busca con ello, la generación de estrategias que propicien transformaciones significativas en el aprendizaje a través de vivencias personales y colectivas. Que posibiliten en el estudiante la apropiación de saberes, el desarrollo de habilidades y destrezas, junto a la formación de valores para contribuir a la formación integral de sujetos críticos, con capacidad de asumir los retos que propone la sociedad contemporánea para la formación de una ciudadanía, ética y responsable.

1.1 El museo y las dinámicas de enseñanza y aprendizaje

El Museo se identifica como una alternativa que favorece las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. En él confluyen experiencias propicias para el logro de aprendizajes, la sensibilización, el cuestionamiento y la revisión de posturas de manera reflexiva, que desde diversas miradas pueden dar paso a una

nueva construcción del conocimiento y a la transformación de la propia mirada. Por ello, el museo cobra fuerza en el contexto actual en los procesos de la educación. Es así como, desde la percepción de García (1994) se propone que al museo «se le ha definido más o menos (...) un papel docente» (p. 35), es decir, se le ha asignado un rol importante en la formación, una función educativa en la cual están presentes «el propio alumno y el profesor, que acuden al Museo en función de su actividad docente y educativa y en virtud de la (...) adquisición de unos conocimientos, actitudes y técnicas de aprendizaje (...)» (García Blanco, 1994, p. 36). Esta se expresa desde la idea de la visita al museo como escenario de conocimiento en el cual el docente puede contribuir mediante acciones, intervenciones, reflexión y análisis al promover la autonomía de sus estudiantes para su propio desarrollo.

Desde dicha mirada se concibe el museo como un espacio independiente y externo a la escuela, un escenario de encuentro con el conocimiento, mediado por el docente quien es el responsable de generar la relación entre la escuela y el nuevo entorno formativo y dador de conocimiento, razón por la cual, es necesaria la intervención del docente quien se concibe como «puente» (García Blanco, 1994, p. 38). Es importante nombrar el hecho que la autora hace manifiesto y es que la visita al museo conlleva a un análisis de situaciones inherentes al traslado a espacios externos ya que «conlleva necesariamente un desplazamiento que en las grandes ciudades implica también dificultades de transporte. A esto hay que añadir que en los Museos se suele imponer, por exigencias de la seguridad, que los grupos estén constituidos por un número limitado de escolares, acompañado cada gru-

po por un profesor o persona responsable» (García Blanco, 1994, p. 48), dejando entrever que es una estrategia que requiere mayor reflexión para su uso e implementación, debido a que esta exige la revisión de otros aspectos a ser tenidos en cuenta que son ajenos al proceso formativo.

Teresa Blanch, Antonio Moras y Anna Gasol en el texto *100 juegos de teatro en la educación infantil*, muestran la expresión teatral como estrategia que al ser empleada permite desarrollar la imaginación, la creatividad, las habilidades discursivas y reflexivas, la expresión de deseos, el manejo de miedos, emociones, el trabajo con el cuerpo, la manifestación de pensamientos; esta alternativa es propuesta por los autores como estrategia para los niños en edad escolar inicial, posibilitando una visión lúdica de las acciones o situaciones desarrolladas en el aula de clase (Blanch, Moras, & Gasol, 2003), que generan motivación al niño y la niña que inician un proceso escolar y a los cuales se busca incentivar y atraer por los momentos y espacios educativos.

Por su parte Jiménez y Palacio proponen que:

[...] en los museos (...) se privilegia la experiencia sobre el objeto, se desarrolla el concepto de *hands on science*, que implica involucrar al visitante como centro del proceso interactivo en la divulgación de la ciencia. El visitante se envuelve en el experimento, se hace parte de él, plantea sus propias preguntas (o son planteadas por el museo), se sugieren algunas posibles respuestas y es él quien extrae sus propias conclusiones. Otra pretensión de este tipo de museo es educar sorprendiendo y deleitando: aprendizaje con gozo y nueva creación de aprendizaje (...) mediante la educación informal (2010, p. 234).

Es la mirada del Museo como espacio que permite la problematización de lo observado, la discusión de lo que allí se muestra o se pretende enseñar, en donde el sujeto que observa no es un agente pasivo, que recibe y se llena de información, sino un sujeto que vive con lo que encuentra allí. A esto mismo le debe apostar la enseñanza, la tarea del docente, que no debe limitarse a la reproducción de acciones sin sentido:

[...] Si el profesor, dentro de una concepción tradicional, considera que su papel es el de transmisor de esquemas históricos establecidos (libros de texto, programación escolar...), que él asume sin revisión y que explica a sus alumnos para su mejor comprensión de las ideas en ellos contenidas, el método de enseñanza que conlleva estará basado en una actitud pasiva del alumno. Este se convierte en el receptáculo de la información suministrada por el profesor, sin posibilidad de una mínima reacción crítica seria. (...) Si, por el contrario, el profesor parte de unos presupuestos "modernos" de la enseñanza que tengan en cuenta, por una parte, (...) al desarrollo de las capacidades del niño y, por otra, la verdad evidente y tan olvidada (...) que colocará al alumno en una situación de interrogación y descubrimiento ante los objetos "históricos" del Museo. Le propondrá un estudio no solo a partir del libro de texto, si no de las fuentes, escritas o materiales, y le enseñará a "leer" en los acontecimientos, o sea a analizarlos y a interpretarlos (García Blanco, 1994, p. 41-42).

El Museo responde desde esta mirada a un medio que favorece el paso de lo tradicional a involucrar en la construcción crítica al estudiante, a darle un rol principal en el proceso de desarrollo de conocimiento.

Algunos territorios han realizado acciones dirigidas a que la escuela una intenciones a entidades externas a ellas, como es el caso de Chile, que ha realizado grandes esfuerzos para que el museo sea concebido como un entorno de capacitación y un recurso de aprendizaje que permite desde el desarrollo de actividades en la visita al museo, que los alumnos cambien nociones, amplíen conceptos, reconozcan elementos de la cultura y la identidad nacional, a través de la enseñanza desde el arte, que permite el desarrollo de habilidades reflexivas y comunicativas del alumnado desde la experiencia con el proceso creativo

[...] los museos de arte también se han sumado a la tendencia de fortalecer las áreas educativas. Lo han hecho fundamentalmente, a través de los programas de educación y mediación. (...). En Chile la estrategia que han utilizado los museos es realizar una relectura de sus lecciones y ofrecer a los docentes la posibilidad de ser un apoyo en el desarrollo de las unidades didácticas de la asignatura de arte y otras del currículum, que como numerosas experiencias han demostrado, pueden ser abordadas a través de las artes visuales (Miralles Jara, 2010, p. 20).

Puede decirse que los maestros buscan nuevas alternativas para acercar a los estudiantes a otras formas de recibir la información que requieren sea concebida e interpretada, buscando así el logro de objetivos propuestos en las planeaciones de las áreas, que buscan formar en conocimientos pero también desarrollar en el sujeto la integralidad en su formación, es decir, un saber, para un hacer y fortalecer un ser, tareas que son conjuntas cuando se habla de la formación en la escuela. Y es que el museo

se concibe como el espacio donde se identifican conceptos, se reciben informaciones primarias que serán abordadas nuevamente en el aula de clase y allí desde su problematización se desarrollará un nuevo trabajo que dé cuenta de los aprendizajes adquiridos

[...] los estudiantes elaboran fichas técnicas como las que encontraron en el museo y, si es posible, invitamos otros grupos a observar. (...). Los jóvenes aprenden el arte como un lenguaje que permite la expresión de sentimientos (...) y de realidades nacionales de carácter económico y social (...). El conocimiento de escenas históricas a través de los ojos y las manos de los artistas les hace reconocerse como parte de una comunidad con costumbres, utensilios, paisajes, atuendos, construcciones y otras cosas en común: un pasado que los identifica (Mejía Echeverri, 2010, p. 30).

Con lo anterior se le da al Museo el sentido de escenario que contribuye a la comprensión de ciertos contenidos curriculares, ocurridos en contextos diferentes a la escuela, es decir, en espacios donde se desarrollan experiencias de aprendizaje informal, que la escuela ha venido incorporando al contexto escolar, posibilitando así que el Museo se muestre como un dinamizador, con un papel didáctico dentro de los procesos educativos, permitiendo de esta manera una mirada más dinámica a las formas empleadas para el desarrollo de saberes y aprendizajes

[...] el uso didáctico del museo en determinadas condiciones parece ofrecer una interesante alternativa para enriquecer y mejorar la cultura científica del alumnado. (...) en efecto los museos son lugares de producción de

conocimientos científicos (...), transposición didáctica, en la medida en que formalizan y modelan estos conocimientos con el objeto de presentarlos al público (Rickenmann del Castillo, Angulo Delgado, & Soto Lombana, 2012, p. 15).

Y es que el museo según Rickenmann, Angulo y Soto (2012), toma fuerza al mostrarse como una institución distinta a la escuela que aporta a los objetivos de esta enfocados en formar y desarrollar habilidades en los estudiantes y aprendizajes, formar en la discusión, en la problematización, en el encuentro con conceptos y el desarrollo de estos desde el análisis del individuo, incorporando así el museo como un instrumento para el aprendizaje debido a que propicia el desarrollo conceptual, la participación, el aprendizaje desde la relación y la experiencia con objetos externos

[...] la mediación se transforma en un trabajo educativo que no se ejerce de manera directa sobre el alumno-visitante, sino indirectamente, mediante las actividades o tipos de interacción con el medio expositivo que se le propone. (...). El museo permite a los visitantes interactuar con objetos (e ideas) a través de un amplia gama de actividades y experiencias relacionadas con sus vivencias a las vez que proporciona experiencias y materiales que le permiten a los escolares experimentar, hacer conjeturas y sacar conclusiones (Rickenmann del Castillo, Angulo Delgado, & Soto Lombana, 2012, p. 37).

Por su parte el académico Jorge Arcila (2013), se propuso vincular la educación a las experiencias formativas de los estudiantes desde el reconocimiento y empleo de las artes escénicas como una posibilidad de aprendizaje

«diferente», desde un método que va más allá de la memorización de fechas, datos e informaciones, a adquirir una postura crítica de los temas que hacen parte del proceso educativo, para darle cabida a la memoria histórica, al no olvido, desde la revisión de las ciencias sociales, proponiendo desde esta una alternativa pedagógica, buscando hacer que las acciones formativas sean relevantes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Con lo anterior, se visualiza otra mirada dada a las acciones que involucran la construcción de situaciones en las cuales los estudiantes son participes activos o protagonistas, acciones que involucran la reflexión y la elaboración de diálogos, discursos, asumir posturas corporales o reflexivas, reproducir eventos en escenas, entre otras. Es así como el Ministerio de Cultura de la Nación de Argentina concibe que:

[...] el teatro se ha constituido paulatinamente en una estrategia de aprendizaje que cada día gana más partidarios en las aulas de clase, (...) que se convierte en una estrategia para aprender y puede ser trabajada de forma transversal a través de juegos de roles, improvisaciones, estudios de caso, pequeñas representaciones de situaciones, entre otras alternativas (2017, párr. 2-3).

A manera de síntesis puede decirse, según el Ministerio de Cultura de la Nación Argentina (2017), que el museo, desde el cual se pueden mostrar las creaciones físicas o materiales y vivas de los estudiantes, en las cuales confluye el teatro, se muestra como una herramienta para el manejo de emociones, el desarrollo de la confianza y el autoconocimiento, la apropiación de ideas y el reconocimiento

de los posturas de los demás, la socialización, la memoria y la concentración, la expresión, la construcción de pensamiento, la comunicación y el lenguaje, la relación con eventos reales, es decir, una estrategia dirigida al logro de aprendizajes y habilidades como se sostiene anteriormente, para emplearse con niños y jóvenes, escolares para quienes se deben transformar las acciones pedagógicas en pro de generar interés y participación dentro del proceso educativo.

2. La formación de la competencia social

En la actualidad, se hace necesario comprender la importancia de la enseñanza del área de las ciencias sociales como una asignatura que no debe limitarse a llenar de conceptos y saberes a unos sujetos ávidos de aprendizajes discutidos, de problematización de realidades acontecidas y de verdades instaladas por fuerzas sociales; una asignatura que debe motivar el desarrollo de ejercicios discursivos, analíticos y reflexivos, que lleven a la formación de sujetos que cuestionan su mundo, su realidad. Y no solamente para quedarse en el aula en la discusión, sino que posibilite abrir un nuevo rumbo y un nuevo sentido al ejercicio de enseñar, enseñar a ser competente, a ser un ser social activo, dador de cambio, de crítica, de palabras sueltas que unidas se conviertan en aprendizajes válidos y valiosos en un medio que calla, que vive y que reproduce en silencio las problemáticas.

Para conseguir lo anterior, se propone que las ciencias sociales trabajen en la potenciación de la competencia social, una alternativa para formar en «[...] la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto

implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.» (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007, p. 72).

Además, permitiendo que el sujeto logre hacerse responsable de sus pensamientos y de sus acciones, buscando pensar en la posibilidad de hallar alternativas para mejorar su realidad y su sociedad, siendo más reflexivo, crítico y propositivo, generando cabida a un ciudadano del hoy para una sociedad que exige nuevas habilidades desarrolladas para desenvolverse en medios competitivos y exigentes, como lo propone Pagés:

[...] Tal vez se la pueda considerar la competencia principal de la enseñanza obligatoria, ya que su finalidad última es formar ciudadanos y ciudadanas capaces de saber convivir democráticamente con los demás, de participar en la vida social, laboral, cultural y política de su mundo, intentando mejorarla. [...] La competencia social y ciudadana y los conocimientos, las habilidades y las actitudes que la concretan cobran sentido cuando se utilizan en la comprensión de los problemas de la vida y en su resolución, es decir, cuando implican reflexión y acción (2009, p. 8).

Bisquerra (2007), Pagés (2009) y Santisteban (2009), proponen la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas capaces de comprender su mundo y transformarlo a partir del ejercicio de la reflexión de su acción. El desarrollo de la competencia social invita al desarrollo de habilidades propias del establecimiento de relaciones como el saludar, despedirse, agradecer, el escuchar, respetar y aceptar a los demás, comprender mensajes verbales y

no verbales, sostener conversaciones y expresar pensamientos, establecer relaciones y compartir emociones, el comportamiento cooperativo, prevenir y solucionar conflictos; además, de comprender y aplicar la tolerancia, apostarle a la comunicación asertiva, expresar posturas, manejar la frustración, superar los prejuicios; plantear y resolver problemas, desarrollo del pensamiento reflexivo determinado en el comprender para actuar, cuestionarse frente a como quiere que sea su realidad y buscar alternativas para conseguirlo, habilidades que sin duda posibilitan pensar en una mejor sociedad, donde la escuela forma en la integralidad al ser.

Por otra parte, es muy necesario hacer hincapié en la importancia de la reflexividad en todo el proceso formativo, ya que la competencia social contribuye al desarrollo de esta como el insumo para construir posturas personales, concepto que es propuesto por Ana Delgado (2010), como la estrategia para lograr que el sujeto identifique la responsabilidad individual frente a la acción en contexto, lo que conlleva a que permanentemente realice la reflexión sobre sus propios pensamientos y logre la construcción de argumentos para defender sus posiciones, generando como resultado la propuesta de acciones para transformar sus realidades.

En síntesis, la educación actual, en aras de formar sujetos competentes en el ser, en el saber y en el hacer, debe reestructurar acciones que desde el aula propicien el desarrollo de habilidades y competencias aplicables en contexto, interconectadas con los parámetros otorgados por el Ministerio de Educación Nacional, dentro de los lineamientos curriculares y los estándares en competencias, parámetros

que direccionan el qué deben conocer los estudiantes en el proceso formativo, como insumos para lograr cumplir con los requerimientos externos, como pruebas y evaluaciones de Estado, pero que sin duda son esenciales para que los niños y jóvenes logren actuar en un medio que exige conocimientos y conceptos puestos en contexto, la problematización del saber para poder conseguir el conocer.

Razón por lo cual es importante hacer una intervención en el área de las ciencias sociales, en la cual los procesos de enseñanza emprendidos estén ligados permanentemente al ejercicio de la reflexión, aquella que lleve al estudiante a reconocerse como responsable en la transformación o en la repetición de eventos, conceptos, acciones, un área que debe formar para la sociedad, desde la realidad, con miras a mejorar a un ser social convirtiéndolo en un ciudadano. Es así como la construcción del pensamiento reflexivo y crítico por parte de los estudiantes, conlleva a que sus acciones sean auto-cuestionadas posibilitando la formación de sujetos íntegros, reflexivos y dadores de cambio a sus realidades, desde una enseñanza que parte de la sensibilización frente a su aporte, a su responsabilidad y a sus tareas asumidas en el entorno.

3. Los lenguajes expresivos

Los lenguajes expresivos se muestran como la herramienta que emplea la creatividad, el lenguaje, la corporalidad, la lúdica, el arte, las diversas formas de expresión y comunicación para dar cuenta de los constructos a los que el sujeto le da sentido y convertirlos en mediadores para el desarrollo de las competencias en ciencias sociales (2004), los Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales

(DBA), y darle cumplimientos a lo estipulado en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), y de esta forma propender por tener en cuenta los gustos e intereses de los estudiantes para ser potenciados y favorecidos en el desarrollo de conceptos y contenidos propios de los niveles y de las áreas de conocimiento.

Partir de este precepto, donde se tienen en cuenta para abordar contenidos y desarrollar competencias los intereses y los gustos, además, de las habilidades y capacidades de los estudiantes, permite pensar en diversas estrategias que generen motivación, interés, el gusto por el saber y posibilita direccionar acciones al fortalecimiento de conceptos que serán, luego de su problematización, aplicados a sus contextos:

[...] la educación [...] no puede estar basada en actividades mecánicas y repetitivas sin sentido, para realizar un aprestamiento para la escolaridad. Al contrario, debe apoyarse en actividades lúdicas, juegos, el arte y otros lenguajes expresivos que exijan a los niños y las niñas poner en evidencia sus capacidades; con una intencionalidad educativa que permita a los niños y niñas trabajar con los recursos cognitivos, afectivos y sociales que tienen disponibles, para avanzar en su desarrollo y adquirir competencias (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 3).

Es así como se hace necesario pensar en la individualidad del sujeto que aprende y hallar diversas maneras desde el aula para abordar el conocimiento y propiciar alternativas a nuestros niños y jóvenes para que logren aprender y ser felices aprendiendo. Por ello, es necesario nombrar las inteligencias múltiples (Gardner, 1987), como un mundo de ventanas que

se deben abrir para abordar el conocimiento, ventanas que son un cúmulo de posibilidades para favorecer la diferencia en la adquisición de aprendizajes en el proceso formativo y llevan a reflexionar al docente en cuanto a la identificación de nuevos instrumentos para ser empleados en el ejercicio de enseñar en el aprender para la vida, una enseñanza que debe mostrar al aula como un escenario vivo, lleno de recursos y riquezas para ser tenidas en cuenta.

Para ello, se plantea el uso de los «lenguajes expresivos» como la herramienta que emplea la creatividad, el lenguaje, la corporalidad, la lúdica, el arte, las diversas formas de expresión y comunicación para dar cuenta de los constructos a los que el sujeto le da sentido para convertirlos en mediadores de cambio desde su reflexión, «[...] el lenguaje tiene un papel protagónico por su fuerte vínculo con el desarrollo social, emocional, cognitivo y de otras formas de expresión relacionadas con manifestaciones propias del acervo cultural de la humanidad, que tienen que ver con los diversos lenguajes expresivos: música, dibujo, pintura, danza, dramaturgia, literatura, entre otros» (Flórez Romero & Torrado, 2013, p. 24).

Como componente de dicha propuesta se hace una recopilación y adaptación a los lenguajes expresivos, estrategia empleada en la política educativa para la primera infancia:

[...] es a través de cuatro actividades rectoras que además de ser actividades inherentes (...), posibilitan aprendizajes por sí mismas. (...) El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las actividades rectoras (...) lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se “usan como

medio para lograr otros aprendizajes”, en sí mismas posibilitan aprendizajes (Ministerio de Educación Nacional, 2013, párr. 1).

Estas herramientas permiten el uso de acciones que se desligan de la repetición, memorización o el cumplimiento de tareas en el área de ciencias sociales, que sin sentido ni reflexión se desarrollan y no evidencian las posiciones que asumen los estudiantes frente a su mundo.

Aquí el sujeto cumple un papel determinante, ya que es él quien desde las diversas formas de expresión y comunicación propuestas, dará cuenta de sus pensamientos reflexivos. Para ello se emplean actividades en las cuales el trabajo con el cuerpo es esencial, ya que es este un transmisor de emociones, sentimientos y pensamientos; además de actividades propias del arte como la pintura, el teatro, la poesía, el cine, la fotografía, lectura de imágenes, juegos de roles; la comunicación verbal y escrita, el cuento, la música, todas dirigidas a potenciar la competencia social y la reflexividad en los estudiantes.

Todas las actividades están atravesadas por el ejercicio dialógico, que exige adoptar posturas críticas frente a situaciones después de analizar fuentes y construir argumentos individuales, lo que posibilita ejercicios de reflexión, reconocimiento de responsabilidades y aceptación de la diferencia social, desarrollo integral del ser humano, motivación a la participación, desarrollo de la capacidad creadora, fortalecimiento de la libre expresión, acercamiento a ejercicios de toma de decisión, elección y por ende acciones de libertad que posibilitan la seguridad, conllevando a la sensibilización que permite transformar acciones

que se han ejecutado permanentemente con miras al encuentro con una mejor sociedad y mejorar la convivencia en la escuela y en el entorno.

Una herramienta que posibilita el uso de los gustos, intereses, fortalezas de los estudiantes, enmarcadas en el empleo de las habilidades y capacidades (inteligencias múltiples) individuales; estrategias que invitan al estudiante a ser protagonista de su proceso formativo, en donde el cuerpo, la lúdica, el arte, juegan un papel fundamental en la construcción de posturas discursivas, críticas y argumentativas:

[...] El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son [...] actividades que [...] lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se “usan como medio para lograr otros aprendizajes”, en sí mismas posibilitan aprendizajes. [...] La pintura y el dibujo, [...] aparecen [...] como actividades [...] para expresarse, construir mundos simbólicos, elaborar la apropiación de los objetos reales, entre otros.

En el juego hay un gran placer por representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar o resignificar esa realidad según los deseos de quien juega.

La literatura es una manera de [...] asombrarse con las palabras, y de conectarlas con su experiencia vital [...].

El arte, [...] la literatura, la música, la acción dramática, la coreografía y el movimiento se conjugan. Desde este punto de vista, las experiencias artísticas -artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal- no pueden verse como compartimientos sepa-

rados sino como [...] expresarse de muchas formas, para conocer el mundo y descifrarse.

Explorar el medio permite a las niñas y los niños cuestionarse, resolver problemas, interactuar, usar su cuerpo, investigar, conocer, ensayar, perseverar, ganar independencia. Esta experiencia implica un proceso de construcción de sentido acerca de lo que pasa en el mundo y de lo que significa ser parte de él.

El juego, la literatura, el arte y la exploración del medio son actividades en muchos casos interdependientes. Así por ejemplo, cuando la niña o el niño juega o explora, puede hacerlo manipulando materiales plásticos como pinturas o arcillas, con lo cual se acerca a una experiencia artística. También hay casos en donde el juego se combina con la expresión literaria y musical (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 163-168).

Por lo anterior, se habla del uso lúdico de las diversas formas de expresión y comunicación, para permitir que el desarrollo de conceptos no se limite a una tarea enmarcada en la simple transmisión, una acción sin sentido que limita el desarrollo de capacidades en los estudiantes, convirtiéndolos en simples receptores que no crean, construyen, critican, reflexionan; si no trascender el ejercicio de la enseñanza a una actividad creadora, motivadora, atractiva, con sentido, donde el aprendizaje se convierte en un acto que genere placer, satisfacción y felicidad, entendiendo estos como el punto máximo de encuentro con el saber, la verdad, la razón, el conocimiento, la reflexión y el aprendizaje.

Es por lo anterior que se propone que como recurso didáctico se empleen las habilidades, capacidades y competencias que los estudiantes poseen para abordar los elementos

propios del curso, partiendo desde la socialización de preconceptos que serán transformados en saberes desde los ejercicios grupales de reflexión y así darle forma desde la elaboración de posturas individuales a partir del empleo de los diferentes mecanismos posibles para evidenciar aprendizajes, buscando siempre potenciar las propias fortalezas y desarrollar un proceso interpretativo del mundo y de las tareas propias de los seres humanos en este, que deje entrever posturas críticas y transformadoras como constructo social:

En los contextos de interacción con los objetos, el ambiente, los adultos y los pares, se generan posibilidades para que niñas y niños construyan el sentido del mundo, que [...] se hace indispensable acompañar para potenciar su curiosidad e iniciativa. De ahí la importancia de que la maestra, el maestro y el agente educativo propicien experiencias en las que se observa, se organiza la realidad, se incentiva ese afán de búsqueda, de ser capaz de comprobar y comparar sus acciones con las de los otros, lo que les permite participar en la construcción del mundo físico, social y cultural del que hacen parte (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 168).

Es importante así tener en cuenta que desde el empleo de la lúdica, el arte (la pintura, el dibujo, la fotografía), el juego (la personificación), la creatividad, el teatro (*performance*, obras, eventos), la música, las imágenes, la poesía, la lectura y escritura, nombradas en la presente investigación como otras formas de enseñar y otras formas de aprender o como otros sistemas de expresión como lo plantea Lucía Tobón «[...] la facultad del lenguaje tiene un potencial ilimitado que permite al individuo producir múltiples formas de representa-

ción, diversidad denotaciones, o sistemas de expresión lingüística — sean ellos verbales o no verbales—, que pueden emplearse de manera sucesiva o en forma simultánea» (1997, p. 4), se pueden dinamizar los procesos en el aula para el área de Ciencias Sociales, acciones que motivan el proceso de enseñanza y aprendizaje, que involucran a los estudiantes como agentes activos, que vivencian el saber y en esta ruta, se convierte en una alternativa innovadora en el desarrollo de procesos de aprendizaje.

4. Presentación de resultados

Para determinar el impacto de la implementación de la estrategia objeto de la investigación y el logro de los objetivos propuestos, se analizan los resultados obtenidos desde la aplicación de los instrumentos (encuesta virtual diagnóstica, encuesta inicial y final para analizar la estrategia empleada, test del canal de aprendizaje de O'Brien [1990]), que han permitido obtener información para determinar el impacto generado por la implementación del Museo en el Aula de clase.

Se muestran aquí evidencias acerca de las influencias positivas de la implementación de las diversas actividades propias de la estrategia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, que favorecen el logro de la reflexividad, la potenciación de la competencia social, la viabilidad del uso de los lenguajes expresivos en el desarrollo de los contenidos y temáticas y la implementación del Museo en el Aula como una alternativa innovadora que posibilita los aprendizajes, la motivación, que despierta el interés, que genera acciones participativas y socializado-

ras, el trabajo en equipo, el desarrollo del liderazgo y la construcción de posturas críticas. De igual forma, permite analizar los imprevistos y dificultades encontrados en la realización de la investigación.

Para realizar el análisis y concluir los alcances de la propuesta, se construye una matriz categorial en la cual se consignan las categorías abordadas en la investigación, la definición construida por el investigador y las ideas que la fundamentan. Categorías que dan cuenta de los resultados obtenidos en la recolección de la información. Los resultados permiten la construcción de una propuesta, que se explica a partir de varios elementos determinantes para su ejecución y que posibilitan la transformación de las acciones dentro del aula.

Así pues el Museo en el Aula se presenta como una alternativa en la cual hay un diálogo permanente entre el sujeto, el saber y la reflexión y es un medio de desarrollo de aprendizajes grupales, ya que no solo aprende el sujeto que construye, sino también quien observa y acompaña, identificado como el "visitante" por Jiménez y Palacio: «El visitante se envuelve en el experimento, se hace parte de él, plantea sus propias preguntas (o son planteadas por el museo), se sugieren algunas posibles respuestas y es él quien extrae sus propias conclusiones» (2010, p. 234), es así como toma una gran importancia el uso de esta estrategia, ya que es un trabajo en el cual se involucran varios actores que recibirán una dosis de aprendizajes para la vida, una transformación en su forma de comprender el mundo y la realidad, una nueva ventana conceptual, una formación integral del individuo desde otra perspectiva.

Tabla 1. Proceso para la construcción del Museo en el Aula

	ACTIVIDAD	DESARROLLO	EJEMPLO
1	Construcción de la planeación que recoge las competencias, logros, temáticas y contenidos.	Tener en cuenta los parámetros propuestos por el MEN frente al área de Ciencias Sociales (Lineamientos Curriculares, Estándares, DBA).	Ver anexo E
2	Determinar el núcleo temático y los contenidos.	Identificar un núcleo temático que desarrolle la unidad propuesta para cada periodo académico. Además, los conceptos a desarrollar.	Ejemplo: Primer periodo grado 9° Ciencias Sociales. Núcleo temático: Participación ciudadana, derechos humanos y construcción de equidad en Colombia. Competencia: Reconoce en los elementos que fundamentan la democracia y en la defensa de los derechos humanos la estrategia para lograr la equidad de género en Colombia y realiza reflexiones de manera crítica, argumentativa y propositiva. Temática: Las mujeres y la construcción de equidad y respeto.
3	Acciones Docente	Se parte de la motivación al estudiante para comprender el concepto desde una actividad al realizar; al finalizar esta se hace retroalimentación por parte de la o él docente desde lo planteado por los estudiantes (fundamentación del saber). Posteriormente se aborda desde una explicación inicial por parte del docente de la temática para dar cuenta de lo que se debe comprender frente a este, en la cual se busca abarcar el tema general, se solucionan dudas, se retroalimenta permanentemente el proceso.	Motivación: Colcha de retazos, empleando papeles de colores para definir un concepto; lluvia de idea, pregunta rectora. Desarrollo: empleo de medios audiovisuales (videos, películas, presentaciones), música, mapas conceptuales, esquemas, ejercicio dialógico, discursivo que permita la participación permanente de los estudiantes.
4	Elaboración de la Bitácora Social. Herramienta fundamental en el desarrollo del proceso de aprendizaje, que facilita los procesos de conceptualización, investigación y reflexión, además que propicia habilidades lingüísticas (permite la comprensión lectora, el desarrollo de la expresión escrita), convirtiéndose en el insumo para el desarrollo de ejercicios discursivos y de participación en el aula a partir de la expresión oral.	Con anterioridad se han explicado los componentes de la Bitácora Social y su respectiva forma de desarrollo. Epítome: Síntesis descriptiva de la clase; A cuestionarse: Planteamiento de preguntas; Profundización: Proceso de búsqueda de información e investigación, que pretende resolver las preguntas planteadas en el paso anterior; Doxa: Equivalente a "Mis pensamientos" es el ejercicio escritural, que responde a los planteamientos y pensamientos propios del estudiante, después de realizar los pasos anteriores. Responde a las preguntas ¿Qué comprendí? ¿Qué aprendí? ¿A qué reflexión me lleva lo desarrollado en clase?	Ver Anexo A

	ACTIVIDAD	DESARROLLO	EJEMPLO
5	Socialización de los componentes de la Bitácora Social abordados.	<p>Se realiza en mesa redonda la socialización, puesta en común y discusión de cada uno de los componentes de la Bitácora Social, permitiendo poner de manifiesto lo comprendido, las preguntas abordadas y su resolución al grupo; además se realiza la lectura de <i>Doxa</i>, que se complementará con las ideas y posturas compartidas por los estudiantes y las explicaciones docentes finales.</p> <p>Este último componente, <i>Doxa</i>, es el insumo a emplear para realizar el Museo en el Aula, ya que este pertenece al pensamiento reflexivo que desarrolla el estudiante después de cumplir con el proceso de explicación, análisis, consulta, retroalimentación, finalizando en la escritura.</p>	<p>Lectura voluntaria o asignada. Cada estudiante lee un punto diferente para dar cuenta de lo construido.</p> <p>Ejercicio de discusión y análisis de los elementos abordados.</p>
6	Planteamiento de la propuesta docente.	<p>Esta responde al ¿Cómo? Se evidenciará lo comprendido, que elementos se mostraran en el Museo.</p>	<p>Pintura, arte vivo (personificación), monólogos, estatuas, personajes del cuento, de la historia contados desde la experiencia, cortometraje, montaje de cuadros que hablen por sí solos (cuadro vivo), exhibición de artefactos, teatro, danza, teatro de sombras, <i>performance</i>.</p>
7	Definición de objetivo, tareas, roles a cumplir, espectadores, escenario (espacio de exhibición), horarios, fecha, evaluación.	<p>Desde la temática desarrollada se hacen asignaciones de compromisos, es decir, se define si la actividad será de orden grupal o en subgrupos, para lo cual se determina dependiendo de la competencia a evidenciar.</p> <p>Se da por parte del docente la expectativa (que es lo que se espera evidencien con el trabajo).</p> <p>Se reúnen los estudiantes, asignan tareas individuales como elaboración de escenografía, ambientación del espacio, vestuario, elaboración del diálogo y discursos a presentar, tiempos de intervención, concepto a desarrollar.</p> <p>Durante este proceso el docente solo escucha, ya que son los estudiantes los responsables de dicha construcción. Si es necesario una redirección se da la interferencia del docente o por solicitud de los estudiantes, en este caso solo para la solución de dudas.</p>	
8	Preparación, construcción.	<p>Se propician espacios de clase para el desarrollo de las actividades que permitan evidenciar compromiso, responsabilidad, trabajo en equipo, habilidades de liderazgo, escucha y toma de postura frente a opiniones o decisiones.</p>	<p>Se buscan espacios alternos en contra jornada para que los estudiantes dentro de la Institución Educativa finalicen con los detalles de montaje.</p>

	ACTIVIDAD	DESARROLLO	EJEMPLO
9	Montaje (antes de la presentación).	Los estudiantes ubican cada uno de los elementos contruidos o a emplear para realizar la exhibición de su construcción.	Durante un tiempo estimado de la clase se desarrolla la adecuación del espacio y su ambientación. Esto depende de la intencionalidad y de los espectadores a los cuales va dirigido (toda la institución, grupos específicos, estudiantes en particular), para lo cual se destinan tiempos diferentes.
10	Museo en el Aula	Puesta en escena que parte del ejercicio escritural desde la Bitácora Social, donde cada estudiante socializa su postura personal	Puede darse en varios momentos asignados por el docente. Con conceptos diferentes que apunten al desarrollo del núcleo temático.
11	Evaluación y retroalimentación.	Se emplean rúbricas que son entregadas a los espectadores en la cual evalúan el pensamiento reflexivo que muestran los expositores y los aprendizajes que consigue como visitante y espectador al finalizar la exposición del Museo en el Aula.	Se reúne al grupo, se le comparten las evaluaciones realizadas por el docente, los visitantes, se comparten las opiniones, además, se escuchan las percepciones de los estudiantes expositores y se llega a una conclusión final del tema.

Fuente: elaboración propia

En síntesis:

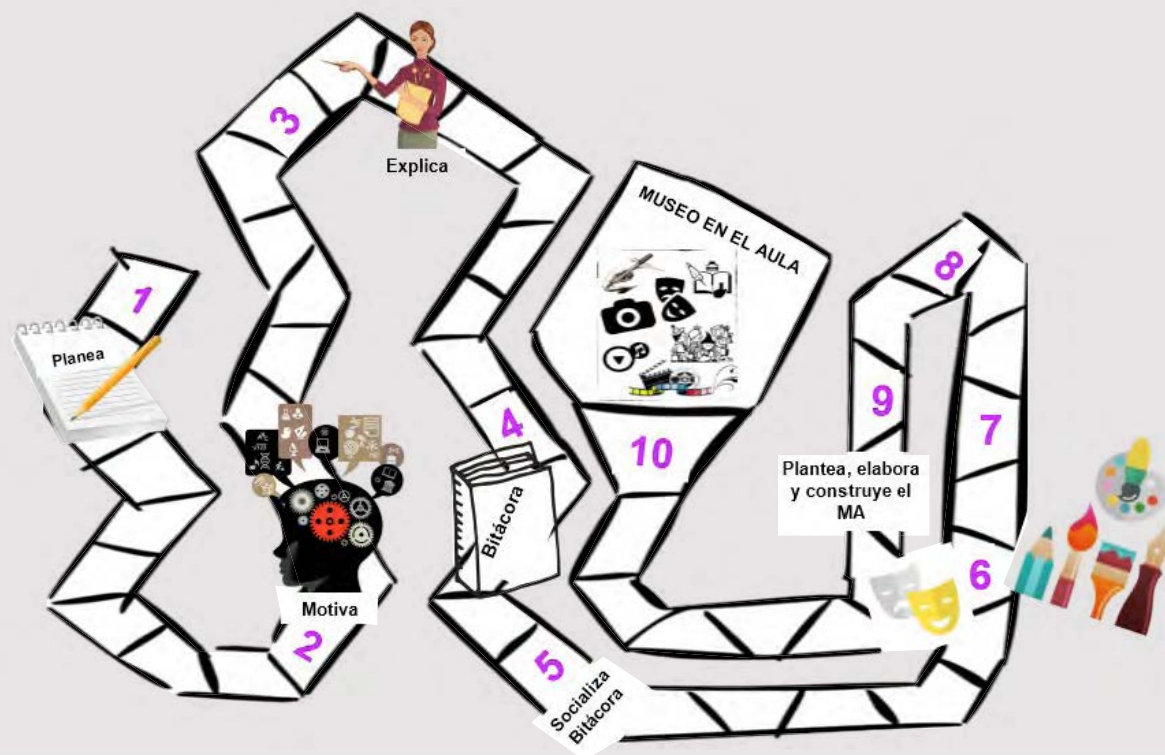


Figura 1. Ruta para construir el Museo en el Aula

Fuente: elaboración propia

5. Análisis de categorías abordadas en el desarrollo del Museo en el Aula

Dentro del desarrollo del Museo en el Aula como estrategia para transformar los procesos de enseñanza y promover la reflexividad, puede determinarse que los siguientes son

aspectos que se involucran, se desarrollan y potencian en el desarrollo de la competencia social, lo que define a la presente estrategia como un mecanismo para favorecer la formación integral del sujeto.

Tabla 2. Matriz categorial para el aprendizaje de las Ciencias Sociales y el fortalecimiento de la Competencia Social mediado por los Lenguajes Expresivos

	CATEGORÍA	DEFINICIÓN	IDEAS SUSTENTADORAS
Competencia social	APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES	Abarca las habilidades desarrolladas dentro de la clase de Ciencias Sociales que permiten identificar el logro y el alcance de las competencias, además de las acciones propias del área como la reflexión, la problematización, el análisis, la argumentación, la crítica, la elaboración de posturas reflexivas y el planteamiento de ideas transformadoras. El aprendizaje se evidencia en la socialización de elaboraciones y en el desarrollo de las actividades propuestas.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de ejercicios escriturales anteceditos de investigación, reflexión, análisis y crítica. • Dominio conceptual. • Desarrollo de acciones participativas y socializadoras que dan cuenta de construcciones individuales y grupales. • Participación en discusiones, conversaciones, debates y puesta en escena donde se observa el desarrollo de otras habilidades artísticas y comunicativas.
	COMPETENCIAS DISCIPLINARES	Comprenden las habilidades que el estudiante debe desarrollar dentro del proceso de formación integral del ser, es decir, el alcance de un saber, un saber hacer y un saber ser.	<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivo • Procedimental • Actitudinal
	CREATIVIDAD	Responde a la habilidad de idear, pensar, planificar, construir, ejecutar y exhibir una construcción, para la cual el estudiante emplea elementos de la cotidianidad que contextualiza y permiten evidenciar aprendizajes, dinamizar acciones, transformar la cotidianidad del aula y propiciar escenarios diversos de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de elementos, escenarios, realidades, situaciones, personajes, que dan cuenta de la conceptualización. • Generación de ideas. • Empleo de la corporalidad, el arte, lo sensitivo, lo material, para dar cuenta del pensamiento. • Empleo de la imaginación, juego, personificación para mostrar el pensamiento y salir de lo convencional.

	CATEGORÍA	DEFINICIÓN	IDEAS SUSTENTADORAS
	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO	La capacidad de los estudiante por problematizar cada suceso tratado en el aula contempla las habilidades discursivas, pero también la capacidad de analizar dichos asuntos con miras a transformar la realidad o no repetir las mismas acciones. Para ello se requiere la identificación de las responsabilidades individuales en el medio, el establecimiento de relaciones efectivas, la capacidad de escucha y atención, el respeto por las ideas propias y de los demás, la capacidad propositiva y analítica.	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión y comprensión de los problemas, situaciones o hechos para buscar posibles soluciones y transformaciones a las situaciones. • Desarrollo de la habilidad discursiva, de la capacidad de escucha, el respeto de posturas individuales. • Expresión de pensamientos y socialización de posturas. • Proponen alternativas de transformación a la realidad social. • Participación activa. • Identificación de la responsabilidad individual. • Cuestiona, analiza, hallar respuestas, busca alternativas.
	DESARROLLO PSICOSOCIAL	Abarca las habilidades que desarrollan los individuos cuando deben relacionarse en un medio con variados factores, que le hacen transformar su realidad, incluyendo situaciones que imposibilitan el logro de otras habilidades y el objetivo propuesto.	<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad y confianza en el desarrollo de actividades. • Autonomía e iniciativa en la ejecución de acciones. • Manejo de la frustración, la timidez y los miedos. • Establecimiento de relaciones sociales. • Reflexión de las acciones.
	DESTREZAS ARTÍSTICAS	Los estudiantes adquieren habilidades que permiten desde la corporalidad y el arte manifestar sentimientos, sensaciones y pensamientos. Esta abarca diversos elementos artísticos desde los cuales se pueden evidenciar los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión e imaginación para favorecer la comunicación. • Espontaneidad y creatividad. • Sentido estético, habilidad manual, expresión corporal. • Manifestación de sentimientos y pensamientos.
	ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	Conjunto de acciones orientadas a desarrollar aprendizajes sobre un saber específico, que permite comprender el mundo, la realidad, al hombre en contexto. Estas acciones no se limitan a la exposición docente, están mediadas es por actividades que salen de lo convencional, para despertar el interés en el estudiante y de esta forma generar gusto por la adquisición de conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación del interés por el conocer y el aprender. • Acciones problematizadoras y reflexivas. • Fortalecimiento de habilidades básicas desde la innovación. • Transformación de acciones expositivas a generadoras de cuestionamientos y percepciones.
	HABILIDADES DE PENSAMIENTO	El hábito de revisar la cotidianidad desde un carácter simple se transforma en una revisión enfocada al cuestionamiento, análisis, transformación, que está enmarcada en la habilidad cognoscitiva del sujeto, desde el desarrollo de sus reflexiones como sujeto social.	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico. • Pensamiento social.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	IDEAS SUSTENTADORAS
HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	Comprende las acciones innatas del ser humano para desarrollarse en un medio social, además de las habilidades que permiten plasmar y conocer su conocimiento, habilidades que permiten dar cuenta de las ideas como elementos fundamentales para el inicio de la reflexión.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora. • Expresión escrita. • Comprensión auditiva. • Expresión oral.
IMAGINACIÓN	Invita a la habilidad creadora, que reconstruye, que innova, que genera realidades alternas desde las cuales el sujeto puede comprender y aprender, esta puede partir de intereses individuales o colectivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Representación de sucesos, eventos, conceptos, personajes, juegos de roles, asumir personalidades para dar cuenta de saberes.
INTERÉS-MOTIVACIÓN-ACCIONES PROPOSITIVAS	La implementación de acciones que se convierten en movilizadoras y generadoras de nuevas ideas, estas responden a interrogantes que buscan ser resueltos a partir de gustos, intereses y proyecciones de los estudiantes. Estas abarcan todas las actividades que detonan la consecución de objetivos y propósitos.	<ul style="list-style-type: none"> • Estímulos. • Construcción de cuestionamientos. • Compromiso en el cumplimiento de responsabilidades. • Generación De ideas y nuevas propuestas para transformar las acciones.
INVESTIGACIÓN	Es la indagación acerca de asuntos problemáticos o dudas que se construyen dentro del proceso, estas resuelven interrogantes que propician nuevas búsquedas por la solución de cuestiones. Esta acción posibilitar ir más allá de lo tratado en clase y responde a intereses particulares por alcanzar informaciones valiosas para ampliar el conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de resolución de dudas. • Profundización de conceptualización. • Rastreo de información.
PARTICIPACIÓN EN EL AULA	Se consideran los espacios en los cuales los estudiantes expresan sus ideas, interactúan en el grupo, reconstruyen sus conceptualizaciones desde la socialización colectiva de pensamientos, experiencias, ideas, problematizaciones y proponen alternativas para intervenir su contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención permanente en el desarrollo de actividades. • Socialización de pensamientos y construcciones conceptuales. • Ser parte de las discusiones, conversatorios, socializaciones, construcción del MA. • Elaboración de compromisos. • Construcción de la Bitácora y puesta en común.
TRABAJO EN EQUIPO	Los procesos de aprendizaje deben estar acompañados del trabajo individual, pero también del trabajo con compañeros con quienes discutir, compartir ideas y socializar respuestas, además de apoyo conjunto en el cumplimiento de logros individuales y colectivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de acciones grupales. • Asignación de roles. • Identificar, tener en cuenta, apoyar las ideas de los otros. • Proponer ideas. • Establecimiento de relaciones de respeto y colaboración.

Fuente: Elaboración propia

Identificar que existen diversas formas para transformar el aula de clase, los procesos de enseñanza, la misma evaluación, las formas para evidenciar los aprendizajes, logros y avances, puede generar en el estudiante gusto por pertenecer a la institucionalidad, por despertar el interés a ser participe en procesos creativos que favorecen esas particularidades, que no dejan de lado ese «ser bueno» en actividades específicas, que al no ser reconocidas como importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje generan desinterés, frustración y apatía por la educación.

La implementación de la estrategia permite reconocer al sujeto como actor principal lleno de capacidades que deben ser potenciadas y al ser tenidas en cuenta pueden disminuir la deserción y el fracaso escolar. El compromiso de las instituciones educativas y la sociedad debe apuntar a hacer de la educación un espacio de disfrute y goce del conocimiento a través de la exploración e implementación de diversas estrategias como las planteadas en la presente investigación.

Además, de la necesidad de formar un sujeto reflexivo, crítico, responsable de sus acciones y pensamientos, problematizador, capaz de dar cuenta de sus posturas, argumentarlas, defenderlas, respetar los pensamientos del otro, ser consciente de su intervención en el medio como mecanismo de transformación, se convierte en una tarea determinante en la formación, y es que la educación hoy desde el área de las Ciencias Sociales debe responder a ello. Y esto solo se logra cuando el estudiante es participe permanente en procesos de reflexión, resultados de ejercicios de investigación, lectura, análisis, discusión, que posibilitan ampliar las concepciones.



Referencias

- Arcila, J. (julio 9 de 2013). Lanzamiento: Cómo integrar las artes escénicas y las ciencias sociales en el aula [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pwWKJ0Wu-wg>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Blanch, T., Moras, A., & Gasol, A. (2003). *100 juegos de teatro en la Educación Infantil*. Barcelona: Ceac.
- Delgado, A. (2010). ¿Democratizar la Ciencia? Diálogo, reflexividad y apertura. *CTS: Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 5 (15), 9-25. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3715027.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Ciudad de México: UNAM.
- Eizagirre, M., & Zabala, N. (2005-2006). Investigación participativa (IAP). En: *Diccionario de Acción Humanitaria. España: Hegoa*. Recuperado de: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>
- Ertme, P. A., & Newby, T. J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6, (4), 50-72. Recuperado de: <https://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>

- Flórez Romero, R., & Torrado, M. C. (2013). *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación*. Bogotá, Colombia: Usta.
- García Blanco, Á. (1994). *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: La Torre.
- Gardner, H. (1987). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). México: McGraw-HILL Interamericana Editores.
- Jiménez G., S. I., & Palácio S., M. C. (Enero-Junio de 2010). Comunicación de la ciencia y la tecnología en museos y centros interactivos de la ciudad de Medellín. *Universitas Humanística*, 69, 227-257. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2292>
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer las cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós
- Mejía Echeverri, S. A. (2010). Conocernos en el museo. *Revista Aula, Especial: arte, maestros y museos*, 196, 27-32.
- Ministerio de Educación Nacional (Abril 2005). Enseñar para la vida. *Altablero*, 34. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87610.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar en ciencias: el desafío. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, ICBF (2008). *Conpes social 115. Lineamientos para la adquisición de materia educativo para el desarrollo de los lenguajes, la literatura y la expresión artística en la primera infancia*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-164920_recurso_5_lineamientos_adquisicion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Programa para la transformación de la calidad educativa*. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-178032.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Miralles Jara, N. (2010). La función educativa en los museos de arte de Santiago de Chile. *Aula de Innovación Educativa*, 196, 20-22.
- O'Brien, L. (1990). *Test del Canal de Aprendizaje de preferencia - PNL Lynn O'Brien*. Recuperado de: <https://www.pnliafi.com.ar/test-de-estilos-de-aprendizaje-test/>
- Pagés, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 11-19.
- Rickenmann del Castillo, R., Angulo Delgado, F., & Soto Lombana, C. A. (2012). *El museo como medio didáctico*. Medellín: UdeA
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula. De innovación educativa*, 187, 20-27.
- Tobón de Castro, L. (1997). La lingüística del lenguaje vista como le estudio de los procesos de significar. *Thesaurus*, LII (1, 2, 3), 157-180.
- Vargar Beltrán, G. M. (febrero 28 de 2017). El teatro: una estrategia para aprender. En: *Magisterio.com.co*. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-teatro-una-estrategia-para-aprender>
- Venti, P. (2010). Palais du vocabulaire de Alejandra Pizarnik: cuadernos de notas o apuntes para sobrevivir. *Revista de Estudios Literarios*, 31. Recuperado de: <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero31/palaisap.html>

Tecnologías del encierro: el hacinamiento¹

Enclosure technologies: the overcrowding

José Davian Tabares López

Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales

¹ Derivado de la investigación *Tecnologías de encierro: hacinamiento*. Realizada en el Cinde y Universidad de Manizales para la obtención del título de Magister en Educación y Desarrollo Humano.

Resumen

El presente artículo responde al resultado de la investigación *Tecnologías de encierro: hacinamiento*, la cual trata el significado de ser joven expuesto al encierro carcelario en condiciones de hacinamiento, comprendido como una tecnología carcelaria que afecta los derechos fundamentales de mujeres y hombres jóvenes entre los 18 y 24 años de edad, y fue realizada en tres diferentes centros penitenciarios de Colombia. La reflexión es presentada en tres momentos que inician con la narración del origen del encierro y sus transformaciones como castigo, así como el origen del hacinamiento como política de muerte, luego se presentan las huellas de tortura sistémica halladas como prueba de la negación de la vida de los cuerpos expuestos y sus afectaciones y por último se reconocen sorprendentes experiencias de acomodación que por parte de los jóvenes presos, se entienden como microfísicas de la resistencia con altos poderes de transformación para su vida en el encierro y sus expectativas para la libertad.

Palabras clave: encierro, hacinamiento, juvenicidio, necropolítica, resistencia.

Abstract

This article responds to the result of the research "Enclosure technologies: overcrowding", which deals with the meaning of being young exposed to prison confinement in overcrowded conditions, understood as a prison technology that affects the fundamental rights of young women and men among 18 and 24 years old, and it was carried out in three different penitentiary centers in Colombia. The reflection is presented in three moments that begin with the narration of the origin of the confinement and its transformations as punishment, as well as the origin of the overcrowding as death policy, then the systemic torture traces found as proof of the denial of life are presented of the exposed bodies and their affectations and finally, surprising accommodation experiences are recognized that on the part of the young prisoners, are understood as microphysics of the resistance with high powers of transformation for their life in the confinement and their expectations for freedom

Keywords: confinement, overcrowding, juvenicide, necropolitics, resistance.

“Aprender a escuchar es tan difícil como aprender a pensar, más aún cuando se trata de escuchar una multitud de voces históricamente acalladas”

Alvarado, Pineda y Correa (2017)

Introducción

El hacinamiento en las cárceles y penitenciarías de Colombia y Latinoamérica, es comunicado a la opinión pública como un problema de seguridad nacional, desde allí se gestan rebeliones, epidemias, crímenes y demás delitos hacia el interior y exterior de dichos centros, una mirada reduccionista a un problema de carácter presupuestario y de infraestructura, donde es insuficiente los recursos asignados para proteger los derechos humanos de los presos.

Partiendo de las evidencias observadas al interior de las cárceles que se denominaron “huellas”, por su fuerte impacto en el cuerpo de los jóvenes presos, se presenta este artículo de reflexión desde lo que significa este fenómeno (hacinamiento) y sus diferentes acomodaciones, vivencias y resistencias por parte de un grupo de jóvenes que testimoniaron la influencia de poderes que se instauran allí dentro, para generar muerte en el cumplimiento de su pena, llamados a morir por *verdugos invisibles* que tienen como propósito el de anular la vida de quienes padecen el hacinamiento.

Este fue un ejercicio orientado a comprender el hacinamiento como una categoría de poder estructurado para una mecánica de la experiencia carcelaria y en la experiencia del

encierro de una retórica visible, a saber, el propósito de la pena y una lógica de poder invisible en las tecnologías de encierro. Un ejercicio etnográfico, que también muestra las dificultades de investigar en ambientes minados de necropolítica y que llevan a situaciones adversas en el desarrollo del proceso académico, además, obligaron a modificar la metodología y resistir en la elaboración del ejercicio investigativo.

Para iniciar el ejercicio de comprensión del hacinamiento como una estructura instaurada para la experiencia carcelaria, se toma como referencia los conceptos de necropolítica que el filósofo camerunés expresa como tecnologías de necropoder, allí en ciertos escenarios que se recrean o “...se configuran campos donde los derechos se suspenden y los cuerpos de las personas son reducidos a cosas y así, aparece una condición de aceptabilidad de la matanza” (Mbembe, 2006, p. 24). Una matanza sistémica que nos lleva a pensar en otra categoría que emerge al lado de esta: el juvenicidio por su condición sectorial o poblacional que “alude a la condición límite en la cual se asesina a sectores o grupos específicos de la población joven” (Valenzuela, 2015, p. 224). Son más de tres estadios de fútbol llenos, lo que comprenden nuestros presos en Colombia, no menos de 118.925 cuerpos de los cuales 18.704 son jóvenes, mujeres y hombres entre los 18 y 24 años de edad (INPEC, 2017) cuerpos que se les negará la vida por encontrarse donde están, muchos de ellos morirán adentro en prisión otros en su destino en libertad que tienen en común el silencio al que están sometidos; *Cuerpos sin voz*.

1. Del origen de los muros de la infamia como estructura de poder

Para reconocer en las prisiones de hoy el fenómeno del hacinamiento, debemos empezar a reconocer la práctica del encierro como una moderna forma de castigar para desplazar en una época la barbarie que justificaba el castigo, en el siglo XIX los delitos se pagaban con la muerte o la mutilación, pero no siendo en sí, la terminación de la vida en la pena máxima, el dolor era la condena, el dolor al cuerpo debía ser proporcional a la ira y a las ganas de venganza, así fuera por homicidio o robo, todos debían sufrir mientras pagaban su pena. La muerte era el descanso para el cuerpo, era la libertad.

El señor Le Bretón, escribano, se acercó repetidas veces al reo para preguntarle, si no tenía algo que decir. Dijo que no; gritaba como representan a los condenados, que no hay cómo se diga, a cada tormento: '¡Perdón, Dios mío! Perdón, Señor.' A pesar de todos los sufrimientos dichos, levantaba de cuando en cuando la cabeza y se miraba valientemente. Las sogas, tan apretadas por los hombres que tiraban de los cabos, le hacían sufrir dolores indecibles (Gazette d'Amsterdam, 1757, en Foucault, 2002, p. 8).

Estas prácticas de castigo fueron poco a poco cesando ante la vergüenza, sentimiento que fue aflorando en una sociedad que se abría paso hacia la ilustración y el conocimiento; creo que la humanidad extraña esa insumisión epistémica. Sentimientos más elevados de consciencia, empezaron a generar cambios. Beccaria (1764, citado en Foucault, 2002), indica que "El asesinato que se nos representa

como un crimen horrible, lo vemos cometer fríamente, sin remordimientos" (p. 11). Entonces algunos nos preguntamos del tiempo en que se vuelva a reconocer la infamia de la violencia legal del verdugo.

Años antes de la conquista, podríamos aprender de las comunidades indígenas precolombinas que no contemplaban el encarcelamiento como medida de castigo, por considerarlo una manera de transformar negativamente al individuo, además, era ineficiente y costoso (Trimborn, 2012), existían entonces, las compensaciones, la indemnización y en los casos de delitos que no pudieran ser compensados, existían los "juetazos".

Hoy las prisiones, por lo menos en Colombia, han pasado de las mazmorras de Cartagena, Tunja, y Bogotá en el siglo XIX, (INPEC, 2017), a centros penitenciarios y carcelarios (CPC). Diseñados y amparados por la Constitución Nacional, como un sistema de exclusión, donde se promueve el cambio y el arrepentimiento para la resocialización y mejora de la conducta. Todo documentado en la ley 65 de 1993, haciendo especial énfasis en la protección de la dignidad y el encierro para un propósito; el de la resocialización.

Hasta ahí, el encierro podría ser una experiencia con un fin más moderno de castigo. Sin embargo, lo que hoy sabemos del efecto de las prisiones es muy poco y superficial, las fuerzas o tecnologías que intervienen en las prisiones, son más complejas de lo que parecen ser, nacen nuevos verdugos como sombras de intangibles, que torturan y "enfaman más rápidamente a la población carcelaria" (GIPPCSC de la universidad de los Andes, 2016), tecnologías como el hacinamiento, na-

cen para convertir estos lugares en muerte y negación de vida (necropolítica) que devoran las almas y el cuerpo vuelve a ser víctima del horror. Foucault (1975) realizaba una comprensión del diseño del encierro y las múltiples formas de infringir dolor sin dejar señal alguna, la expiación que causa estragos en el cuerpo, debe suceder un castigo que actúe en profundidad, y fueron más allá, sobre el corazón, el pensamiento y la voluntad.

Nuevamente vemos a los reos inmersos en terror, una barbarie que consideramos superada porque no los escuchamos al gritar en su pena, pero basta un día de revueltas e incendios para escucharlos, dice un preso de 23 años "...la muerte ronda, el calor quema y muchos mueren...".

De Mably (1789), nos trajo a un momento importante, el de recordar que volvimos a la barbarie "justo cuando dejamos el espectáculo, se abre una nueva temporada en las tablas" (p. 36). Es decir que la antigua pareja del fasto punitivo, el cuerpo y la sangre ceden el sitio, entra en escena, cubierto el rostro, un nuevo personaje, se pone fin a cierta tragedia; da principio una comedia con siluetas de sombra, voces sin rostro, entidades impalpables y nacen nuevas tecnologías más sofisticadas.

1.1. Hacinamiento carcelario

Para Robles (2011) y la oficina de Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas (ONU), el hacinamiento carcelario es la "acumulación o amontonamiento de personas en el sistema carcelario considerado excesivo en relación con la capacidad máxima de los establecimientos penitenciarios" (p. 407), lo que genera como consecuencia la vulneración de los

derechos humanos más fundamentales como el derecho a la vida, la dignidad humana, el derecho a la intimidad, etc. Vulneraciones que se describen en este artículo como algunos resultados (huellas) de observación.

Desde el año 2004 hasta el año 2011, el Congreso de la República expidió al menos catorce leyes que han repercutido en el aumento de la población carcelaria (G-DIP, Grupo de Derecho de Interés Público, 2012, p. 4-5). Las políticas criminales han dado como resultado que entre 1991 y 2015, la población carcelaria se haya cuadruplicado, alcanzando los 118.200 internos en comparación de los 79.000 que habían al 2004 (INPEC, 2017, p. 13). Es así como el hacinamiento no responde a la simple ecuación de capacidad y población carcelaria, lo que podríamos pensar que proviene de causas más complejas de origen estructural de la justicia colombiana, que empieza desde el desmesurado modelo liberal autoritario de gobierno, (Simon, 1997):

Las prisiones, colombianas y de otros países, también ponen de relieve la tendencia de diversas sociedades contemporáneas a afrontar los problemas estructurales y la inestabilidad social principalmente a través de mecanismos represivos plasmados en la política criminal, lo que ha consolidado una forma de gobernar a través del control del crimen (p. 225).

No es posible ver el hacinamiento con la mirada reduccionista de todos incluyendo las instituciones encargadas, tal como lo señala (Zaffanori, 1998), pensar en el hacinamiento como problema de presupuesto es desconocer un problema más a fondo del sistema penal.

1.2. Lectura del hacinamiento como tecnología del poder

Es así como llegamos a un control del crimen mediante tecnologías de poder, "la misma política criminal legitima su misma condición y existencia" (Iturralde, 2011, p. 23). Que legitima el encierro en hacinamiento.

"Un giro punitivo que ha acentuado una filosofía de venganza y retribución social que priman sobre los derechos fundamentales de la población carcelaria" (Bello & Parra, 2016, p. 380). Expandiendo la construcción de centros carcelarios y penitenciarios que alberguen las mismas condiciones de los ya hacinados. El principio se replica en todos, reproducción de imágenes de control que, según Bello y Parra (2016), "legitiman el castigo selectivo sobre ciertos grupos sociales que son codificados como peligrosos, desviados e incivilizados" (p. 380). "La globalización neoliberal, reprodujo globalización de pobreza, exclusión y desigualdades humanas especialmente en los jóvenes" (Nateras, 2015, citado en Valenzuela, 2015, p. 103), el juvenicidio no expresa solamente la idea de asesinato, como lo aclara Muñoz (2015), es también la precariedad laboral a que han estado expuestos los jóvenes, la exclusión de la vida pública y en general las limitaciones a sus derechos, ya sea en libertad o dentro como es el caso que estamos reflexionando, el juvenicidio ha sido un asesinato prolongado y sistémico de nuestros jóvenes en encierro, como el mismo autor señala, "se les excluyó de una vida digna y ahora sufren de señalamientos en donde se encuentran", el encierro carcelario (p. 132).

Según (Arias, 2013), el hacinamiento carcelario es un mecanismo complejo por cuanto

significa la pérdida de derechos fundamentales de los internos, un mecanismo que le da a la pena un sentido perverso y vergonzante. El hacinamiento afecta directamente al preso por cuanto afecta sus expectativas y acomodaciones para continuar en la ilegalidad allí dentro y otras acomodaciones no negativas también que serán descritas más adelante (resistencias).

Las afectaciones de estas particulares condiciones se derivan desde lo físico hasta lo psicosocial acelerando enfermedades como se describen en un estudio elaborado por la universidad de los Andes (GIPPCSC, 2016) "los presos sufren jóvenes las enfermedades de ancianos" (p. 42), así como también, afectaciones sociales tales como la proliferación e incorporación a bandas criminales, padecimiento de tecnologías de poder (necropoder) que repercuten en la desigualdad en el tratamiento de los internos, lo que imposibilita que se dé un verdadero proceso de resocialización (Hofer, 2012, citado en Gómez, 2015). Cuando hablamos de condiciones particulares nos referimos a cualquier vulneración a lo acordado en la oficina delegada para los derechos humanos de la Organización de Naciones Unidas (ONU).

1.3 Hacinamiento en Colombia

A la fecha (2018) el atiborramiento de cuerpos asciende al 45.6% (INPEC, 2018) de la población carcelaria. Un problema que se ha ido agudizando desde hace más de 2 décadas, el encarcelamiento masivo da como resultado que las cifras suban cada año en un 10 % convirtiéndose en un complejo industrial carcelario (Bello & Parra, 2016), que demuestra que es posible contener a cualquier precio el sometimiento de los cuerpos a la dominación

absoluta, anulando las subjetividades y vínculos sociales y familiares (De Dardel, 2015).

Después de México en América Latina, Colombia es el segundo país más desigual socialmente y de manera paralela son los países con mayor número de reclusos con respecto a su población total y en general poseen la mayor población penitenciaria (Simon, 1997). La relación de desigualdad social con respecto a la población carcelaria no es casualidad, el problema carcelario en Colombia, como ocurre de manera similar en similares latitudes, tiene directa relación y no se limita al interior de los muros de las prisiones; habla de la misma sociedad colombiana pues es un reflejo de sus problemas y luchas estructurales, "Las cárceles resaltan de manera dramática la marginalización de vastos sectores de una sociedad altamente excluyente y desigual" (Ariza, 2011, p. 93).

2. En la búsqueda de las huellas

Vivimos en cada día y en cada noche, con el paso del tiempo, en el ser ahí (Heidegger, 1993), acontecemos, en la tradición de Gadamer (1997), pero aquello que nos marca, las vivencias (Dilthey, 2000), las vamos guardando en la memoria, tomando consciencia histórica de ellas ¿Qué aportamos al futuro ontológico? (Pineda, 2018). Una memoria que comparte, una experiencia como actividad lúdica nos entretiene, el dolor y la felicidad marcan los puntos y comas de los relatos, surgen muchos signos de admiración, interrogación y algunos terminan la conversación con punto final y se van, marcados por huellas que no quieren recordar.

Las huellas fueron el resultado de un trabajo que se dio en ambientes de dolor y por eso adquirirían una naturaleza diferente cuando eran analizadas al salir de allí, el ejercicio de recordar generaba opresión al corazón, porque ellos, los presos, se quedaban allí en esas condiciones, pero se encontró que ese sentimiento era necesario para reflexionar acerca de la realización de esta investigación, no era solo una afectación, era sin querer una herramienta, "abrimos las puertas del mundo a través del dolor" (Pineda, 2017), el dolor es el esfuerzo por pensar y la experiencia de dolor es clave para dar cuenta de vida.

Una vida que deseamos no se repita, buscar garantías de no repetición es el objetivo no presentado pero sí deseado de este trabajo, unas huellas que presentamos no se tengan que volver a encontrar en estos jóvenes a futuro, el ser expuesto, la angustia y el dolor humano deberían sacudir nuestra consciencia.

Al pie de cada huella expuesta existe un número, porque en el hacinamiento los números torturan, es la capacidad que tiene cada pabellón en diferentes cárceles, contrastado con la ocupación actual, uno más que otros, todos están hacinados.

2.1 Las huellas del abandono (capacidad 450, ocupación 1050)

...No hay día que me levante ni me acueste pensando en mis hijos, oro por ellos, la mujer no sé si esta juiciosa o estará rebuscándose, espero no saberlo, ya no viene a visitarme por estas condiciones, pero mis hijos duelen, duele que yo no les pueda ver, que no los corrija o acompañe en su vida. Cafuche (2017).



Foto: Cárcel Bellavista, Medellín. Fuente: Gina Morello, 2016

Cafuche es un preso que al contar se suelta en llanto pero no se escucha, la cara se arruga y al taparse con el brazo los ojos, deja entrever como aprieta la boca para no dejar salir un solo sonido de su llanto.

Desde el abandono, podemos reescribir lo que significa estar hacinado, el abandono se constituye como un resultado en la investigación, que proviene de los más profundos sentimientos que son exteriorizados de muchas formas. El abandono hace posible que se oculten cifras, ya que nadie entra e indaga a profundidad, por ejemplo, al investigar por las cifras de muertes en el INPEC a causa de suicidios, estas no fueron encontradas en los informes estadísticos, al no encontrar cifras oficiales que se pronunciaran por el organismo encargado de reportarlas, se indagaron a algunos presos en las cárceles visitadas. Alrededor de 12 muertes fueron suicidios en un solo año en las 4 cárceles visitadas; al buscar la relación del suicidio con algún sentimiento generalizado, encontramos un estudio elabo-

rado en una sola cárcel; El Pedregal, donde da cuentas que la desesperanza a causa del abandono es el principal factor (Mojica, Diego, & Rey, 2009), no menos del 20 % de los encuestados estaban en muy alto riesgo de suicidio, (Estudio de la Sociedad Colombiana de Psicología). Riesgo asociado a la depresión y la desesperanza, que al igual, también fueron medidos para consolidar el resultado, que sin sorpresa encontramos que el mayor determinante de la depresión era el ABANDONO de familiares, seres queridos, Estado y las condiciones en que habitan.

2.2 Las huellas del silencio y otras imposibilidades (capacidad 320, ocupación 734)

Desde el encierro (Levi, 1987) escribía:

Los civiles, más o menos explícitamente y con todos los matices que hay entre el desprecio y la conmiseración, piensan que, por haber sido condenados a esta vida nuestra,

por estar reducidos a esta condición nuestra, debemos estar manchados por alguna misteriosa y gravísima culpa (p. 67).

Una culpa que hace callar y se instaure de manera que para muchos es incómodo hablar, el problema para buscar estas huellas se representa desde lo más profundo, anclado en el ser, con innumerables factores que influyen en las conversaciones.

Callan los que sufren más profundamente ese malestar que, para simplificar, he llamado «vergüenza», las condiciones no se hacen fáciles de describir por ellos, el valor y la dignidad hacen que se desvíen las conversaciones y se hable de otras cosas no tan incómodas. “Pienso más bien que, en cuanto a esto, tan sólo se puede concluir que, frente a la necesidad y el malestar físico oprimente, muchas costumbres e instintos sociales son reducidos al silencio” (Levi, 2002, p.49).

Callan también los que no se sienten en paz con ellos mismos, aquellos que el delito les causa “vergüenza” y se auto-prejuician, también callan los que el tiempo ha silenciado y domado, seres cansados de no ser escuchados, han silenciados sus palabras como actos de desilusión o protesta pasiva, regularmente estos son de mayor edad o tienen más tiempo purgando la pena.

Callan los más débiles que el poder ha silenciado de muchas formas, poderes dentro de la cárcel que dominan espacios y elementos esenciales, cuando la cárcel no provee, el poder informal se encarga de vender y ponerle precio a todo (Ariza, 2011), incluso a la vida. El silencio se viene a dar como consecuencia de esa muerte lenta a la que son sometidos gracias a esa regulación disciplinar en la que

están sumergidos, pues aquí el silencio es una expresión que puede aducir al terror o miedo, la categoría necropolítica, que refiere Mbembe (1990).

2.3 Las huellas de la comunicación y otros lenguajes (capacidad 120, ocupación 185)

En la siguiente imagen está el cuerpo de Ismael con el tatuaje de un rostro al que llama “Enrique” es su padre quien no cesa de luchar afuera por los derechos de su hijo.



Foto: Ismael Arciniegas. Fuente: Defensoría del Pueblo, 2016

Fuente: Archivo Defensoría del pueblo

Cada dibujo da fe de sus sentimientos e intereses, expresiones que contienen múltiples significados para el portador.

Aquí un campo emergente se manifestó, el de la comunicación-cultura con sus características particulares entre la relación cuerpo– mediaciones – espacio (Muñoz, 2007). el ambiente y las múltiples relaciones de comunicación adentro, permiten reconocer a los jóvenes como comunicadores activos en me-

dio del silencio, personas que asumen su auto creación de prácticas de libertad y sus formas aceptables de existencia que cuestionan a las imposibilidades que hemos descrito. Estas huellas no tratan solamente de reclamar unos derechos, se trata de posicionar, re-construir y crear discursos como nuevas formas de ser y existir. Es la manifestación incesante de producción de identidad.

2.4 Las huellas del poder y sus efectos en las condiciones (capacidad 340, ocupación 650)

El análisis de las relaciones de poder dentro del sistema penal, no puede ser reducido al estudio de las instituciones que ejercen el

ejercicio de control en general como las cárceles y penitenciarias, ni tampoco de las políticas en particular como las del discurso jurídico penal del país; sino que “las relaciones de poder están enraizadas en el sistema de redes sociales” (Foucault, 1991, p.95). Redes que solo se pueden evidenciar en el complejo mundo de interacción dentro de la cárcel que luchan no solo contra una institución, sino más bien una lucha contra toda una incoherencia entre el discurso jurídico penal y el ejercicio de poder en el sistema punitivo, atacando, sobreponiéndose o resistiendo a todo lo que al interno le han quitado, desde sus lazos familiares, los de su comunidad hasta los significados de dignidad que se le han vulnerado.



Foto: Cárcel La Paz, Honda, Tolima. Fuente: Gina Morello, 2017

Más de 650 internos son encerrados en un pabellón diseñado para 340 en el caso de la cárcel La Paz en Honda Tolima, sin embargo, en las ciudades grandes existen pabellones para 700 internos ocupados con 1350 (INPEC, 2018), como Bellavista, Medellín, y solo tienen un acceso custodiado por un guarda que cambia de turno y administra un candado en la puerta, el único acceso que tiene este pabellón, es decir por allí deben entrar y salir los 1350 internos.

Las necesidades básicas humanas son afectadas, un baño para cada 200 internos, hace que orinen en botellas ya sea en la noche o en el día y el olor se penetra en las paredes y todo alrededor, a veces todo el pabellón huele como si fuese un baño de 600 personas, el agua se va sin explicación alguna, así como la luz. *“El suministro de agua y luz está a voluntad de la dirección”* (Elias, 2017), la frecuencia del suministro depende de la necesidad de hacer presión o reclamar el pago de algunos beneficios, los ventiladores por ejemplo, las temperaturas pasan los 40 grados en las cárceles de tierra caliente.

De vez en cuando, se escuchan fuertes algarabías, gritos que anuncian sacar un herido, un agónico muerto o un lo mataron, dentro del pabellón, nadie sabe que pasó, nadie dice nada y tampoco se abren investigaciones, las medicinas no llegan, las citas médicas son tan lejanas que muchas veces es tarde o ya se han aliviado o empeorado, como la vez que un interno tenía apendicitis y moribundo después de 4 días sin la posibilidad de moverse ni atenderlo en enfermería, lo sacaron a cirugía porque creían que era un problema del colon, nunca regresó, es así que en las cár-

celes y penitenciarias de Colombia mueren al año alrededor de 11 internos menores de 24 años al año (GIPPCSC de la Universidad de los Andes, 2016).

2.5 Las huellas de la espera y del tiempo (capacidad 440, ocupación 620)

El tiempo efectivamente es el verdugo a quien más le temen, del que más hablan, pareciera que las demás condiciones fueran insignificantes comparadas con el tiempo, el poder parece no tener poder sin el tiempo en estas realidades. Hablan mucho de hacersen viejos, de perder años valiosos, tiempo en familia y que el tiempo se lleva todo, incluso los recuerdos de antes y los que más duelen, de sus hijos que no quieren venir a hacer visita.

Purgar una pena, no es tan solo privarse de la libertad, es consumirse a largas esperas de respuesta de algún juzgado, pasan los días, las semanas y los meses, el silencio en el tiempo los aturde, los devora y esclaviza y como caballos briosos caen al látigo de las eternas esperas. Nada es inmediato, nunca una respuesta es dada de forma oportuna, sin pronunciarse con el paso del tiempo están los abogados, los familiares, esposas, hijos, novias, novios, amigos y el Estado por supuesto, pareciera que el silencio fuera una herramienta para matar el espíritu gota a gota.

“Hace 10 meses y punta que no me dicen nada de mi caso doc. ¡Pirobos creen que uno acá está reclinado en una perezosa leyendo el periódico!, les importa verga que uno se pudra acá ¿sí o qué?” (Guamán, 2017).

3. Patio 3. Del resistir y re-existir...

La resistencia hace parte de esa emancipación del individuo que lo hace merecedor del reconocimiento como sujeto activo que existe en sus subjetividades y no de la forma como lo conciben otros, que tratando de anularlo desde lo no-humano, lo consideran sujeto de peligro contradiciéndose desde su mismo enunciado, "un sujeto nunca puede ser un ser no-humano" (Pineda, 2017). Una creación de sujetos activos que crean nuevas formas de sobrevivir y ser reconocidos en un encuentro en la diversidad, aquellas microfísicas de resistencia que como polifonías surgen de diferentes etnias, edades, colores de piel o pensamiento político dentro de una cárcel, hacen parte de una perspectiva de pluricondicionabilidad que buscan afirmar el sentir estético y de la apreciación de lo bello por encima de la lógica utilitarista y funcionalista propia de las pedagogías para el trabajo. Las resistencias en la cárcel son individuales o colectivas, no tienen una ruta establecida en el ejercicio, sino que son más bien una "acomodación desde los fuertes deseos y posibilidades de interpelar e increpar, cuestionando las narrativas de exclusión y marginalización" (Albán, 2009, p.207), la resistencia como creación de maneras de existir.

Cada vez que un interno propone una actividad artística o pide apoyo para gestionar una experiencia desde lo sensible, pone en cuestión la ineficiente direccionalidad de la pedagogía punitiva y la negación de la existencia por la arquitectura carcelaria.

Así se van reconociendo estos jóvenes como un colectivo de cultura y poder que esconden

no voluntariamente capacidades y potencialidades a las que se les niega el reconocimiento y revisten especial interés desde el lugar de enunciación que se proclaman, es como un reconocimiento a la vitalidad, donde la muerte ronda de mil formas.

Desde allí es que hacemos la reflexión de resistencia, seres expuestos a tecnologías de opresión, son también jóvenes que esperan salir un día de las pequeñas, pero importantes experiencias que los hacían seres, aquellas que provenían de la dignidad y agregaban valor a la espiritualidad.

Entre experiencias y actividades se fueron reconociendo otro tipo de expresiones, como una huella fundamental en este estudio, unas que incorporan la sensibilidad, la creatividad y un propósito, experiencias artísticas para acomodarse al encierro y vivir la libertad, allí dentro es que da origen al re-existir por medio de otros lenguajes que no puedan ser callados, cuestionados ni prohibidos; *El del arte*.

Las actividades artísticas como la música, son algunas maneras de luchar contra muchos intangibles que tratan de silenciarlos; vimos como el tiempo y el necropoder se instauran para pensar en las cosas malas. Pero revierte importancia la emancipación que proponen mediante el reconocimiento de poderes artísticos para construir sus subjetividades.

Las construcciones musicales de géneros urbanos sin importar la fecha, porque la música no expira, han sido manifestaciones de resistencia donde se comunican experiencias y realidades, la música como inspiración de un acto noble de re-existencia, camina las palabras que cuentan las crudas realidades a las que se les debe hacer frente, como las mani-

festaciones de fuerza que el famosos, grupo de rock bogotano 1280 Almas (1998), presentó con su canción *Yo te veré allá afuera* y otras con contenido de protesta, en la cárcel Modelo de Bogotá.

Yo te veré allá afuera, entre las ruinas del mundo conocido, con la esperanza de ser bendecido con nunca oler el mal.

Y te veré allá afuera cuando alguien en verdad te necesite, y sean mortales los virus de gripe y no puedas gritar.

Yo te veré allá afuera, porque sobrevivirán a que la cárcel los mate dentro, resistirán hasta encontrarse ya sean amigos o calavera, entre las ruinas del mundo conocido, con la esperanza de ser bendecido con nunca oler el mal. No hay mejor forma de escuchar los relatos que aquellos que provienen de letras de la emocionalidad, muchos son los que mediante el arte deciden apostarse a resistir, algunos de forma pasiva escuchan los compañeros y otros más activos cantan, componen y bailan.

El arte es infinito en sus expresiones, en la cárcel de mujeres se crean manifestaciones de amor a sus hijos decorando las celdas y algunos espacios con ambientes que evocan la ternura y la niñez, espacios convertidos en bellas guarderías donde reciben sus hijos, algunos bebés, otros más grandecitos disfrutaban y no se percatan de nada porque la idea es esa.

Las huellas que silencian son resistidas por un poder mayor, la oralidad, que ante la imposibilidad del pronunciamiento nace en el caminar de las palabras, en formas maravillosas, "el hombre-cosa o cosificado, objetivado por su silenciamiento, se humanice mediante el

pronunciamiento de su propia palabra, asumiendo conscientemente su esencial condición humana" (Varela, 2017, p.3), esta cita es extraída del prólogo escrito por un preso de la cárcel *La Blanca-EPMSC*, una poderosa publicación que contiene vivencias e historias de vida con un valor estético excepcional.

Las manifestaciones de expresión artística llevan a reflexionar en los conceptos de microfísicas de la resistencia, nobles representaciones que son contrastadas también sin ninguna relación de causalidad sino de origen, con las ansias de revuelta y resistencia física, es por eso que los guardas más que una fuga, están conteniendo en su rutina diaria, situaciones de rebelión. Las múltiples tomas de cárceles en Colombia han dejado en 10 años 22 muertos, de los cuales 16 han sido menores de 24 años (INPEC, 2017).

El proceso de la lucha pasiva fue mutando a diálogos cautivadores, que enriquecieron los contenidos de diferentes maneras de resistir, más contenidos de ingeniar cómo sobrevivir en estos estrechos espacios y hablar del cómo se habita encerrado, es mostrar con orgullo, que la cárcel no puede llegar a intimidar. "... *ingeniamos mil formas para vivir acá adentro*" Paula, en una conversación sostenida en el patio 1, en la cárcel El Pedregal (2017).

Es difícil dejar el dolor que acompaña al observador en la cárcel, pero ellos no quieren que los vean así, su fuerza no les permite que los miremos totalmente en su desgracia. El sentido que le dan unos y como sobreviven y resisten al hacinamiento, permiten la construcción de formas no solo de adaptabilidad, sino que le sacan provecho mediante manifestaciones de creatividad y arte. "Mediante

su relato, muestran las contradicciones a las que se les somete en su exclusión" (Guerra & Skewes, 1999, p.3), revelan sus prácticas de resistencia, de acomodación y transformación silenciosa de las imposiciones a las que no pueden sustraerse.

4. Reflexión final

El sistema penal es una compleja manifestación del poder social, poder que no es en ninguna manera estático que se tiene, sino que se ejerce, un ejercicio que se quiere mostrar como planeado racionalmente desde la construcción teórica o discursiva que proviene del discurso jurídico penal, sin embargo, le falta cohesión entre la planificación y la acción en las cárceles.

La selectividad, la reproducción de la violencia, el condicionamiento de mayores conductas lesivas, la corrupción institucional, la concentración de poder, la verticalización social y la destrucción de las relaciones horizontales o comunitarias, no son características coyunturales, sino estructurales del ejercicio de poder de todos los sistemas penales.

Caracterizamos con palabras de groso modo a nuestros jóvenes, que no debemos olvidar, están en la punta de lanza por su condición, de lo que llamamos civilización. Hemos avanzado creando claramente tecnologías necropolíticas, es decir, en palabras de Achille Mbembe *"políticas de muerte que incitan al exterminio de la población"* (2006, p.19), en este caso mayoritariamente jóvenes, que cuidadosamente van siendo seleccionados para una muerte sistémica, excediendo en Colombia el ejercicio biopolítico de la cárcel de disciplinar y regular, convirtiéndose en dispositivos de violencia y terror.

Ambientes aptos para el nacimiento y consolidación de la necropolítica, que como el hacinamiento es estructurada para la experiencia carcelaria. No es posible entonces llamar crisis a la actual situación de hacinamiento de las cárceles y penitenciarias, solo es "una brusca aceleración del descrédito del discurso jurídico-penal" (Zaffanori, 1998, p. 33). Las cárceles son habitadas por seres que el necropoder anula, ignora y convierte en cosas, el discurso jurídico-penal no puede desentenderse del "ser" y refugiarse o aislarse en el "deber ser".

Tratamos de poner en sospecha las cifras en general de encierro, acompañadas de las afectaciones por hacinamiento que vienen como resultado de estudios elaborados por el mismo sistema carcelario, es pues un referente que tomamos, lo que posiblemente serviría a nuestra reflexión, pero fue inevitable voltear la mirada en algunos casos y que los silencios descriptivos de los presos manifestaran las afectaciones de primera mano.

Las condiciones actuales en que viven y su entorno general, nos permitieron descubrir algunos de los valores fundamentales de los que Primo Levi se refería en estas particulares situaciones; el encierro mata pero existen muchos seres que resisten a esta muerte, al igual que otros, que esperan que la muerte llegue inesperadamente y viven el encierro como su última morada, de alguna manera como Levi lo describía: "Para quien no tenga sólidos remedios internos, para quien no sepa sacar de la conciencia de sí mismo, la fuerza necesaria para aferrarse a la vida, el único camino de salvación conduce a la demencia y la bestialidad" (Levi, 2016, p.144).

Podemos concluir que existen comportamientos de supervivencia que se van fortaleciendo en algunos individuos y que al mismo tiempo podemos explorar para aprender de ellos, aquellos que no son escuchados desde su entorno han ideado sus propias formas de reestablecer su dignidad con lenguajes silenciosos.

El hacinamiento y sus componentes descritos como ambientes, espacios y las condiciones a las que se rebaja la condición humana, conforman una arquitectura carcelaria estructurada para tales fines, llevando a los jóvenes presos a umbrales de muerte física y social (Muñoz, 2015), que elimina muchas de las posibilidades de reintegración a la sociedad conforme lo describen el filósofo Camerunés Achille Mbembe (2006; 2011) "Desplazar la pregunta por el control sobre la vida, al poder sobre el control de la muerte" (p. 23) y muerte física que alcanza los niveles de juvenicidio expuestos por el maestro German Muñoz (2015).

El hacinamiento evidenciado con los sentidos y expresado en la forma que se describe en esta reflexión, entrega una perspectiva de afectación y resistencia al mismo tiempo, diferente al reconocido por los medios de comunicación, como elaboración con fines investigativos, pone en evidencia que las circunstancias de encierro están inmersas en ejercicios de olvido estatal pero también familiar y de seres queridos, constituyendo un nueva perspectiva de culpables que pueden ser abordados desde las mismas instituciones.

De otro modo, las largas esperas de los procesos penales son también parte de un compromiso de varias instituciones, entes como la Personería, y la Defensoría, están inmersos

en considerar que el hacinamiento es cuestión de presupuesto y desatención que genera problemas de congestión. Ya vimos que las culpas son señaladas unos a otros, pero lo que no está claro es que no existe voluntad política para impactar lo que por ahora es uno de los verdugos que más consume vidas "los tiempos de espera".

Las resistencias no son simples formas de reacción a los poderes, también son ejercicios de experiencias de iniciativa personal por parte de los presos, que buscan una humanización y acercamiento a la sensibilidad y dignificación de su condición, que podría potenciarse con o sin hacinamiento. Debemos desvincularnos de la idea que el hacinamiento todo lo afecta, claramente es un problema de retórica visible y no se puede caer en el círculo de imposibilidades afectando los jóvenes en encierro, que han demostrado que si es posible acercarse a un ser que no olvida la vida y sus propósitos.

La oportunidad de trabajar dentro de una cárcel, permite reconocerse como un ser privilegiado que puede aportar desde sus múltiples roles como educador, trabajador social, abogado, médico, odontólogo, etc. Es mirar más adentro de las paredes el verdadero significado del encierro para estos jóvenes, una oportunidad para potenciar sus subjetividades y sus iniciativas personales. En este caso específicamente, se disfrutó el logro por medio de prácticas de resistencia dentro de la investigación, el dolor es el combustible que anima a luchar desde la individualidad y hacerse reconocer entre la diversidad en tan complejo ambiente.

Muchos presos allí dentro reconocen que afuera todavía existe una sociedad que los

espera y donde ellos pueden vivir sin hacer daño a nadie y disfrutar de una familia y la libertad, es como decía Primo Levi desde su encierro: "todavía había un mundo justo fuera del nuestro, algo y alguien todavía puro y entero, no corrompido ni salvaje, ajeno al odio y al miedo; algo difícilmente definible, una remota posibilidad de bondad, debido a la cual merecía la pena salvarse" (Levi, 1987, p. 68).

Por ahora se hace un llamado a una búsqueda de una humanización a la pena, reconocer el hacinamiento no como la causa de todos los problemas sino como una mecánica de la experiencia carcelaria, una herramienta diseñada a propósito para ejercer terror. Un llamado a la arquitectura punitiva del país de no excusarse en el hacinamiento y no mirar alternativas u otras causas de criminalización en un país tan desigual. Garland sintetiza esta idea de manera lúcida al recordarnos que el acto estatal de castigar a los ciudadanos, acto violento, es una guerra civil en miniatura, por lo que debe ser utilizado como un último recurso para resolver los conflictos que se presentan en la sociedad.

El hacinamiento es pues una causa adrede del sistema jurídico, se sugiere no pensar en reformas y parafraseando a Iturralde y Ariza (2009), lo mejor sería desafiar la legitimidad de las cárceles y su carácter incapacitador y punitivo; poner en entredicho el supuesto de que el encarcelamiento y el castigo son rasgos necesarios y predominantes de las sociedades contemporáneas. Con el fin de solucionar de una vez por todas el problema de las cárceles, es esencial empezar por plantearse las preguntas apremiantes, aquéllas que cuestionan su existencia y justificación de las mismas.

Referencias

- Albán, A. (2009). Pedagogías de la re-existencia. En W. M. Palermo, *Artistas indígenas y afrocolombianas: Entre las memorias y cosmovisiones estéticas de la resistencia 202-228*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Alvarado, S., Pineda, J., & Correa, K. (2017). *Polifonías de la Re-existencia, otras voces del pensamiento crítico*. Buenos Aires: CLACSO.
- Arias, F. (2013). *Hacinamiento carcelario, problema legislativo o de infraestructura*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Ariza, L. (2011). *Los muros de la infamia, prisiones en Colombia y America Latina*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Beccaria, C. d. (1764). *Traite des délits et des peines*. En M. Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 11. Paris: F Hélie.
- Bello, J., & Parra, G. (julio 2016). Cárceles de la Muerte: Necropolítica y sistema carcelario. *Revista Javeriana Universitas humanistica*, 82 (363), 366-391.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura*. Conaculta, México: Grijalbo.
- De Dardel, J. (2015). Resistiendo "la nuda vida": Los prisioneros como agentes en la era de la nueva cultura penitenciaria en Colombia. *Revista Crítica Penal y Poder*, 8, 47-65.
- Defensoría del Pueblo. (2011). *Situación penitenciaria y carcelaria de cárceles a nivel nacional*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. México: FCE.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GIPPCSC, Universidad de los Andes. (2016). *Estudio de prevalencia de enfermedades crónicas no transmisibles en el sistema penitenciario y carcelario colombiano*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gómez Forero, F. (Diciembre, 2015). Alternativas para superar el hacinamiento carcelario en Colombia con enfoque en derechos humanos. *Criterio Jurídico Garantista*, 8 (13), 176-189.

- Guerra, D. E., & Skewes, J. C. (1999). La historia de vida como contradiscurso: pliegues y repliegues de una mujer. *Preposiciones*, 29, 1-10.
- INPEC (2018). *Informe estadístico 2018*. Bogotá: Oficina de Planeación.
- INPEC (2017). *Informe estadístico Cedip INPEC 2017*. Bogotá: Cedip.
- Iturralde, M. (2011). Prisiones y castigo en Colombia: la construcción de un orden social excluyente. En: Ariza, L. & Iturralde, M. *Los muros de la Infamia*, p. 193-199. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Levi, P. (1987). *Si esto es un Hombre*. Munich, Alemania: Muchnik Editores, S.A
- Mbembe, A. (1990). *Necropolítica, Sobre el gobierno privado indirecto*. Barcelona: Editorial Melusina
- Mckernan, J. (1999). *Investigacion acción y curriculum*. Madrid: Morata
- Mojica, C., Diego, S., & Rey, C. (2009). Riesgo suicida, desesperanza y depresión en internos de un establecimiento carcelario colombiano. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(4), 681-692.
- Muñoz, G. (enero 2007). La comunicación en los mundos de vidas juveniles. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 5(1), 299-323.
- Muñoz, G. (2015). Juvenicidio en Colombia: crímenes de Estado y prácticas socialmente aceptables. En: Valenzuela, J. *Juvenicidio Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*, p. 132-164. Barcelona: Ned Editores.
- Nateras, A. (2015). El aniquilamiento identitario. En: Valenzuela, J. M. *Juvenicidio Ayotzinapa y las vidas precarias en America Latina*, p.103-111. Barcelona: Ned Editores.
- ONU (2008). *Human Rights Report 2008*. New York: ONU.
- Pineda, J., Toro, M., & Serna, Y. (Junio 1 de 2017). *Informe de investigación Juvenicidio y necropolítica en Colombia*. Recuperado de: <http://docplayer.es/59295179-Informe-de-investigacion-juvenicidio-y-necropolitica-en-colombia-taller-de-linea-jovenes-culturas-y-poderes-marisel-toro-yamid-serna.html>
- Ragin, C. (2007). *La construccion de la investigacion social*. Bogotá: Siglo del Hombre
- Robles, O. (2011). El hacinamiento carcelario y sus consecuencias. *Revista digital de la Maestría en Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica*, 3, 405-431.
- Simon, J. (1997). *Governing through crime*. Boulder, Colorado, USA: L. & Fisher
- Soper, K. (1993). Productive contradictions. En: Kathe, S. & Ramazanoglu, C. (Ed.), *Up Against Foucault. Exploration of some tensions between Foucault and feminism* (págs. 29-50). New York: Routledge
- Trimborn, h. (2012). *El derecho penal en las culturas precolombinas*. Alicante, España: Editorial Real Academia de la Historia
- Varela, C. (2017). Lee y escribe tu mundo. *Cápsulas de Cultura: Vivencias e Historias de Vida*. Manizales, Caldas, Colombia: Dóblese al Arte
- Zaffanori, E. (1998). *En busqueda de las penas perdidas*. Argentina: Ediar Editores





Institución Universitaria
Acreditada en Alta Calidad

