

**MUJERES QUE ENCAUZAN**

**Narrativas femeninas del agua a través del aula de clase**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Ciencias Sociales**

**Danna Valentina Castiblanco Castellanos**

**Director**

**Byron Giovanni Ospina Florido**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad De Humanidades**

**Licenciatura En Ciencias Sociales**

**Bogotá, D.C.**

## Tabla de contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>7</b>
<b>CAPITULO I. SOMOS UN RÍO DE LUCHA</b> .....	<b>11</b>
<b>1.2 La Mujer Y El Agua En La Literatura Académica</b> .....	<b>13</b>
1.2.1 Género y naturaleza.....	13
1.2.2 Mujer: territorio agua, territorio vida .....	16
1.3.1 Caracterización del conflicto histórico por el agua en los Montes de María .....	27
1.3.2 Acceder, usar y distribuir el agua: tarea cotidiana de las mujeres campesinas en VillaColombia .....	29
1.3.3 Villa Colombia hoy: con pandemia o sin pandemia, el campo sigue teniendo sed.....	31
1.4 Una Nueva Vertiente .....	33
<b>CAPÍTULO II. NARRATIVAS FEMENINAS DEL AGUA EN LA ESCUELA: UNA POSIBILIDAD DE ENSEÑANZA</b> .....	<b>34</b>
<b>2.1 Ecología Política Y Su Articulación En La Escuela: Posibilidades Para La Enseñanza De Las Ciencias Sociales</b> .....	<b>35</b>
<b>2.2 Pedagogías Para Repensar La Naturaleza</b> .....	<b>38</b>
<b>2.3 Presupuestos Del Pensamiento Crítico</b> .....	<b>42</b>
<b>2.4 El Agua En El Currículo De Ciencias Sociales: Lectura Crítica A Las Formas Como La Naturaleza Y En Particular, El Agua, Se Han Introducido En Los Contenidos Curriculares</b>	<b>46</b>
<b>2.5 De La Teoría A La Práctica: Caracterización de los estudiantes y la institución de acuerdo con el propósito formativo</b> .....	<b>54</b>
El municipio .....	54
El liceo.....	56

Estudiantes liceístas .....	57
2.5.1 Contexto de la propuesta y la relevancia del objetivo formativo .....	59
2.5.2 Presentación de las fases y la metodología .....	63
Fase 1: Cuestionando el agua como recurso: entre el significado y la desnaturalización. ....	68
Fase 2: Deconstruyendo los imaginarios alrededor del agua: ¿recurso, derecho o bien común?.....	71
Fase 3: Despojo hídrico: entre el uso y el abuso .....	73
Fase 5: Las formas del agua: una mirada introspectiva a las prácticas cotidianas asociadasal agua .....	76
<b>CAPÍTULO III. DIARIOS DE UNA PROFE EN PRÁCTICA .....</b>	<b>79</b>
<b>3.1 El Parteaguas De Mi Práctica .....</b>	<b>80</b>
3.1.1 La práctica como lugar de trabajo .....	82
3.1.2 Yo docente: una lectura de mis miedos y expectativas .....	91
<b>3.2 El Lugar Del Agua En Las Ciencias Sociales Escolares ¿Un Contenido Bobo? .....</b>	<b>99</b>
<b>3.3 “Una Semilla Que Crece En El Agua” .....</b>	<b>103</b>
<b>3.4 Despatriarcalizar Aprendizajes: Abrirnos Caminos.....</b>	<b>105</b>
3.4.1 De la vergüenza al reconocimiento: las niñas menstruamos .....	106
3.4.2 De la esfera doméstica al salón de clase: un uso diferenciado .....	109
<b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>113</b>
Aportes a las ciencias sociales.....	113
Permitirse el error, equivocarse dentro y fuera del aula .....	115
Nosotras las docentes.....	116
<b>Bibliografía.....</b>	<b>118</b>

## Índice de mapas, imágenes y tablas

Mapa 1: ubicación Montes de María .....	26
Imagen 1: Mi familia montemariana .....	30
Imagen 2: Doña Patricia y don Javier.....	30
Tabla 1: El agua como recurso dentro de los Estándares básicos de competencias .....	50
Tabla 2: El agua y las actividades económicas de los EBC .....	51
Tabla 3: El agua como recurso dentro de los Estándares básicos de competencias .....	52
Tabla 4: Desarrollo de compromisos relacionados al agua dentro de los EBC.....	53
Tabla 5: Fases del proyecto pedagógico, 2021 .....	67
Imagen 3: Resultado actividad fase 1. ....	68
Imagen 4: Resultado actividad fase 1. ....	69
Imagen 5: Resultado actividad fase 1. ....	70
Imagen 6: Resultado actividad fase 1. ....	71
Imagen 7: Resultado actividad fase 2. ....	72
Imagen 8: Resultado actividad fase 2. ....	73
Imagen 9: Resultado actividad fase 5, uso adecuado e inadecuado del agua .....	78
Imagen 10: Resultado actividad en el marco del Paro Nacional 2021, curso 2B. ....	97
Imagen 11: Dibujo realizado por una estudiante sobre su “teacher” Valentina .....	99
Imagen 12: Reflexión elaborada por una estudiante sobre las clases del agua.....	109
Imagen 13: Resultado actividad sobre los usos cotidianos del agua .....	110
Imagen 14: Resultado actividad sobre los usos cotidianos del agua .....	111
Imagen 15: Resultado actividad sobre los usos cotidianos del agua .....	111
Imagen 16: Resultado actividad sobre los usos cotidianos del agua .....	112

A las mujeres y niñas de todo el mundo,  
quienes con fuerza, tesón y convicción  
luchan por la defensa del agua.

## AGRADECIMIENTOS

A papá y mamá, *Alberto y Graciela*; por ser el mejor ejemplo, por el apoyo constante, la compañía permanente, la paciencia inagotable y el amor infinito que siempre me expresan, por las mogollitas negras con agua de panela y los sábados de sopa.

A *Pao*, mi hermana y mi mejor amiga; por haber hecho parte de una crianza llena de amor, ternura y respeto. Por creer en mí y en las causas que defendiendo, por brindarme apoyo material y emocional, certeza, ánimo y confianza y por enseñarme que, sin importar donde, el amor debe ser recíproco.

A *Yina*, por no dudar nunca en extender su mano amiga, por su disposición, comprensión y cariño.

A *César y Emanuel*, porque siempre pude contar con ellos, con su sentido del humor y muestras de afecto.

A *Nicolás*, por ser la expresión más fuerte de apoyo mutuo.

A *Egxn*, por ser el fuego que camina conmigo a través del amor y la rabia; los días, las tristezas y las alegrías.

A mis amigas y también profes; a *Wendy Vargas* por permitirme pedalear y conocer con ella las tierras funzanas, por el soporte entre hilos, agujas y risas. A *Carolina Agudelo* porque como animalitos nos permitimos la compañía y cariño aún en la distancia. A *Lina Riapira* por estar conmigo y creer en mí desde siempre. A *Paula Muñoz*, por recordarnos que lo estábamos haciendo bien. A *Daniela Ocampo* por atravesar este camino conmigo, por ser amiga y hermana a la vez. Y a *Stephanie Bohórquez*, por la dulzura y honestidad con la que construimos nuestra amistad, por ser un apoyo incondicional y por permitirnos tramitar tantos sentires en este proceso.

Al *Grupo de Estudios Campesinos y Territorialidades Rurales*, a la vieja escuela por dinamizar tantos debates, experiencias y aprendizajes.

Al profesor *Byron Ospina* por compartir conmigo sus conocimientos, por haber sembrado en mí el interés y el afecto por el campesinado y el agua.

Por último, a la *Universidad Pedagógica Nacional* por dotar de sentido mi futuro y por ser el lugar en el que se condensaron muchos sueños y utopías para mantener la esperanza en medio de este mundo.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo de grado es producto de una serie de preocupaciones por resaltar algunas reflexiones perdidas en el transcurso de la cotidianidad respecto a nuestro vínculo con el agua. Como estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales tuve la oportunidad de asistir a uno de los espacios de formación más enriquecedores de mi carrera; la electiva *Génesis y transformación del campesino y el campesinado en Colombia*, la cual nos permitió conocer la vereda Villa Colombia en la subregión montañosa de los Montes de María ubicada en el Caribe colombiano, fue un encuentro con una realidad que logró insertarse en lo profundo de los afectos.

Tras visitar el territorio en el marco de esta electiva, con algo de insistencia y convicción, un grupo de estudiantes presentamos al profesor nuestra preocupación por lograr consolidar un proceso que diera continuidad a los elementos abordados durante las salidas de campo. Es de estas preocupaciones de donde surge el *Grupo de Estudios Campesinos y Territorialidades Rurales*, en el cual, bajo el interés de seguir trabajando con el campesinado de la región, logramos visitar estas montañas un par de veces más.

En estas visitas el interés que orientaba la atención de los y las estudiantes siempre fue la tierra. Sin embargo, visitar el territorio significaría enfrentar la ausencia total o parcial de agua para efectos higiénicos durante nuestra estadía en el lugar, aspecto que, solíamos pasar por alto al entenderlo como parte de los retos y dificultades que implicaba ir a campo. Fue solo hasta que, en una ocasión de esas, tuve que atravesar mi propia experiencia menstrual lejos de las comodidades de mi hogar y sin un recurso hídrico que me permitiera solventar los alcances de dicha situación. De esta forma, el agua empezó a capturar algo de mi atención al afectarme de forma tan directa, debo reconocer que a este punto de la narración el agua era

visto como un simple recurso, no había logrado dimensionar la importancia de su esencia y de sus significados, hasta que, gracias a la orientación y guía de mi tutor y profesor de la electiva fui consciente de estos debates.

Esas nuevas formas de comprender mi vínculo con el agua ejecutaron una serie de discusiones que tuvieron como eje de partida a las mujeres y niñas de Villa Colombia y su relacionamiento con el agua. Sin embargo, producto de la imposibilidad que representó la pandemia para los desplazamientos y para la salud de todos y todas, el proyecto dio un giro que le hizo instaurarse ya no en los paisajes campesinos, sino en la realidad cotidiana de una institución escolar. De esta manera, decidí encaminar mi proyecto de grado en un intento por dar lugar a la problematización de las prácticas de relacionamiento de niños y niñas con el agua, a través del reconocimiento de la lucha que mujeres y niñas adelantan en la defensa de la misma.

Siguiendo esta premisa este trabajo se encuentra organizado en tres capítulos; el primero *Somos un río de lucha* en el que se presenta una breve contextualización de la problemática a abordar, por medio de una serie de discusiones en las que se intentó plasmar la relación de la mujer y el agua en la literatura académica a partir de los presupuestos de disciplinas como la ecología política. Se fijan algunas consideraciones emitidas entre la relación género y naturaleza para posteriormente entablar una discusión con el papel de las mujeres frente al agenciamiento mundial por el agua. Luego de ello, se presentan las características para tener en cuenta referentes al territorio de los Montes de María y a la vereda Villa Colombia, a su contexto actual sobre el agua y al lugar de las mujeres dentro de esta problemática.

En el segundo capítulo, titulado *Narrativas femeninas del agua en la escuela: una posibilidad de enseñanza*, me propongo presentar el carácter formativo de mi propuesta pedagógica en



relación con las posibilidades de educar desde las ciencias sociales a partir de la Ecología Política Feminista, de igual manera la importancia de construir apuestas pedagógicas que repiensen la naturaleza y algunos presupuestos del pensamiento crítico que se buscaba fomentar en el aula. Además de presentar un análisis a la forma como el agua ha sido introducida dentro de los estándares curriculares de competencias en ciencias sociales.

Posteriormente, en la segunda parte de este capítulo se centra la atención en la exposición del diseño de la práctica; la caracterización de los y las estudiantes y la institución, el contexto y la relevancia en la cual se instala el objetivo formativo y, por último, la presentación de las fases de trabajo y su metodología.

Adicionalmente, el tercer capítulo denominado *Diarios de una profe en práctica* presenta algunas consideraciones a modo de sistematización relacionadas a aspectos y aprendizajes de corte personal, pedagógico y laboral. Se titula “Diarios” porque se presentan una serie de reflexiones de carácter subjetivo sobre mi lugar como docente, en el agua, con los niños y niñas. De esta forma, se expondrá el parteaguas de mi práctica, la práctica vista como un lugar de trabajo y una lectura de mis miedos y expectativas. Seguido a esto, encontraremos algunos apuntes sobre el lugar que ha significado el agua dentro de las ciencias sociales para evitar llamarlo un contenido “bobo”, un llamado a pensar las relaciones sociales a través del agua y la posibilidad para que, dentro del aula, podamos darnos a la tarea de destituir el patriarcado en la escuela.

Para finalizar y recordando el carácter reflexivo que intenté sostener a lo largo de todo el texto, se presentan algunas consideraciones finales a modo de conclusión que posibiliten pensar en los aportes de este trabajo a las ciencias sociales, el error como lugar de posibilidad y una mirada a nosotras las mujeres como docentes.

Sin el ánimo de extender más esta parte, mi único deseo es que, al finalizar la lectura de este proyecto pedagógico, las reflexiones aquí expuestas permitan al lector o la lectora, sentir el deseo de indagar y pensar nuevamente el lugar que le ha otorgado al agua en su vida.

## **CAPITULO I. SOMOS UN RÍO DE LUCHA**

### **1.1 Delimitación del problema y presentación de la pregunta**

La lucha por la tierra ha marcado en múltiples formas la historia de América Latina, desde México hasta la Patagonia. Con frecuencia esta historia ha estado relacionada exclusivamente con reivindicaciones por el derecho a la propiedad y más recientemente al territorio. Sin embargo, las lecturas reducidas a la tierra como único lugar de análisis pueden incluso invisibilizar múltiples factores y agentes que permiten entender otras formas de relacionarse y ser, otras formas de hacer territorio.

En Colombia, específicamente en las comunidades campesinas de los Montes de María, estas reivindicaciones son de larga duración; al principio del siglo XX las comunidades campesinas se organizaron por el acceso a la tierra y la reivindicación de su derecho a la propiedad. Es de allí de donde emerge el proceso organizativo más grande de la historia campesina colombiana: la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC). No obstante, como ya señalé, las exigencias del campesinado no solamente han estado ancladas al derecho a la tierra, sino que además han involucrado otras demandas que hasta el día de hoy siguen sin cumplirse; una de ellas ha sido el acceso a múltiples derechos y entre ellos, el más importante para estas comunidades: el agua.

Dentro de los 15 municipios que conforman la región y particularmente en el municipio de Ovejas encontramos una deficiencia en el acceso al agua potable, deficiencia histórica que ha generado que las únicas fuentes para abastecerse sean producto de la autogestión pero que no logran solventar la dificultad, a esta carencia se suman fenómenos naturales como las sequías que han agudizado la problemática al generar nuevas oleadas de desplazamiento pero

esta vez no en nombre de la violencia sino de la necesidad de garantizar este bien.

Estas exigencias leídas desde la ecología política y particularmente desde las reflexiones que han emergido desde posturas feministas, nos permiten señalar que aquellas reivindicaciones por el acceso al agua generan otras tensiones y sugieren otros cuestionamientos en cuanto a las formas en que los campesinos y campesinas se han relacionado con su entorno.

Estas tensiones se agudizan a la luz de una mirada de género; si bien el acceso al agua ya es precario y genera una relación de desigualdad para la población rural en general, es necesario hacer un esfuerzo por comprender los roles de género inmersos en éste. Habría que preguntarse qué pasa cuando una mujer pobre, campesina sin acceso al agua convive con un elemento natural y mensual como la menstruación, cuando debe asegurarse de proveer los alimentos de la cocina, cuando está a cargo del lavado y cuidado de ancianos, niños y niñas, y además debe ocuparse del trabajo de la tierra. Es decir, cuando además del trabajo de la tierra debe preocuparse por el trabajo del hogar.

Bajo ese horizonte este capítulo tiene por objetivo desenredar la madeja que entraña la relación entre la mujer y el agua. Centrando su atención en el caso de la vereda Villa Colombia en los Montes de María y su conflicto histórico por el agua, y en el papel de las mujeres campesinas que le habitan. Es por ello por lo que la apuesta central de este trabajo son las mujeres campesinas y el agua en un intento por responder a la pregunta sobre *¿cuáles son las prácticas de relacionamiento que las mujeres de la vereda Villa Colombia en los Montes de María han establecido con el acceso, uso y distribución del agua?*

## **1.2 La Mujer Y El Agua En La Literatura Académica**

Este apartado tiene como propósito hacer un análisis sobre los diferentes estudios hallados en la literatura con relación a la mujer y su vínculo con el agua. Para lograr lo anterior, se realizó una búsqueda documental que diera cuenta de trabajos de grado, artículos, tesis, e investigaciones realizadas en el periodo de finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Hallando como resultado una gran producción investigativa sobre todo de la última década.

Para empezar, se conceptualiza sobre la estrecha relación entre el género y la naturaleza; abordar este aspecto permite acercarse con mayor pertinencia al segundo apartado que muestra generalidades del porqué de la relación mujer y agua.

### ***1.2.1 Género y naturaleza***

Para abordar el vínculo tejido entre las mujeres y un bien natural como el agua, me parece pertinente empezar por dibujar la relación entre género y naturaleza como génesis de esas otras formas de ser y estar en el entorno, tomando como eje de referencia los textos escritos por Diana Ojeda *Género, naturaleza y política (2011)* y Ana Sabalé Martínez *Género, medio ambiente y acción política: un debate pendiente en la geografía actual (2000)*, dos mujeres que de forma explícita e interesante plasman dicho vínculo.

Aunque pareciera algo dado o ya dicho, la interacción entre género y naturaleza es abordado en el escenario académico sólo hasta la década de 1980 gracias a estudios y a algunas propuestas de movilización social, retratando y visibilizando las transformaciones en los modos de entender tanto al género como al medio ambiente y a su vez reconociendo las diferentes tensiones en dicha relación.

Estas tensiones siguen hasta hoy, enmarcadas en el significado que adquieren los diferentes roles, presupuestos, valores y expectativas de género; la clave pareciera estar en entender que la forma en la que los seres humanos se relacionan con el espacio y la naturaleza está basada en diferencias que superan un carácter biológico y responden a la forma en cómo hombres y mujeres han sido insertados y socializados en el mundo según su condición de género. Dibujando una serie de conductas, espacialidades y formas diferenciadas de leer la naturaleza y la otredad.

Sin duda alguna, de lo mencionado surge una configuración histórica, en la cual la mujer es leída dentro de la esfera social reproductiva, de los parámetros del cuidado y del bienestar. Al interior de este contexto, como lo indica Diana Ojeda (2011), ejerce un papel que la hace parte o cercana al ambiente cotidiano de lo natural, por lo que es la primera afectada bajo las consecuencias de la degradación ambiental ejercida por el neoliberalismo. Esto concuerda con el postulado de Ana Sabalé (2000) al mencionar que el deterioro ambiental tiene efectos desiguales para hombres y mujeres, afectando más a mujeres por su relación directa con la utilización de recursos básicos, recursos que significan la supervivencia de todo un núcleo familiar, en algunos casos, o que hacen parte de una esfera íntima a través de los procesos de higienización.

Por lo tanto, es posible observar que dentro de los procesos que hilan y producen naturaleza han predominado diferentes dinámicas de poder bajo un tinte patriarcal, leídas bajo la luz de una conceptualización de la naturaleza en la que domina el naturalismo heredero de una tradición racional moderna (Ruíz 2016). Siendo el escenario perfecto para instrumentalizar, cosificar y feminizar la naturaleza, que junto a la mirada occidental y sus presupuestos desarrollistas han justificado la explotación y abuso de la misma, caracterizándose en un símil

con el imaginario de mujer virgen, exuberante y a plena disposición del hombre (Diana O. 2011).

Lo anterior configura una desigualdad para las mujeres que no puede ser leída sin el resto de las desigualdades que de forma general le acompañan y le hacen ser doblemente oprimida; esta relación se conjuga con un carácter político y social, dentro de la cual, además del género, toman parte condiciones como la etnia, la clase, la raza y la sexualidad. Como ejemplo de lo anterior se observa que las relaciones de poder y la posición social establecen factores de riesgo y exposición frente a fenómenos como hambrunas, sequías, degradación de los suelos, enfermedades y la escasez de recursos -basta con observar las dinámicas de la pandemia mundial en curso- que suelen afectar en primera instancia a los sectores menos favorecidos. Por lo que hay que decir, que si bien, la condición de clase por sí sola determina un rango de desigualdad, ser mujer lo profundiza reforzando la desigualdad de género y agudizando la cuestión: se es pobre pero también se es mujer y a su vez, madre.

Sin embargo, para contrarrestar dicha posición es importante tener en cuenta la relación humano-no humano, que ahora se puede hacer bajo una lectura de género, superando el dualismo entre naturaleza y cultura constituyente de una sola realidad, en la que las mujeres y la naturaleza eran subyugadas por sujetos colonizadores. Reconocerse, organizarse y agenciarse, como lo han hecho las mujeres del sur global, ha permitido plantear algunas alternativas que indican que no existe una sola naturaleza, sino que ésta, como explica Diana Ojeda, es socialmente construida, profundamente política y en constante transformación, destacando la imposibilidad de separar lo político de lo ambiental.

Es de esta forma, que la significativa ola de reivindicaciones y movilizaciones en defensa de los diferentes bienes naturales encabezadas y protagonizadas por mujeres, demuestran otras

formas de entender y entenderse en lo natural, defender la tierra como se defendería el cuerpo. Esta acción política de la mano de diferentes propuestas como el ecofeminismo en las voces de Vandana Shiva (2003) y Carolyn Merchant (1980), el ambientalismo feminista con Bina Argawal (1998), los estudios feministas de la ciencia (2003), la ecología política feminista con Bárbara Thomas y Esther Wangari (2013), la geografía feminista y los estudios sobre género y desarrollo (2000), han logrado aunar esfuerzos para responder a la inquietud por el género y lo no humano, al tiempo que han puesto en la esfera pública discusiones que permitan corregir los desequilibrios en la gestión de los recursos naturales en perjuicio de las mujeres (Ana Sabalé, 2000).

Con lo anterior, está por decirse que si la realidad tiene cimientos en estos procesos de desigualdad es menester, como dicen las autoras, hacer una crítica feminista a la racionalidad dominación masculina que se ejerce sobre la naturaleza. Una crítica que permita incluir una perspectiva de género que vaya más allá de la especulación e incluya una praxis cotidiana para llegar a nuevas comprensiones de la naturaleza humana y no humana, la cultura, el medio ambiente y la sociedad. Construyendo de esta forma una historia ambiental desde nosotras y para todas.

Para los intereses de este trabajo, más adelante, se profundizará algunos de los aportes mencionados, específicamente sobre la ecología política feminista y algunas perspectivas para retratar lo expuesto en este apartado en la búsqueda por consolidar un panorama general sobre el vínculo entre la mujer y el agua.

### ***1.2.2 Mujer: territorio agua, territorio vida***

Tras dibujar la relación género y naturaleza, es pertinente revisar el estrecho vínculo entre las mujeres y el agua. Dicho vínculo se ha visto fuertemente permeado por la falta de



reconocimiento de ellas en su labor como gestoras de este recurso. Es por esto por lo que resulta necesario mostrar el panorama general que verbalice el estado del agua y su relación con el género. La construcción de este apartado se basa en las ideas expuestas en tres textos; el primero *El derecho humano al agua: posibilidades desde una perspectiva de género* por Viridiana Morales y Judith Echeverría (2011), el segundo *Intersections of gender and water: Comparative approaches to everyday gendered negotiations of water access in underserved areas of Accra, Ghana and Cape Town, South Africa* por Leila M Harris y el tercero *Gender and water. Securing water for improved rural livelihoods: The multiple-uses system approach* por el Fondo Internacional de Agricultura a partir de ahora FIDA (2007).

Para empezar, es necesario plasmar una idea general del agua en el planeta tierra; según los estudios de Ernesto Guhl citados en el texto de Viridiana Molineros y Judith Echeverría (2011), del total de agua disponible en el planeta tierra tan sólo el 2,5% es agua dulce, característica que la hace apropiada para el consumo humano. Sin embargo, de esa cantidad de agua sólo es posible acceder a cantidades menores dispuestas en ríos, lagos y acuíferos, repartiéndose porcentualmente a nivel planetario de la siguiente forma: Europa 7%, Oceanía 6%, Latinoamérica 28%, Asia 32%, África 9% Norteamérica 18%.

Es importante mencionar que las proyecciones sobre el desabastecimiento de agua que plantean las mismas autoras suponen, según cifras de la ONU, que la población total para el año 2050 será de 9.200 millones de habitantes, de los cuales el 90% se encontrarán en países en vía de desarrollo y que infortunadamente poseen baja cobertura de acueducto, agua y saneamiento.

Bajo este precedente es posible afirmar que zonas del mundo como África, Asia y Latinoamérica, lugares en que reside la población mencionada, presentan y presentarán por

algún tiempo una correlación entre fenómenos como la densidad demográfica y la escasez hídrica, experimentando en diversas formas la ausencia física o económica del agua. El panorama pareciera no mejorar al tener en cuenta la creciente competencia en torno a este bien; pues se hace indispensable para diferentes sectores de la sociedad como la industria, la ganadería, la agricultura, la energía, el medio ambiente y el ámbito doméstico, haciéndolo aún más escaso y complejizando su acceso a personas pobres.

Hablar del agua dentro de éste escenario resulta paradójico pues aun cuando fue estipulado como un derecho universal por medio de un pronunciamiento de la ONU en 2010 declarando “el derecho al agua potable y el saneamiento como un derecho humano esencial para el pleno disfrute de la vida y de todos los derechos humanos”, es posible observar que el acceso y uso de la misma han estado permeados por un sin fin de desigualdades que han afectado de manera profunda e indiscriminada a la población más pobre del sector rural, haciendo realmente imposible negar el vínculo entre agua y pobreza. En suma, según el FIDA (2007), la situación actual da cuenta de 1.200 millones de habitantes pobres en el mundo, de los cuales dos tercios son mujeres, que viven en países con escasez de agua y no cuentan con accesos hídricos seguros y confiables para sus usos productivos y domésticos.

Por lo tanto, como se mencionó anteriormente las mujeres son el sector en quien recae con mayor fuerza el peso de estas desigualdades, llevándonos a la pregunta sobre la mujer y su vínculo con el agua en el escenario general del contexto rural.

Para caracterizar el paisaje general de la población rural femenina y su estrecho vínculo con el agua, es pertinente seguir la sugerencia del FIDA frente a la distinción entre mujeres pobres y no pobres, esto con el fin de no conceptualizar a la mujer de manera monolítica reduciendo su construcción e imposibilitándole reconocerse dentro de los presupuestos de la

interseccionalidad, como se enuncia en Fanny Gómez (2003) “en los círculos feministas de mujeres afros en los 70, Angela Davis, planteó la naturaleza transversal de la clase, el sexo y la raza al desafiar el dominio de las mujeres blancas de clase media (p.2) Esta apuesta transversal permite distinguir las apuestas políticas, sociales, culturales e identitarias que tejen las mujeres alrededor del mundo.

De lo anterior, es posible distinguir a la mujer rural bajo una condición económica y social considerablemente más precaria que la del hombre rural: poseen mayor carga laboral al estar inmersas tanto en la esfera productiva como reproductiva, un proceso de educación más bajo, poco acceso a labores remuneradas y en casi la totalidad de los casos son mujeres campesinas, trabajadoras sin horarios, transformadoras de alimentos y pilares esenciales para la cohesión social y familiar. Al mismo tiempo, aparece otro común denominador que destaca en dicha situación; según Harris (2015), diferentes investigaciones y estudios de caso demuestran que las mujeres son las responsables de la adquisición de agua para uso doméstico y productivo en países pobres. Esto quiere decir que, al recaer esta responsabilidad en ellas, tanto mujeres como niñas son vulnerables a la escasez y la sequía que les afecta de forma particular enfrentándose a enfermedades, cuidados y a un mayor riesgo de muerte. Así mismo, deben sortear los diferentes obstáculos que impone la ausencia del agua, asegurándose de encontrar fuentes alternativas para su abastecimiento.

Dicha condición las ubica en el escenario de su vida cotidiana; un escenario en el que el acceso al agua para las mujeres es precario y las obliga al desplazamiento continuo, limitando el tiempo que pueden invertir en otras actividades productivas, educativas o personales, impidiendo su desarrollo intelectual creativo. Lo anterior se ejemplifica en países pobres donde las mujeres y niñas pasan entre 15 y 17 horas semanales en busca de agua potable,

caminando más de 10 kilómetros en temporada seca para su recolección. En países como Uganda donde según datos del PNUD (2006), la recolección de agua les toma a las niñas cerca de 660 horas anuales implica, entre otras cosas, su exposición a peligros como riesgos para la salud y amenazas de violencia en contextos rurales (FIDA,2007). Sin embargo, no todo parece tan desalentador, pues la travesía en busca de este bien puede servir para fomentar la cohesión del tejido social, brindando a las mujeres la oportunidad de comunicarse entre ellas fuera de su vínculo familiar a pesar del impacto de estas distancias en el acceso justo al abastecimiento de agua.

Esta pequeña caracterización sirve como antesala para comprender por qué la mirada de diferentes organizaciones internacionales se ha posado sobre la mujer como elemento esencial para la reducción de la pobreza y la inseguridad alimentaria, a través de su empoderamiento y de la incorporación de las cuestiones de género en los proyectos para el abastecimiento mundial del agua. A continuación, partiendo de los aportes de diferentes autoras, expongo de manera concisa aquellas legislaciones que han evidenciado dicho interés en el ámbito mundial.

1. Cumbre de Nueva Delhi: en septiembre de 1992 propuso que todas las naciones debían adoptar medidas concertadas con el objeto de que la población pueda satisfacer dos de las necesidades básicas: el agua potable y el saneamiento.
2. Cumbre de la tierra: en Río de Janeiro de 1992 bajo el marco de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio ambiente y desarrollo, menciona la necesidad de contar con tecnologías apropiadas para la gestión al agua que favorezcan a las comunidades.

3. Declaración de Dublín: en 1992 se reconoce a la mujer como indispensable para el proceso del manejo hídrico, específicamente en el principio número 03 de dicha declaración.
4. Cumbre del Milenio: en el año 2000 bajo los lineamientos de la Asamblea General de las Naciones Unidas, se habló sobre la necesidad de reducir a la mitad el porcentaje de personas que carecían de acceso al agua.
5. En julio de 2010, por medio de una resolución la Organización de Naciones Unidas declara el agua como un derecho humano esencial.

Es de esta forma como a partir de la Declaración de Dublín la mujer asume una posición relevante en el abastecimiento, ahorro, provisión y sostenibilidad del agua. Como se enuncia en estas apuestas conceptuales, la mujer es fundamental debido a que la economía doméstica y la administración de la escasez de este bien recae sobre ella.

No obstante, esto no ha cambiado en nada la situación económica, hídrica y social de las mujeres rurales en los países pobres, expresándose en una poca traducibilidad de las legislaciones mencionadas, postulado en el que parecen converger las autoras de los tres textos abordados.

Pero ¿a qué se debe el fracaso de dicha intención? las autoras resaltan la falta de comprensión de temas de género por parte de quienes lideran estos proyectos, además de la falta de voluntad y compromiso de los funcionarios. Es decir, nos encontramos con lo que Ana Sabalé (2000) denomina una apropiación del discurso feminista por parte de organizaciones nacionales e internacionales, careciendo de una implementación real.

Así mismo, surge otra pregunta ¿por qué el género en relación con el agua para superar la pobreza? Es posible responder debido a la importancia de interrogar al género como visión clave de la diferencia para comprender los usos del agua, los conocimientos, su gobernanza y sus vidas emocionales (Harris, 2015). Siguiendo la línea de Harris, se refuerza el postulado al comprender que las respuestas afectivas que caracterizan la experiencia en torno al uso y distribución del agua dependen de múltiples interseccionalidades como género, raza y clase. Esto es necesario para revelar otras dimensiones de los procesos de género que sugieren superar el binarismo entre lo masculino y lo femenino y que pueden acentuarse con mayor fuerza en contextos rurales. Desde la ecología política se ha hecho un gran esfuerzo por visibilizar, estudiar, y sacar algunas conclusiones que permiten hacer un análisis que tenga en cuenta estas perspectivas de manera congruente, consolidando una suerte de literatura sobre género y agua.

Se exponen algunas de esas conclusiones desde la ecología política:

- Las mujeres son las principales responsables del suministro de agua, especialmente de las necesidades domésticas, lo que resulta en usos diferenciados del agua, efectos diferenciados por género cuando se compromete la cantidad o acceso al agua.
- Estas diferenciaciones generan que hombres y mujeres tengan conocimientos diferenciados sobre el agua y otros recursos ambientales.
- Es evidente la participación diferencial y desigual en las instituciones de gobernanza del agua y cuando se participa es cualitativamente diferente.
- La vida emocional del agua y las experiencias en torno a ella son temas de creciente interés. Las mujeres tienden a experimentar un mayor estrés o preocupación por ser

las afectadas directas en temas de la calidad del agua o ante condiciones ambientales cambiantes.

Con lo anterior, comprender a la mujer como la administradora de recursos hídricos tanto en la esfera productiva como doméstica permite validar parte de su identidad al reconocer su papel dentro de lo que las autoras denominan economía del ahorro en los países pobres. Sin embargo, para las autoras esta economía del ahorro se sustenta en no remunerar ni conocer a las mujeres su fuerza de trabajo, frustrando el reconocimiento de su labor y fragmentando su construcción identitaria. Esta identidad al no ser validada por los otros (esposos, hijos, comunidad e instituciones) materializa la falta de valoración social y cuidado del mismo recurso hídrico, quitándole validez por ser la mujer quien lo administra. De ahí es posible explicar, según Harris, la existencia de problemas de aceptación y autoestima que sufren algunas mujeres rurales al no poder ajustarse a las expectativas sociales por la misma escasez del agua.

Esto pone en evidencia la negación por parte del poder patriarcal que menosprecia el trabajo femenino en cuanto a la gestión del agua; negando también el amplio conocimiento que han desarrollado las mujeres en torno al acceso, cuidado y distribución del bien, además de exponer el desequilibrio entre las labores ejercidas por hombres respecto a las ejercidas por mujeres. Por otro lado, se desconoce que los roles desempeñados por mujeres en sociedades de escasos recursos, dentro de sus espacios tanto públicos como privados han determinado la economía y el desarrollo humano de la familia sustentado en la base del trabajo anónimo y no remunerado de la mujer, invisibilizando su labor al estar contenida dentro de una sociedad heteronormativa cuyo poder se expresa de forma vertical y patriarcal. Con frecuencia se suele menospreciar el saber femenino dando predominio al saber masculinizado pero ineficaz del

agua; teniendo como consecuencia que las mujeres sean menos partícipes de los proyectos de gobernanza del agua, más tímidas y menos confiadas, aunque aquí también es necesario recordar la gran carga laboral pública y privada con la que viven las mujeres y que les impide ejercer una participación amplia y dinámica en estos procesos. Es de esta forma que los hombres obtienen un protagonismo significativo; lo que resulta paradójico al contrastarlo con la realidad, los hombres tienden, a subestimar la participación de las mujeres al no hacerles mención al interior de estos espacios.

Esta falta de reconocimiento y segregación de la labor de la mujer ha provocado un acceso desigual al agua en una escala planetaria “los acuerdos de gobernanza local, los gobiernos nacionales y los programas de desarrollo internacional siguen considerando a las mujeres como si fueran trabajadoras familiares fácilmente desechables en lugar de gerentes de medios de vida, agricultoras o personas con habilidades para tomar decisiones” (FIDA, 2007). Esto sucede en gran medida porque las iniciativas internacionales por el agua no distinguen los usos diferenciados de la misma: la prioridad del hombre en torno al agua se resuelve en la agricultura y la ganadería mientras que para la mujer comprende múltiples usos como la agricultura, la salud, el saneamiento y el ámbito doméstico. En efecto, es posible que los proyectos de agua implementados para reducir la pobreza nunca prosperen si no se comprende que estos mismos no pueden ser de corte unidimensional, desconociendo el uso multidimensional que los campesinos y campesinas le otorgan a este bien de forma general en actividades como la pesca, la agricultura, el ganado, la jardinería y el uso doméstico (FIDA, 2007).

Otro postulado de las autoras es que el acceso limitado al agua está acompañado en buena medida de un acceso a la tierra, argumentando que la tierra y el agua son un vínculo



inseparable y que asegurar el acceso a la tierra puede asegurar el acceso al agua, aun cuando fuese así, según Viridiana Morales y Judith Echeverría (2011), las mujeres se encuentran en una doble desventaja en cuanto a los sistemas de agua, pues al no poseer derechos sobre la tierra de manera formal son en la mayoría de los casos excluidas de los proyectos sobre gestión del agua implementados por agentes tanto gubernamentales como internacionales. Esta no es la primera vez que las mujeres nos vemos excluidas de un derecho, la mujer fue excluida en la Declaración de los Derechos del hombre y el ciudadano en 1789, por lo tanto, la lucha de las mujeres por el agua en los diferentes escenarios globales es apenas una forma de contestar a dicha declaración y de reivindicarnos en la historia.

### **1.3 *¿Y Si El Río No Suena? Desigualdades Trae: Contextualización Del Caso De La Vereda Villa Colombia En Los Montes De María***

Para otorgar de sentido a la evocación de este territorio es oportuna una descripción geográfica que nos ubique de manera socioespacial en los Montes de María, debo mencionar que esta zona del país es una subregión montañosa ubicada en medio de los departamentos de Sucre y Bolívar, conformado por 15 municipios, en el Caribe colombiano. Gracias a sus componentes geográficos destaca la diversidad de su flora y fauna, y consolida un espectro de actividades económicas relacionadas con la producción agropecuaria y ganadera, los cultivos de maíz, arroz, yuca, ñame, plátano, tabaco, café, y aguacate hacen parte de la riqueza alimentaria de la zona.

Este paraíso natural se compone de “ecosistemas de bosque seco tropical y de la presencia de manglares, ciénagas, lagunas y aguas subterráneas, importancia ecosistémica e hídrica que se ve afectada por una serie de problemáticas ambientales emergidas de las prácticas de deforestación al interior del territorio” María Aguilera (2014). Dicho esto, es menester

mencionar que, durante la última década al interior de este lugar se han consolidado una serie de cultivos, de carácter empresarial, de cacao y palma aceitera, que han afectado de manera contundente al campesinado.



Mapa 1: ubicación Montes de María, Fuente página de la Alcaldía Municipal de Ovejas.  
<http://www.ovejas-sucre.gov.co/mapas-313397/nuestra-ubicacion-en-los-montes-de-maria>

Por otro lado, hablar de los Montes de María nos remite a la violencia acontecida en esta zona durante las tres últimas décadas, la importancia de la región como corredor que conecta al país, le han hecho un terreno en disputa por diferentes grupos al margen de la ley, que mediante las armas han azotado la vida de los habitantes rurales. Situación que ha profundizado la situación de pobreza en esta zona, la cual, a pesar de contar con una amplia cantidad de bienes naturales, su acceso a los servicios públicos básicos, a la salud, al empleo y la cobertura en educación, siguen presentándose en niveles muy reducidos, impactando en la esfera de desigualdad.

Ahora bien, como lo expone Aguilar (2014):

“La subregión MM es pionera en la lucha campesina por la tierra y desde 1963 el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (Incora) comenzó a titular tierra a favor de los campesinos. Según Menco (2009), entre 1963 y 2007, el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural (Incoder) entregó 134.230 hectáreas a los campesinos de la subregión MM. Esto equivale al 21% del área total de la zona, con lo cual se beneficiaron 10.736 familias campesinas, es decir, el 14,8% del total de familias de la subregión. En Bolívar se entregaron 78.966 hectáreas a 4.847 familias, siendo El Carmen de Bolívar (34%), María La Baja (19%) y San Jacinto (16%) los municipios donde se distribuyeron mayores porcentajes de tierras. Por su parte, en Sucre se entregaron 55.264 hectáreas a 5.889 familias, perteneciendo el 37% al municipio de Ovejas”. (p.96)

Por lo tanto, no es posible entender a la región sin su estrecho vínculo con la tierra, tantas veces su acceso limitado ha provocado un deterioro en las relaciones de sustento con la misma. Sin embargo, la tierra no es la única forma en la que se puede entender al campesinado porque como ellos y ellas mismas han manifestado “*¿Pa’ qué tierra si no hay agua?* “

### ***1.3.1 Caracterización del conflicto histórico por el agua en los Montes de María***

En la obra *Paisajes del despojo cotidiano: acaparamiento de tierra y agua en Montes de María, Colombia (2015)*, las autoras han hecho un esfuerzo fundamental por conceptualizar una lectura del despojo que comprenda también al agua. Bajo los presupuestos de esta obra se señalarán algunos de los aspectos reinantes de la caracterización del conflicto por el agua en esta región.

Los distritos de riego en esta región son un sistema mediante el cual se canaliza el agua de varios arroyos, ríos y represas artificiales como la Matuya, Playón/ Arroyo Grande y La Suprema, construidos a finales de los sesenta con la intención de proveer de agua a los cultivos de arroz. Incoder (2013)

Sin embargo, el carácter neoliberal de algunas medidas políticas implementadas por los gobiernos de turno durante la década de los noventa, provocaron que los distritos de riego perdieran su aspecto público:

“En el caso del distrito de riego de María La Baja, cedido en concesión a la Asociación de Usuarios de María La Baja (Uso María), el cambio en la forma de propiedad y administración del distrito de riego relegó a muchos pobladores locales que no contaban con títulos de propiedad ni con los recursos necesarios para poder hacer parte de la asociación. También quedaron por fuera pequeños productores agropecuarios que simplemente no conocían el proceso y que en el momento de la concesión eran empleados de las grandes plantaciones de arroz, que por ese momento empezaban a entrar en crisis”. (p.114)

Estos procesos de privatización de la infraestructura del agua traerían consigo cambios a considerar referentes al acceso al agua por parte de campesinos y campesinas, los distritos de riego ya no benefician las plantaciones de arroz del campesinado, sino que, por el contrario, se ha destinado única y desigualmente a las plantaciones de palma aceitera.

Estos cuerpos de agua representaban para la población el sustento diario de su alimentación, de su trabajo en el campo y de sus proyectos colectivos, al margen de sus fuentes hídricas campesinos y campesinas deben reconfigurar el sustento y la dependencia de los canales de agua para su subsistencia. Limitar el acceso al agua resulta paradójico frente a una realidad que le necesita para lograr mantener y fortalecer las prácticas campesinas. A su vez, los modos de obtención de agua se han tejido a partir de su obtención por medio de pimpinas y galones, de la recolección de agua lluvia y del estancamiento de este bien en alguno de los canales de la región. Otro factor que problematiza dicha relación con el agua se establece con mayor fuerza en los periodos de verano, la sequía impide la obtención de aguas naturales para el consumo y el quehacer cotidiano, provocando la necesaria e insignificante

negociación del agua entre campesinos y campesinas con el agente privatizador para poder proveerse de agua. Además, las afectaciones del consumo de aguas posadas en medio de cultivos de palma son evidentes en la salud de niños y niñas al presentar episodios de diarrea y malestares generales derivadas de este consumo.

Por otro lado, también es importante tener en cuenta la necesidad de fuentes hídricas para abastecer y alimentar a los animales que también hacen parte de la vida familiar montemariana, la contaminación del agua por los productos químicos de la palma ha generado muertes masivas de peces y especies acuáticas. La ausencia de un acueducto y alcantarillado no se explica mediante la usencia del agua como tal, se explica mediante la privatización, el olvido estatal y la falta de garantías que promuevan este derecho.

Sin duda alguna, parte de la responsabilidad de esta situación recae en las empresas agroindustriales, pero también en la multiplicidad de factores que convergen en este territorio y que a su vez han perjudicado las formas productivas de estas familias.

### ***1.3.2 Acceder, usar y distribuir el agua: tarea cotidiana de las mujeres campesinas en Villa Colombia***

Durante una de las salidas de campo al territorio de los Montes de María, el profesor nos comunicó que, como parte de la metodología del trabajo a desarrollar en la visita, una familia campesina nos acogería en su hogar para que desde sus realidades y teniendo como base los intereses de la Investigación Acción Participativa, pudiéramos acercarnos a la vida campesina desde su interior.



Imagen 1: Mi familia montemariana; Daniel, “Aguanta el clavo”, don Javier, doña Patricia, María José, Karina, Leonardo y Andrés.

Fue así como llegué al seno de la familia Aguas Chamorro (un presagio en el apellido), don Javier y doña Patricia me recibieron a mí y en compañía de sus hijos y de “Aguate el clavo” su perrito, experimentamos unos días de convivencia en donde tomaron lugar una serie de rutinas propias de las familias campesinas. Guindar la hamaca, guindar el tabaco, moler el maíz, traer el agua, prender el fogón y hacer las arepas, se hicieron parte de mi estadía en este lugar al lado de las mujeres bajo el caney y el aroma a yuca.



Imagen 2: Doña Patricia y don Javier, elaborando envueltos de maíz para el desayuno.

Yo que, contrario a muchos de mis compañeros y compañeras de la licenciatura, no poseo una herencia campesina establecida, había encontrado una familia dispuesta a compartir conmigo sus saberes y sus sentires. Desde allí logré percibir el papel de las mujeres al interior del hogar y en el trabajo del campo, acercándome a las diferentes dinámicas que envuelven a estas mujeres y al agua. Doña Patricia y sus vecinas veredales, María y Yunis, son el más grande referente bajo el cual puedo movilizar mis primeros acercamientos a la realidad de las mujeres campesinas, al hacer parte de la esfera productiva y reproductiva de la vida en el campo, al recaer en ellas la responsabilidad de abastecer a sus familias de agua, implicaba para ellas buscar soluciones frente a las temporadas de sequía y gestionar posibilidades ante la ausencia hídrica.

Estas experiencias, que en su momento no se pensaron del todo a través del agua, fueron el abrebocas necesario y oportuno para pensar en los intereses de este proyecto de grado y construir dimensiones significativas como vertientes de agua.

Ahora bien, hay que hacer manifiesta una nueva tensión que apareció en el mapa que relaciona la ausencia del agua con el papel de las mujeres; la pandemia producto del COVID-19 representó para el territorio un nuevo desafío en el que se agudizó esta problemática hídrica.

### ***1.3.3 Villa Colombia hoy: con pandemia o sin pandemia, el campo sigue teniendo sed***

En marzo de 2020 en pleno auge de la pandemia, desde la Mesa Permanente por el Derecho al Agua de Montes de María y el proceso de Comunidades Marchantes Étnico Campesinas de esta región, se hizo manifiesta la preocupación por la situación frente al virus COVID19; expresando la imposibilidad rural de atravesar un evento de esta magnitud al no poseer las condiciones materiales necesarias, producidas por la desigualdad y la inequidad presente en

dicho sector.

El llamado del gobierno nacional y de las entidades locales giraba en torno a la importancia de combatir el virus mediante el lavado de manos permanente. Sin embargo, pedir esto en un país que no garantiza en su totalidad el acceso al agua demuestra una lectura descontextualizada de quienes ostentan el poder. Esta problemática presentada, sumada a la contaminación de los pozos de agua y a la sequía dentro del territorio resultaba paradójico de cara a una situación mundial que ponía en vilo la salud de los colombianos y colombianas. En suma, la preocupación también consideraba las medias de aislamiento obligatorio que no se podían acatar en tanto era necesario seguir trabajando la tierra y alimentar a la ciudad.

Para ese momento no eran claras las estrategias para impedir que la propagación del virus se pudiera contener en el campo colombiano. A continuación, se exponen algunas de las palabras contenidas en este comunicado:

“Los territorios rurales de Montes de María son habitados en su mayoría por familias campesinas, afrodescendientes e indígenas que reinventamos todos los días formas de proteger lo poco que nos queda e históricamente hemos luchado por condiciones dignas en nuestras comunidades. En todas nuestras agendas de negociación con los gobiernos de turno hemos insistido en la urgencia de garantizar nuestro derecho al agua y a un buen sistema de salud pública, en proteger nuestras montañas y fuentes hídricas para seguir garantizando la alimentación y por ende la vida no sólo nuestra sino de una gran parte de la población”.

(MPDAMM y CMEC, marzo 2020)

Este llamado ignorado históricamente, provocó una serie de peticiones para atravesar dicho periodo de la salud humana de una forma más digna en el campo colombiano, estas peticiones estaban enmarcadas en la exigencia de las comunidades al Estado para el



abastecimiento permanente del agua potable y para lograr potabilizar aquella con la que ya se contaba al interior de los territorios, la dotación de centros de salud, el aumento del personal hospitalario, la instalación de centros UCI y las jornadas pedagógicas sobre el virus, entre otras.

Si bien, con lo expuesto en esta situación, es posible dimensionar la afectación directa a las comunidades rurales al no poseer un abastecimiento de agua digno y constante; antes de la pandemia ya se presentaba dicha problemática que solo incrementó, y que incluso hoy, a dos años del COVID-19 no ha mejorado.

#### *1.4 Una Nueva Vertiente*

Tras haber expuesto la problemática ambiental presentada en los Montes de María y el lugar que, mujeres y niñas han configurado dentro de este vínculo con el agua, es necesario mencionar la reconfiguración que los obstáculos que trajo consigo el COVID-19, produjeron en la práctica pedagógica. Esta pandemia, como se profundizará más adelante, imposibilitó dar respuesta a la pregunta orientadora de este capítulo debido al impedimento de poder asistir nuevamente al territorio para compartir con las mujeres de la vereda Villa Colombia y detallar su estrecha relación con el agua. Las condiciones planteadas inicialmente cambiaron, dibujando un nuevo escenario pedagógico que encontraría lugar en la escuela con niños y niñas de primaria, representando además una aproximación diferente a dicha temática sin perder jamás su horizonte.

## **CAPÍTULO II. NARRATIVAS FEMENINAS DEL AGUA EN LA ESCUELA: UNA POSIBILIDAD DE ENSEÑANZA**

Llevar las discusiones presentadas con anterioridad a la escuela, supuso pensar en estrategias que permitieran al interior del aula reconsiderar aspectos fundamentales de la educación ambiental dentro de las ciencias sociales, en miras de una formación política. El objetivo de mi práctica pedagógica se propuso como una oportunidad para *Contribuir a la construcción de una mirada crítica que problematizara el uso del agua como recurso, donde los y las estudiantes puedan acercarse a las narrativas que niñas y mujeres rurales han tejido sobre la defensa del agua como bien común.*

Por lo tanto, se partió de un supuesto que dimensiona la posibilidad de enseñar en el aula desde la ecología política en relación con la posibilidad de asumir la pedagogía como clave para repensar aspectos hegemónicos de la cultura y de la enseñanza en las escuelas. Así mismo, se valoraron los presupuestos del pensamiento crítico como fin último de esta intervención escolar.

Continuando con esto, este capítulo también representa la oportunidad de expresar no sólo el diseño temático de la práctica sino algunos comentarios a modo de reflexión producto del trabajo con los niños y niñas, de la misma forma bajo la lectura de este apartado podrá realizarse una contextualización del lugar y de la población estudiantil que acompañó este proceso.

Por último, es indispensable recordar que aun cuando existe un esfuerzo por presentar la información de manera detallada, subdividida y particular, en el cúmulo de la experiencia las situaciones, reflexiones o propuestas aquí presentadas, ocurrían de manera holística.

## **2.1 Ecología Política Y Su Articulación En La Escuela: Posibilidades Para La Enseñanza De Las Ciencias Sociales**

La escuela es un espacio que generalmente fortalece las habilidades en el aprendizaje de las matemáticas y el lenguaje, relegando el papel de otras ciencias a lugares subordinados. Esta mirada jerarquizada de igual forma se replica dentro de las propias disciplinas subordinadas, es el caso de la historia y la geografía dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales, allí se privilegian estos dos campos que permean formas interdisciplinarias y transdisciplinarias de la enseñanza de las ciencias sociales. Así lo manifiestan los autores Luisa Ocampo y Santiago Valencia (2016) en el análisis de los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2002), concluyendo que:

Aunque los lineamientos curriculares se esforzaron en argumentar la posibilidad de integrar el área a través de conceptos disciplinares, la estructura de los estándares es marcadamente disciplinar y resaltan fácilmente las disciplinas que tradicionalmente se han enseñado en la escuela: la historia y la geografía, éstas auxiliadas por las ciencias políticas y económicas. (Ocampo y Valencia, 2016, p.12)

Esta evidente tensión, entre la preeminencia de ciertos contenidos sobre otros, han permitido generar enfoques de enseñanza como el abordaje de *Problemas Sociales Relevantes*, los cuales permiten abrir esa mirada crítica de la enseñanza de las ciencias sociales para que “los estudiantes resuelvan situaciones de su cotidianidad y de esta manera, fortalecer procesos de conciencia crítica y ciudadana, logrando la comprensión de un problema determinado desde diferentes miradas y disciplinas sociales” (Ocampo y Valencia, 2016, p.15).

Por añadidura, esa posibilidad de abordar el enfoque de los Problemas Sociales Relevantes, dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, me ha permitido indagar en la Ecología Política Feminista (EPF) una herramienta de enseñanza y aprendizaje, comprendiendo sus preceptos los cuales:

Se han centrado en cuestiones de acceso y control de recursos, apoyándose en el legado marxista de la ecología política y ampliándolo para considerar escalas políticas más cercanas, es decir, la política de los hogares y las comunidades. Así, se concede peso conceptual a las formas en que el capitalismo transforma y produce la naturaleza, y puesto que estos procesos de transformación se cruzan con las jerarquías de género a diferentes escalas, se considera que los patrones de privatización y comercialización tienen importantes efectos de género. (Elmhirst, R., & Hidalgo, M. G. 2017, pp.53-54)

Es decir, que este campo se hace pertinente en la enseñanza de las ciencias sociales escolares pues problematiza conflictos emergentes de las cotidianidades que todos y todas vivimos y que como seres sociales compartimos, pero además permite identificar un modo interdisciplinar de enseñanza y aprendizaje que combina diversas ciencias, como las ciencias naturales y las ciencias sociales y que además del análisis simbiótico que ofrece la biología para analizar la importancia de los recursos naturales en los ecosistemas, los enlaza con la práctica material y real de la existencia, distribución y despojo de dichos recursos sobre el actuar humano, ahondando en la importancia de considerar el papel de la sociedad en la conservación de los mismos.

Es en ese sentido y desde la EPF que la perspectiva de género tiene un papel predominante puesto que no solo basta entonces con tener claro la necesidad de recuperación, conservación y reproducción de los recursos, sino que se hace necesario examinar cómo se dan estos procesos, por lo cual el género se convierte en una variable crítica en el análisis de estas relaciones debido a que, como cita Elmhirst, R., e Hidalgo, M. G. (2017):

Un tema común es que hombres y mujeres tienen intereses diferenciados por género en relación con el medio ambiente y los recursos naturales, derivados de sus diferentes roles,

responsabilidades y conocimientos por la división del trabajo en los hogares y las familias.  
(p.54)

Esta diferenciación de roles a su vez visibiliza la configuración de una serie de conflictos en relación al acceso y cuidado de los recursos, por lo cual problematizar la enseñanza de la Ecología Política en espacios escolares, es de suma importancia pues se torna en una apuesta educativa que permite educar sobre la consciencia inicialmente desde la perspectiva corporal y de género de cada estudiante y en segunda medida desde una consciencia sobre el territorio habitado y los bienes naturales a los que se tienen acceso.

Pensar en una apuesta pedagógica en torno a estas problemáticas, revela el potencial crítico y transformador que tiene la escuela y la educación, no solo desde la perspectiva del educando sino también de las reflexiones que puede generar quién enseña. Tal como lo señalan Fandiño y Bermúdez (2015):

El interés emancipador solicita revisar el papel de la escuela como espacio en el que, más que reproducir los modelos dominantes, se promueve la transformación tanto del sujeto que aprende como del sujeto que enseña. Para ello, es necesario un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a procurar la obtención de conocimientos y habilidades que le permita al que aprende acceder a un razonamiento de nivel superior. Además, este proceso le permite al que enseña adquirir un compromiso con la reflexión de manera que la Práctica Pedagógica se transforme y se adecúe a las exigencias del contexto. (p.40)

Por consiguiente, encuentro pertinente el abordaje de la EPF en la enseñanza de las Ciencias Sociales, debido a que socialmente hablando es una demanda el pensar el territorio y sus conflictos desde un campo que propende por el cuidado y cuyo compromiso es la búsqueda del buen vivir.

Así mismo se convierte en herramienta interdisciplinar de los campos geográfico e histórico, ya que articula estas dos disciplinas para su análisis y comprensión, puesto que es temporal

y espacialmente que los hechos históricos junto con sus actores, dentro de movimientos sociales e individuales, y las demandas y luchas de los mismos, se desenvuelven y permanecen en una constante revisión y reflexión sobre la dimensión política de la naturaleza y la responsabilidad ética de los seres humanos sobre su distribución y producción.

Además, la mirada feminista y de género sobre la historia y la geografía se amplía desde la Ecología Política, puesto que profundiza en las subjetividades de los individuos y propende por una mirada crítica respecto al consumo, la economía del cuidado, el buen vivir y los bienes comunes.

## **2.2 Pedagogías Para Repensar La Naturaleza**

Parte fundamental de una educación diferenciada, implica concebir elementos pedagógicos que permitan hallar otros puntos de enunciación referentes a las formas en cómo se concibe la naturaleza en la escuela y particularmente en las ciencias sociales. Para definir este punto de análisis retomo expuesto por la autora Heike Freire en su obra *Educar en verde: ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza* (2016).

En dichos postulados es posible encontrar una de las primeras problemáticas, al exponer que, niños y niñas reciben de manera constante información sobre el medio ambiente y los aspectos ecológicos; al interior del aula se suele hablar del cambio climático, la contaminación de ríos, la muerte de animales, entre otros. Sin embargo, uno de los principales inconvenientes radica en la no conexión o vinculación de dicha información con el presente y el escenario cotidiano de los estudiantes. Además de lo que podría considerarse un error pedagógico, al basar los contenidos a enseñar en los libros de texto, lo anterior resulta en una descontextualización y apatía al no relacionar lo presentado en clase con lo experimentado por los estudiantes fuera de ella.

Por otro lado, al hablar de naturaleza en la escuela en la mayoría de las escuelas urbanas, se suele hablar desde el pupitre y el salón bajo conceptos abstractos, en pocas ocasiones se llevan a cabo ejercicios de tacto y sentido con lo natural, provocando la imposibilidad de que los y las estudiantes construyan sus propias ideas a partir de su relación sensorial con el medio. Entender el mundo a partir de la experiencia es fundamental para seguir profundizando en la creación de conocimientos. Esto está sujeto a problematización, al habernos enfrentado a una pandemia, por la cual, escuelas de todo el mundo debieron refugiarse en el mundo virtual complicando aún más la interacción con el medio real. Lo anterior, provoca una inseguridad en los conocimientos que niños y niñas poseen, al no poder contrastar, experimentar y reducir sus aprendizajes sólo a un medio irreal.

El uso racional y sensato de la tecnología debe contribuir a una democratización del conocimiento que no escape por las grietas del mundo real y de sus necesidades, como indica Heike Freire (2016):

Los alumnos aprenden muchas cosas en los libros, los ordenadores y las aulas, pero es esencial que estos mundos virtuales no le resten tiempo y espacio a la experiencia directa y real, al contacto vivo con los verdaderos maestros, que sólo pueden ser las cosas mismas. (p.62)

Lo anterior es reforzado con el argumento que posibilita ver a la tecnología como una herramienta para ampliar conocimientos en lugar de convertirse en el centro esencial del proceso educativo.

Ahora bien, una pedagogía que permita repensar la naturaleza es una pedagogía dispuesta a cambiar el enfoque de la educación ambiental. Hasta ahora y con frecuencia, cuando los temas ambientales son abordados en clase, nos hemos limitado a transmitir una visión que pareciera ser, la visión más catastrófica sobre el estado de nuestro planeta.

Aun cuando este estado es verdadero, es negativo adjudicar la responsabilidad de ello en el aula, descargando sobre los y las estudiantes aquellos sentimientos de pesimismo y sometiéndoles a la obligación de cambiar algo que a duras penas entienden. Por ejemplo, hablar de la contaminación del agua y la necesidad de detenerla, sin antes hablar del vínculo subjetivo que establecen los y las estudiantes con la misma, puede implicar un mal comienzo. Pues en ellos recae una “responsabilidad” mundial que no pasa por la abstracción de su lugar dentro de esa lucha. Según la autora (2016), al citar a David Sobel (1996) en su texto, este denominado pesimismo ecológico generaría en los y las estudiantes una suerte de *ecofobia* entendida como “una especie de miedo o rechazo al medio ambiente, incluso simplemente a estar al aire libre” (p. 63). El currículo, en este caso, estaría nuevamente alejando al grupo escolar del mundo ambiental, generando afectaciones no sólo físicas al no tener contacto con el mundo natural, como se expresó anteriormente, sino también psicológicas ejecutadas por el miedo y el rechazo a ser parte de la defensa del medio ambiente, en palabras de Heike Freire (2016):

El contacto con la naturaleza es tan importante para la salud física de los niños como para su aprendizaje: a través de sus sentidos, de sus cuerpos, incorporan conocimientos que constituyen las bases de una memoria duradera, y son esenciales para su vitalidad. (p.63)

Lo inminente de cuidado es aquello que amamos, como lo expone Sobel en el texto abordado, y para amar un objeto o una idea es importante experimentar una etapa de conocimiento en la que se le dé lugar a la esfera material e inmaterial de los seres humanos. «Si queremos que los



niños se desarrollen saludablemente debemos darles tiempo para conectar con la naturaleza y amar la Tierra, antes de pedirles que la salven» como indica Sobel (1996).

Cambiar el enfoque de la educación ambiental es una tarea que se ha propuesto desde mediados de la década de los noventa. Conocer, vivir y experimentar en la naturaleza, es el primero de tres pasos, seguido de la construcción de vínculos y afectos con la misma, para que en el tercer paso se movilicen agendas en defensa y cuidado del agua. Este enfoque es imprescindible dentro del aula de clase si algo esperamos cambiar.

El argumento sigue operando bajo la posibilidad de edificar formas de enseñanza que, desde un enfoque educativo contrapuesto a la *ecofobia*, permita la relación innata que desde niños y niñas nos vincula con el mundo natural. Llevar una vida sostenible con el medio ambiental, implica entonces educar en el amor por la vida, desde los corazones de nuestro grupo de estudiantes.

Es posible indicar que, este nuevo enfoque de la educación ambiental para repensar la naturaleza propone un aumento de la frecuencia del contacto estudiante - mundo natural, para ello es imprescindible una serie de propuestas a establecer como lo propone Heike Freire (2016):

Llevar la naturaleza a las escuelas, por ejemplo, mediante la creación de bosquecillos, huertos y granjas dentro de los centros. Abrir los colegios a su entorno medioambiental: utilizando los parques, bosques, playas, arroyos, y prados cercanos, realizando acuerdos de colaboración con productores, agricultores y ganaderos locales. Y, por último, convirtiendo los espacios naturales en centros de enseñanza permanente. (p.64)

Estas pautas son posibles no sin antes mencionar y agregar que la disposición y horizonte bajo el cual los maestros y maestras educan es de suprema importancia, puesto que bajo ello se esconden una serie de intereses formativos relevantes a la hora de formar ciudadanos y ciudadanas con pensamiento crítico que les permita asumir de forma más justa a la naturaleza y

por supuesto al agua.

Quisiera concluir con que, a pesar de querer educar en un estrecho contacto entre estudiantes y naturaleza, no se trata de una relación tensionante entre los espacios naturales o abiertos y el aula de clase. Con lo anterior, quiero aclarar que se trata de aprovechar las posibilidades espaciales que ofrecen ambos ambientes para implementar ejercicios educativos que puedan tener continuidad el uno con el otro, así mismo, aprovechar los recursos tecnológicos para ampliar el espectro que por genuina curiosidad provocan la enseñanza y aprendizaje de los elementos y componentes de la naturaleza.

### **2.3 Presupuestos Del Pensamiento Crítico**

Como se puede observar, el interés por construir en el aula un pensamiento crítico en favor de los vínculos con el agua, implica necesariamente hacer un breve recorrido por los presupuestos de dicho pensamiento. Para ello, en primer lugar, retomo los postulados expuestos en la obra de Tamat, Zona y Loaiza, (2015) quienes, en otras palabras, clarifican que la educación ha estado tradicionalmente orientada a priorizar las dimensiones conceptuales del saber, soslayando la apropiación de dichos conocimientos por parte de los y las estudiantes. Argumentando además que, la enseñanza, y particularmente, la enseñanza de las ciencias debería aportar a lo que han denominado una apropiación crítica del conocimiento para generar nuevos espacios y condiciones ideales para la formación de estudiantes con conocimiento científico, trascendiendo las competencias conceptuales del currículo.

En ese sentido, es necesario que mencioner que los estudios y conceptualizaciones del pensamiento crítico como categoría se han edificado en dos vías de caracterización; la primera, inclinada hacia el lado de la filosofía, basando su argumento en los diferentes modos de construir conocimiento, y la segunda, sujeta a aspectos más psicológicos, centrando su

atención en las formas de describir y comprender los procesos fundamentales del pensamiento de las personas. Por lo tanto, en lo expuesto en este texto y buscando encontrar las líneas conceptuales bajo las cuales se gesta el pensamiento crítico encontramos que Puche (2000 citado en Tamayo, et.al. 2015), propone al pensamiento crítico como:

El gran despliegue resolutivo y autónomo del niño, manifestado por su capacidad de manipulación de objetos de manera simultánea con el planteamiento de hipótesis, el establecimiento de sistemas de clasificación y ordenamiento, la elaboración de sistemas primarios de cuantificación y el desarrollo de inferencias en el campo socio afectivo, ratifica que el niño a temprana edad construye de manera autónoma y autodirigida su propio conocimiento. (p. 115)

Esta propuesta genera entonces, un llamado al reconocimiento de los alcances mentales que niños y niñas tienen para establecer sus propias hipótesis, que basadas en su experiencia, les permiten crear y consolidar conocimientos autónomos. Lugar central de análisis para reconocer que, los y las estudiantes entran al aula con construcciones mentales realizadas por su experimentación y experiencia y que en diálogo con ello es que, profesores y profesoras, pueden contribuir a la permanente construcción de un pensamiento crítico.

En suma, como indican los planteamientos de Faccione (2007) en este texto, abstraer la construcción de conocimiento crítico implica comprender que los sujetos desarrollan un abanico de destrezas como “análisis, inferencia, interpretación, explicación, autorregulación y evaluación” (p.116). Encontrando un lugar de relevancia en el proceso de autorregulación como punto específico del pensamiento crítico puesto que, es en este en el que se eleva el pensamiento a otro nivel sin que este pensamiento sea realmente abstraído, provocando que los sujetos realicen una revisión detallada y consciente de sus propias dimensiones de pensamiento. Esto sugiere, según dicho autor, un control o una conciencia sobre los propios pensamientos, como un ejercicio de volver a pasar en mente los presupuestos del pensamiento

de cada individuo, posibilitando la validación o negación de determinadas razones. Con lo anterior, es posible resaltar una emergente y necesaria preocupación porque en el aula, los y las docentes, exploren ejercicios del saber encaminados a un proceso de aprendizaje que tome el conocimiento científico desde una apropiación crítica y, desde allí, se generen concepciones más autónomas sobre dichos contenidos. Es posible ver la escuela según el autor (2007) "escenario que brindala posibilidad no solo de acceder al conocimiento, sino también como el espacio en donde el niño enriquece su intelecto y donde recoge aportes fundamentales para construir o reconstruir el conocimiento de manera consciente" (p.117) Lo anterior, hace parte de un proceso dentro del cual toma lugar significativo, la aparición de la argumentación como un medio por el cual se emiten, aclaran y razonan, a favor o en contra de componentes o aspecto de un debate. Estorifica que, el pensamiento crítico establece un vínculo sostenible y congruente con la argumentación por la posibilidad que representa de evaluar y expresar como mejor opción las perspectivas de quien las emite.

Por otro lado, al hablar de los presupuestos del pensamiento crítico es indispensable mencionar las contribuciones realizadas por Marx, tratadas en el *texto Pensamiento crítico, sujeto y democracia en América Latina*, del autor Yamandú Acosta (2010), allí es posible denotar que tal y como comprendemos el pensamiento crítico hoy, es posible gracias a su gestación en los procesos de emancipación expuestos desde finales del siglo XVIII, y cuya consolidación y formulación más clara, reposa en los postulados de Marx. Dichos postulados, se encuentran principalmente en:

Dos textos del joven Marx (1841) y que resumen su posición inicial. Éstas son: El pensamiento crítico (lo que Marx llama filosofía) hace "...su propia sentencia en contra de todos los dioses del cielo y de la tierra que no reconocen la autoconciencia humana (el ser humano consciente

de sí mismo) como la divinidad suprema. (Franz J. Hinkelammert, en: Yamandú Acosta, p.179)

Partiendo de la premisa expuesta por Marx, el pensamiento crítico es pues, una conciencia de sí mismos por encima de los presupuestos impuestos por, lo que podrían llamarse para efectos de esta situación, lógicas canónicas de la sociedad y la educación.

Por último y como eje fundamental de la discusión en este proyecto de grado, no podría dejar de lado la importancia del pensamiento crítico desde la perspectiva latinoamericana. En el texto desarrollado por Alba Carosio; investigadora en Estudios Feministas y de Género, titulado *Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano* (2017), es posible dimensionar el pensamiento crítico como:

Un intento por encontrar el sentido de la vida y de la realidad que nos rodea. Este se vuelve crítico cuando se propone el objetivo de ser una reflexión que apoye la acción colectiva, una praxis transformadora del mundo que genere alternativas para construir sociedades más justas, libres e igualitarias. (p.17)

De nada serviría entonces, un pensamiento crítico que no supere los estándares de la individual sin llegar a una realidad colectivizada. Sin embargo, como lo han indicado la suma de los y las autoras, no toda crítica es pensamiento crítico, puesto que, entendemos por pensamiento crítico aquello que contradice la justificación del status quo del capital, de la sociedad y de las desigualdades. Significa entonces que, pensar críticamente es emancipar, humanizar y proponer pensamientos que exploren las vertientes del cambio social.

Para finalizar este apartado, es posible afirmar que la enseñanza, y particularmente, quienes abanderan los procesos de enseñanza, profesores y profesoras, deben -debemos- visualizar como propósito la enseñanza a favor de la construcción de un pensamiento crítico, superando, disminuyendo y desvaneciendo el uso instrumentalista de la educación y de la ciencia.

## **2.4 El Agua En El Currículo De Ciencias Sociales: Lectura Crítica A Las Formas Como La Naturaleza Y En Particular, El Agua, Se Han Introducido En Los Contenidos Curriculares**

El Ministerio de Educación Nacional MEN (2014) establece una definición de los lineamientos curriculares como un horizonte epistemológico y pedagógico que sirven de apoyo en las diferentes áreas del saber en el proceso de planeación y en la enseñanza de las materias estipuladas como obligatorias en la Ley General de educación. Sin embargo, estas definiciones no son de estricta implementación para las instituciones, ya que se exponen más bien, como una base bajo la cual cada institución construye su currículo, teniendo en cuenta los diferentes énfasis o enfoques que cada centro de formación educativa decida proponer para sus egresados y egresadas, siempre y cuando se cumpla con impartir las áreas de saber obligatorias.

Con lo anterior como preámbulo, hablar del agua en la escuela, nos remitirá, en un primer plano mental, a los conceptos curriculares dentro de áreas como ciencias naturales. Sin embargo, negar las posibilidades sociales y políticas de una ética de vida que dé lugar al agua en las relaciones sociales, implicaría, por ende, negarle su lugar dentro de las ciencias sociales. Indiscutiblemente, a lo largo de nuestra tarea como docentes nos encontramos con espacios escolares dentro de los cuales, la naturaleza es asumida por aquellas clases que explican el clima o el ciclo del agua, sin embargo, al revisar a la forma en cómo la naturaleza y el agua se insertan dentro de los contenidos curriculares de ciencias sociales, encontramos una explicación basada en contenidos no transversalizados como premisa bajo la cual opera la imposibilidad de entender el agua como un elemento constituyente de la vida, y por el contrario, se explica su reducción a un contenido.

Dicho esto, este apartado mantiene una preocupación por hacer una revisión de los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales*, estructurados por el MEN, y develar el lugar que el agua ha tomado dentro de ellos, es por esto que se presentarán los resultados obtenidos para el caso de la educación primaria, grado primero a quinto, en la búsqueda por resolver la invisibilización de un bien que paradójicamente se ha “naturalizado”.

Según el Ministerio de Educación Nacional:

Contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos, todo lo cual aplica por igual para fenómenos tanto naturales como sociales. (MEN, 2004).

Lo cual sugiere, la necesidad de educar bajo principios que permitan hacer de las ciencias sociales un lugar en que puedan converger fenómenos naturales, individuales y sociales. Lugar que contradice la pretenciosa parcelación de los conocimientos por áreas del saber o por asignaturas, donde se han jerarquizado unas sobre otras, relegando en el mayor de los casos, las ciencias sociales por debajo de las ciencias naturales, esta primera abanderada por su carácter de “exacta”.

Esto expresa una negativa a entender una realidad que no puede explicarse de manera seccionada, sino que, por el contrario, debe entenderse bajo una lectura holística de los fenómenos para comprender de manera más empática la vida y así mismo, al agua. Es

necesario superar dicha antípoda para que, como expresa el MEN, se haga realidad la intención de:

Formar hombres y mujeres que caminen de la mano de las ciencias para ver y actuar en el mundo, para saberse parte de él, producto de una historia que viene construyéndose hace millones de años, para entender que en el planeta convivimos seres muy diversos y que, precisamente en esa diversidad, está la posibilidad de enriquecernos. (p.96)

La formación en ciencias, desde la perspectiva de los Estándares Básicos de Competencias, busca que los niños, niñas y jóvenes puedan reconocerse como ciudadanos en el contexto del mundo globalizado, con responsabilidades consigo mismos y con la comunidad. En este marco, y entendimiento de la ciencia, se sitúa la naturaleza en el universo formativo de los estudiantes y determinará las visiones e imaginarios que estos se construyen a lo largo del periodo escolar sobre elementos tan locales, como el agua. Sin embargo, en la tensión global-local derivada del reconocimiento de la naturaleza, se privilegiará una percepción de ésta orientada por los conocimientos estrictamente académicos y que responden a intereses, económicos y productivos, como pretende demostrar este apartado.

Dicho esto, los Estándares Básicos de Competencias dividen los objetivos de aprendizaje en tres momentos principales del proceso de aprendizaje; 1. *Me aproximo al conocimiento como científico(a) social*, el cual corresponde a los métodos y acciones concretas propios del estudio de las ciencias sociales. 2. *Manejo de los conocimientos propios de las ciencias sociales*, donde se detallan los conocimientos enmarcados en esta ciencia. Sección que, a su vez, se subdivide en tres dimensiones: *Relaciones con la Historia y la Cultura*, *Relaciones espaciales y ambientales*, y *Relaciones ético-políticas*, y 3. *Desarrollo de compromisos*



*personales y sociales*, dentro de los cuales se plasman los compromisos adquiridos con la comunidad tras adquirir el conocimiento de la ciencia.

En particular, los referentes conceptuales en torno al agua los encontraremos en la segunda sección titulada: *Manejo de los conocimientos propios de las ciencias sociales*. Si bien el texto aclara que la subdivisión en diversas relaciones corresponde a un aspecto metodológico pues son relaciones complementarias, cabe mencionar que las aproximaciones al agua se encuentran en las Relaciones con la Historia y la Cultura y Relaciones espaciales y ambientales, como se detallará a continuación, pero no se encuentra referencia directa en las relaciones ético-políticas. Este hecho, permite entrever que, a pesar de que se reconozca al agua como un eje fundamental para el conocimiento del mundo físico y el desarrollo de las actividades económicas, no se reconoce al agua como un elemento transversal, con el cual se establecen diferentes concepciones y relaciones éticas.

Los objetivos en la categoría *Relaciones espaciales y ambientales* que tienen referencia o dan paso a la formación en torno al agua, propongo se pueden agrupar en tres elementos de análisis, que evolucionan en su complejidad a medida que el estudiante avanza de curso:

<b>Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales</b>	
<b>El agua como elemento físico</b>	
Objetivos de primero a tercero	Objetivos de cuarto a quinto
<p>* Reconozco y describo las características físicas de las principales formas del paisaje.</p> <p>*Identifico y describo las características de un paisaje natural y de un paisaje cultural.</p> <p>*Establezco relaciones entre los accidentes geográficos y su representación gráfica.</p> <p>*Establezco relaciones entre paisajes naturales y paisajes culturales.</p>	<p>*Identifico y describo características de las diferentes regiones naturales del mundo (desiertos, polos, selva húmeda tropical, océanos...).</p> <p>*Identifico y describo algunas de las características humanas (sociales, culturales...) de las diferentes regiones naturales del mundo.</p>

Tabla 1: El agua como elemento físico dentro de los Estándares básicos de competencias.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, dentro de esta categoría no se hallan referencias textuales al agua, sino que se le entiende como un elemento que caracteriza los entornos físicos de los y las estudiantes. Se le presenta como un elemento del mundo natural que repercute en el paisaje cultural, entretanto se pueden establecer relaciones, pero pertenece a un paisaje distinto, haciendo que se perciba al agua como un elemento ajeno, estático y decorativo a la cultura. Cabe entonces resaltar que en ejercicios dentro de los cuales el agua se reduce a una parte del paisaje, se ignoran sus posibilidades como agente constitutivo de lo social y como elemento que transversaliza la vida, más allá de su presencia como elemento decorativo en el panorama natural.

<b>Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales</b>	
<b>El agua y las actividades económicas</b>	
<b>Objetivos de primero a tercero</b>	<b>Objetivos de cuarto a quinto</b>
<p>* Comparo actividades económicas que se llevan a cabo en diferentes entornos.</p> <p>* Establezco relaciones entre el clima y las actividades económicas de las personas.</p>	<p>* Clasifico y describo diferentes actividades económicas (producción, distribución, consumo...) en diferentes sectores económicos (agrícola, ganadero, minero, industrial...) y reconozco su impacto en las comunidades.</p> <p>* Reconozco los diferentes usos que se le dan a la tierra y a los recursos naturales en mi entorno y en otros (parques naturales, ecoturismo, ganadería, agricultura...)</p>

Tabla 2: El agua y las actividades económicas de los Estándares básicos de competencias.  
Fuente: elaboración propia.

En este grupo de objetivos se reconoce al agua como un elemento fundamental para la producción económica, en cuanto posibilita ciertas actividades, de acuerdo con el clima, lo que deriva en sectores económicos específicos. De este modo, el agua va a determinar los medios de producción propios de un grupo de personas, por lo que su importancia viene como fruto de las ganancias de la explotación de estas industrias. La pesca, la ganadería, la energía hidroeléctrica, la industria textil y la agricultura son algunos de los sectores donde el agua tiene un lugar central, sin embargo, la presentación del agua como un elemento que posibilita dichas industrias se realiza sin un lugar reflexivo que problematice su uso. Se entiende o presenta como un elemento dado, “vital” pero no imprescindible.

<b>Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales</b>	
<b>El agua como recurso</b>	
Objetivos de primero a tercero	Objetivos de cuarto a quinto
*Identifico los principales recursos naturales (renovables y no renovables).  *Reconozco que los recursos naturales son finitos y exigen un uso responsable.	*Sin compromisos referentes al tema.

Tabla 3: El agua como recurso dentro de los Estándares básicos de competencias.  
Fuente: elaboración propia.

En la tercera categoría, el agua, se nos presenta como un recurso finito. Desde allí, podemos problematizar dicha definición; en primera parte porque al ser un recurso se le niega la posibilidad de entenderle como un bien preciado más allá de las lógicas del capital, y en segunda parte, porque en cuanto al aparente miedo de su finitud, se resalta la necesidad de cuidar el agua. Se entiende que esto es necesario puesto que es finito y no se renueva, más no porque en sí misma el agua sea un sujeto de derechos, para con la cual se debían cumplir algunos deberes. Se vislumbra así que el agua es importante en cuanto se acaba, mas no porque sea algo propio y colectivo.

<b>Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales</b>	
<b>Desarrollo compromisos</b>	
<b>Objetivos de primero a tercero</b>	<b>Objetivos de cuarto a quinto</b>
*Cuido el entorno que me rodea y manejo responsablemente las basuras.  *Uso responsablemente los recursos (papel, agua, alimentos).	*Cuido el entorno que me rodea y manejo responsablemente las basuras.  *Uso responsablemente los recursos (papel, agua, alimento, energía...).

Tabla 4: Desarrollo de compromisos relacionados al agua dentro de los Estándares básicos de competencias.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, dentro de esta categoría se adquieren una serie de compromisos, donde si bien, se invita al grupo escolar a responsabilizarse con el medio ambiente, no se abandona la lectura del agua como un recurso no perteneciente a la realidad y a la subjetividad de los y las estudiantes. No hay lugar para una mirada introspectiva que permita pensar colectivamente las relaciones con el agua, y mucho menos el lugar del agua dentro de la vida de cada estudiante. Al menos, una mirada que supere la visión utilitarista y fetichizante del agua, no es posible encontrar un interés que allí expuesto supere la conocida frase “Gota a gota el agua se agota”. Sí, se agota ¿pero qué lugar tengo dentro de ese agotamiento? ¿cómo me perjudica a mí y a mi comunidad? ¿todos accedemos del mismo modo al agua? ¿Cuáles son las percepciones sobre el agua? Todas estas dudas, quedarían fuera de un currículo que no se esfuerza en reconocer al agua como un lugar de reflexión. En suma, para los grados de

tercero a quinto, este componente no está estipulado, sublevando entonces las posibilidades reflexivas en estos cursos.

Por otro lado, dentro de estos estándares tampoco se hace manifiesto un interés por reconocer los usos diferenciados del agua según el género, la raza o la clase, aspecto que resulta conflictivo a la hora de impedir que niños y niñas desde su infancia reconozcan que tienen un vínculo no solo material sino emocional con el agua y con su cuerpo.

Para finalizar, quisiera precisar que el análisis curricular se hace a partir de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias sociales debido a su fuerte vinculación con el proceso evaluativo que se planteaba en el colegio donde se realizó la práctica pedagógica, pues se solía acudir a este documento para establecer los contenidos y metas que los estudiantes debían cumplir en su proceso académico, apareciendo de manera explícita en los libros de texto de la institución. Además de ello, dichas competencias configuran en gran medida el currículo adelantado dentro de los procesos educativos por los y las docentes a la hora de establecer las mallas curriculares solicitadas por la coordinación académica en diferentes colegios. Es decir que, esta decisión se ve orientada por los efectos prácticos experimentados a través de mi paso por la escuela.

## **2.5 De La Teoría A La Práctica: Caracterización de los estudiantes y la institución de acuerdo con el propósito formativo**

### ***El municipio***

El Liceo Las Brisas Funza, es un colegio ubicado en barrio Villa Paul perteneciente al municipio de Funza, ubicado en la sabana de Bogotá.

Por lo aprendido, durante las sesiones de Cátedra Funzana, el nombre de este territorio

significa “Varón Poderoso” y/o “Gran Señor”, Capital Muisca de Cundinamarca, sus primeros nombres fueron Mykyta o Muyquyta (Sabana Entera), Bacatá y Bogotá. Fue el centro político, administrativo, económico y cultural de una de las confederaciones indígenas más importantes de América: los Muisca. Sociedad destacada por su alto sentido de pertenencia, sabios al preservar su entorno, hábiles pescadores, agricultores por excelencia, nobles orfebres, prácticos artesanos y estrictos con las leyes sociales, pertenecientes a la gran familia lingüística Chibcha, teniendo su propio alfabeto y descripción numérica. Su riqueza ancestral fue protegida hasta el último Zipa, jefe supremo de los Muisca Zaquesazipa, quien sufrió torturas por parte de los conquistadores por no entregarles el oro y de quien se le hace un homenaje, manteniendo hasta nuestros días el certamen de más connotación de la región: el Festival de Arte y Cultural Zaquesazipa, celebrado en la última semana de octubre.

Según la información encontrada en la página web de la alcaldía municipal (2018), en 1572 un pueblo de Bogotá, hoy Funza, fue señalado como corregimiento de la provincia de Santafé, incluyendo bajo la jurisdicción de Funza los pueblos de Serrezuela, hoy Madrid y Facatativá. Después de la colonia fue dividida en grandes haciendas de importantes personalidades de índole nacional como presidentes y ministros, así mismo sus tierras y su gente fueron grandes aliados en la época de la independencia, se desarrollaron trascendentales reuniones lideradas por el Libertador Simón Bolívar. En 1660 se construyó el puente de piedras sobre el río Funza o Bogotá, conocido con el nombre de “Puente Grande”, obra que demuestra la consistencia de los trabajos ejecutados en esa época. En 1760 se dio la reconstrucción del pueblo de Funza, ya que fue el centro en donde hubo más destrozos y saqueos de la región por parte de los conquistadores. Ambrosio Pisco descendiente de los Zipas de Bogotá, hoy Funza, fue gran protagonista en la época de los comuneros. Doña Mariana Mogollón González, mujer funzana quien apoyo desde su casa a los criollos para la ilusión de la independencia, teniendo un

importante apoyo con Don Antonio Nariño. Funza y su gente fueron grandes aliados en la época de la independencia, los Guapucheros desarrollaron trascendentales reuniones lideradas por el Libertador Simón Bolívar. En el mes de septiembre de 1810, Funza llevaba el nombre de Santiago de Bogotá, fue erigida como Villa, además de la formación del escudo de armas y el título de “IMPERIAL y AGRICULTORA”. En el año 1819, el nombre de Santiago de Bogotá le fue quitado a la población, reemplazándolo por el de Funza.

Su geografía, dando continuidad a la información recabada en la página web del municipio, se encuentra detallada por sus límites geográficos, al norte limita con Madrid y Tenjo, al sur con Mosquera, al oriente con Cota y Bogotá, y al occidente con el municipio colindante de Madrid. Es importante resaltar que, según dicha información, posee una extensión urbana de 4 kilómetros cuadrados, mientras que su extensión rural es de 66 kilómetros cuadrados. Respecto a su componente hidrográfico la fuente principal de abastecimiento de agua superficial del municipio, son los ecosistemas de humedal y particularmente el humedal Gualí, los cuales abarcan un área de 186.4 hectáreas del total del área del municipio, representando el 2.7% de la superficie total. Otra fuente importante es el distrito de riego La Ramada, el cual riega y drena terrenos dedicados a la agricultura y a la ganadería, permitiendo el desarrollo agropecuario en zonas de alto potencial para la producción. Y también se cuenta con un gran porcentaje de agua subterránea, que abastece la zona rural con más de 200 pozos en uso.

### ***El liceo***

El Liceo Las Brisas Funza, es una institución, que se define a sí misma en su página web, como un espacio de aprendizaje que “brinda una formación integral: Física, psíquica, moral, social, afectiva, ética y cívica, y demás valores humanos, encaminada hacia la formación preescolar y básica primaria”. Su filosofía pedagógica se encuentra enmarcada en el quehacer cotidiano; el respeto por la vida, la defensa de los derechos del menor, en el fomento de



actividades de nacionalidad, la cimentación de actitud crítica, dignificante y en el amor por la naturaleza, los valores humanos y capacitación para educación escolar”.

Sus principales características se destacan por ser un centro educativo de carácter privado con calendario A, modalidad mixta y por prestar un servicio educativo dirigido a preescolar y básica primaria. Uno de los elementos más notables a resaltar, radica en el énfasis que la institución ha consolidado en agropecuaria, al entender el carácter mayormente rural del municipio en el que se encuentran, presentar un interés por generar en los y las estudiantes prácticas relacionadas con la tierra: siembra, riego, cosecha, y por el cuidado de animales: mantenimiento de especies avícolas como gallinas y patos y mamíferos como conejos. En suma, es necesario destacar el fin productivo mediante el cual se gestan estas prácticas, ya que se han establecido algunos eventos de autosostenimiento de la institución a través de la venta de huevos, cilantro, lechuga, apio y remolacha a la comunidad, entre otros. Lo anterior, ha implicado que dentro de los espacios obligatorios académicos se encuentre la materia “agropecuaria” como eje fundamental de dicho énfasis, allí se adelantan los contenidos que posibilitan, en ocasiones, acercar a los y las estudiantes a la tierra.

### ***Estudiantes liceístas***

La comunidad escolar, se encuentra conformada por 150 estudiantes, que, a su vez, se componen por dos grupos etarios dentro de los que se hallan la etapa primera infancia e infancia; en la primera se enmarca el grado preescolar con niños y niñas que oscilan los 5 y 6 años de edad, y en la segunda se encuentran niños y niñas alrededor de los 7 y 12 años que conforman la básica primaria. Esta población se encuentra en un grupo socioeconómico entre el estrato 2 y 3, cuyas actividades familiares y laborales se encuentran distribuidas en tres sectores de mayor importancia en el valor agregado del municipio, siendo el 48% de la población perteneciente a la industria manufacturera, el 11% al comercio y el 6% a actividades

relacionadas con servicios a empresas, exceptuando los servicios financieros e inmobiliarios. Estos datos presentados por la *Ficha de caracterización del Plan Nacional de Planeación* permiten a su vez, encontrar un índice de pobreza del 20% para el año de 2005, una cobertura neta en términos de educación y un promedio de índice de riesgo de calidad del agua que según datos en el año 2013 alcanzó el 1%. Por otro lado, la población educativa de la institución se encuentra fuertemente consolidada respecto a su identidad funzana, puesto que, según la CAR (2018):

En sus alrededores, sobrevive un gran cuerpo de agua que hoy conocemos como Humedal Gualí. De aguas puras y cristalinas donde anidaban miles de aves, unas propias como la Tingua Bogotana, el Cucarachero de Pantano, Monjitas, etc. Cada año, llegan especies migratorias como los Patos Canadienses, Alcaravanes, y habitaban otras especies como el Curí, la Rana Sabanera, entre otras. Se pescaban con facilidad y se consumían Capitanes y unos pequeños peces dorados llamados Guapuchas que dan el exótico nombre a los viejos habitantes de Funza, quienes con orgullo se autodenominan “Guapucheros”.

La defensa de este territorio de agua en el que convergen cantidades importantes de especies se ha convertido en uno de los estándares identitarios de los niños y niñas que habitaban esta institución porque, además, la alcaldía municipal y en Centro Cultural Bacatá hacen fuerte presencia en las instituciones con los ejercicios de Cátedra Funza, en el que promueven el respeto, la apropiación y el amor patrimonial y natural del municipio.

De esta forma, es importante aclarar que, aun cuando al ser docente de todos los grupos de primero a quinto y al haberseme facilitado el trabajo de algunos componentes socio naturales con esta población, fue con el grado quinto, conformado por un total de 14 estudiantes, repartidos equitativamente entre niños y niñas de edades entre los 11 y 12 años, con quienes se adelantó la implementación de la práctica pedagógica. A lo que habría que sumar que, el 80% de ellos asistían de manera presencial a las clases, mientras que, el 20% restante tomaba clases

de manera virtual, lo que implicó un esfuerzo para mantener a bordo la práctica bajo una modalidad híbrida.

### ***2.5.1 Contexto de la propuesta y la relevancia del objetivo formativo***

Al llegar al Liceo las Brisas Funza, y hacer parte de la comunidad liceísta durante el año 2021, se decide por parte de las directivas que en concordancia con mi formación educativa, con los principios e ideales que me acompañan y con el tema de trabajo de grado que venía adelantando como estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional, asumiría además de otros espacios académicos, el énfasis propuesto en la materia de agropecuaria y por ende encabezaría la implementación del Proyecto Ambiental Escolar por sus siglas PRAE.

Los PRAE, según el Ministerio de Educación en su página web (2005), son:

“Proyectos pedagógicos que promueven el análisis y la comprensión de los problemas y las potencialidades ambientales locales, regionales y nacionales, y generan espacios de participación para implementar soluciones acordes con las dinámicas naturales y socioculturales. La óptica de su quehacer es la formación desde una concepción de desarrollo sostenible, entendido como el aprovechamiento de los recursos en el presente, sin desmedro de su utilización por las generaciones futuras, con referentes espaciotemporales y sobre la base del respeto a la diversidad y a la autonomía y que contempla no sólo aspectos económicos sino sociales, culturales, políticos, éticos y estéticos en pro de una gestión sostenible del entorno”.

Teniendo en cuenta lo anterior, encabezar este tipo de proyectos en una institución es una oportunidad para hacer converger los conocimientos que en ciencias naturales y ciencias sociales se presentan, transposicionando estos contenidos a la realidad cotidiana de los estudiantes. Quiero decir, es la oportunidad de materializar la importancia de cuidar, valorar

y concebir de formas diferentes y significativas al medio ambiente, más allá de la instrumentalización que se puede hacer en clase bajo la presión de los tiempos en los planes de trabajo.

Dicho esto, y partiendo del objetivo expreso por el Liceo Las Brisas, Funza por generar una conciencia de cultura ecológica enmarcada en la comunidad educativa. Es importante resaltar que, dentro de la elaboración de su PRAE, argumentan que, la necesidad de generar esta cultura surge a partir de las diferentes falencias que se observan en la comunidad, entre las cuales se hallan aspectos como la falta de conciencia ambiental, la falta de sensibilización por el medio ambiente, el uso inadecuado de recursos tales como el agua y la luz, y manejo inadecuado de desechos, entre otros.

La incertidumbre sobre el aumento de dichas tensiones a mediano plazo genera un interés permanente por construir un pensamiento y una conciencia ambiental con compromiso, responsabilidad y respeto, que dentro del proyecto ambiental escolar busca “lograr la armonía con nuestro planeta tierra”. Bajo este interés, se configura un proyecto que persigue una serie de objetivos específicos tales como “crear y aplicar un proyecto que genere conciencia ambiental en nuestra comunidad educativa. Realizar actividades programadas dentro del proyecto sensibilizando a la comunidad educativa frente al cuidado del entorno a través de la participación directa en dichas actividades y generar conciencia en la comunidad educativa respecto a la necesidad de cuidar y conservar el medio ambiente ya que su descuido puede conllevar a afectar a los seres vivos que coexistimos en la tierra” (PRAE liceísta). De allí se desprenden una serie de actividades de carácter general que se encaminan a trabajar con los diferentes grupos en aspectos como la sensibilización y concientización ambiental las cuales sumadas a lo largo de los años se espera que generen una cultura ecológica. La metodología

expresada en este proyecto se basa en un carácter profundamente intercultural, interdisciplinario y colectivo.

Por otro lado, no está de más mencionar que, el municipio de Funza está fuertemente caracterizado por sus entornos de humedal, el cual, durante los últimos años se ha visto realmente afectado por el crecimiento cada vez más acelerado de la industria, afectando sus dinámicas naturales.

Esta serie de cambios sufridos por un entorno como el de nuestro municipio, ha desatado una serie de problemáticas a nivel ambiental que día a día tienden a convertirse en factores decadentes en la calidad de vida de sus habitantes y estudiantes, como consecuencia de interacciones y usos inadecuados que los seres humanos hemos hecho de este entorno.

Dicho contexto ha provocado de manera general una veeduría sobre el río Bogotá, conformada por diferentes personas interesadas en hacer un seguimiento a las acciones que realizan las administraciones del municipio y buscando siempre el bienestar, la conservación y el uso respetuoso de los recursos con los que cuenta el municipio. En concordancia con esto, la institución se ha decidido por desarrollar algunas actividades que persiguen el interés de relacionar la vida ambiental del municipio con la vida escolar de los estudiantes. Así mismo, el Proyecto Educativo Institucional PEI, es “un llamado a la necesidad de diseñar cada día nuevas estrategias que motiven a los estudiantes a crear un cambio positivo dentro de su medio que nos lleve a construir un mejor país, y, esto sólo se logra, incentivando a los educandos a ser conscientes del valor de la vida y el papel que desempeña el en la misma, como agente productivo en todas las dimensiones del ser humano” (PRAE liceísta).

Hasta aquí, se ha expuesto el contexto bajo el cual toma relevancia la implementación de la

práctica pedagógica, en una posibilidad de pensar el agua desde y para los y las estudiantes, centrando la atención en la necesidad de abordar el agua más allá de su concepción como recurso. Esto implica conocer y reconocer en voces de mujeres y niñas, el trasegar para garantizar el acceso y la defensa constante del agua. Abriendo una amalgama de posibilidades para entender el agua como un bien común, esta concepción esperanzadora y perseguida implica repensarle dentro de los lineamientos del Sumak Kawsay o Buen vivir, entendido en Mariano Salomona (2017) como:

“Una de las concepciones de mayor gravitación en el terreno del pensamiento crítico durante la última década, contribuyendo a abrir los horizontes emancipatorios y la praxis de los movimientos sociales de la región. Vinculado a la cosmovisión indígena del mundo andino, el buen vivir refiere a una forma de existencia social sustentada en una relación armónica y respetuosa con la naturaleza. Sin embargo, creemos que no se limita a realizar un planteamiento ambiental o ecologista en un sentido reducido. Más bien, como hemos sostenido aquí, lo ambiental se encuentra amalgamado a un cuestionamiento profundo de los modos de producir y reproducir la vida social. Así, a través de la memoria histórica de pueblos y comunidades, el buen vivir se inscribe en una matriz de cambio y praxis mucho más amplia y densa, sirviendo a la construcción de una alternativa societal contrahegemónica, disruptiva tanto en relación con el neoliberalismo como con cualquier otra concepción productivista o economicista del desarrollo. (p.233)

Dentro de esta concepción del Buen vivir y partiendo de las raíces latinoamericanas se desprende la necesidad de comprender al agua como un bien común perteneciente en derecho y responsabilidad al conjunto naturaleza/humano, en lugar de un recurso ajeno al ser. Para que posteriormente, los y las estudiantes puedan aplicar las voces y experiencias de mujeres y niñas rurales en tensión con su propio uso, acceso y distribución del agua en su casa, colegio y municipio.

Es allí donde radica el entusiasmo de esta propuesta, articular los desafíos pedagógicos “mi

primera vez” laboral y educativa para que, al encontrarse la clase de agropecuaria, el PRAE y mi práctica pedagógica, puedan los niños y niñas tener un pensamiento crítico y diferenciado sobre el agua.

### ***2.5.2 Presentación de las fases y la metodología***

Este apartado tiene como finalidad presentar a los y las lectoras el objetivo general de la práctica pedagógica, la metodología y la narrativa que hila las sesiones de clase, como ruta de trabajo a seguir en el aula. El objetivo general planteado se presenta como un interés personal y académico por contribuir a la construcción de una mirada crítica que problematiza el uso del agua como recurso, donde los y las estudiantes puedan acercarse a las narrativas que niñas y mujeres rurales han tejido sobre la defensa del agua como bien común.

Para los efectos metodológicos se aborda los principios de la investigación cualitativa, la cual, según Carlos Sandoval (2002) puede ser entendida como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos”, en la que, además, es posible encontrar la teoría fundamentada, la etnometodología, el método biográfico y particularmente, la investigación-acción. Dicha investigación-acción articuló gran parte de este ejercicio práctico-laboral al permitir un hallazgo autorreflexivo que permitiera ajustar la lógica de las prácticas sociales o educativas que se gestan en la escuela, al tiempo que permitía su comprensión y abría el abanico de las situaciones en las que se efectúan estas prácticas. Con prácticas, quisiera hacer mención a las diferentes concepciones, percepciones, usos y hábitos que, desde lo particular hasta lo general, aparecían como forma de relación de los estudiantes con el tema a abordar, el agua. Dicho esto, es importante especificar que dentro de esta ruta

metodológica se hizo uso de diferentes técnicas que como docente pude articular; la observación participante, los grupos de discusión, la entrevista grupal, los testimonios y narraciones de los y las estudiantes.

Lo anterior ocurrió bajo la puesta en marcha de las fases de trabajo, bajo un enfoque deductivo, que dieron lugar a la práctica; quisiera aclarar que los objetivos y actividades de esta propuesta estuvieron sujetos a los cambios que, como docente en relación con el grupo y los tiempos de la institución, consideré pertinentes.

Por otro lado, es necesario mencionar que la implementación de estas fases de trabajo surge del interés por presentar al agua como elemento transversal para la esfera humana y no humana en la vida de quienes habitamos este espacio escolar. Partir de los significados que los y las estudiantes han construido sobre el agua permite recorrer un camino que poco a poco conlleve a la reflexión sobre su relación con este bien teniendo en cuenta la experiencia de mujeres y niñas rurales. Si bien, dentro del análisis curricular presentado con antelación se evidenció que no existe una carga reflexiva, íntima, constituyente y dignificante sobre el agua, más allá de visiones someras o tangenciales, el propósito de esta propuesta es salirse un poco de lo establecido dentro del mundo escolar y su relación con el agua para que una vez, el estudiante o la estudiante, haya pasado de nuevo sobre las esferas de su pensamiento su relacionamiento con el agua, pueda denotar aspectos y posibilidades no visibilizadas hasta el momento.

Conseguir contribuir a la construcción del pensamiento crítico en la escuela al abordar el agua, implica sin duda, la unión de diferentes áreas del saber en un esfuerzo interdisciplinar por abordar la temática de manera responsable, dignificante, reflexiva y coherente bajo la premisa de no separar nuestra formación política de nuestro agenciamiento ambiental. Aún cuando pareciera que la parcelación del conocimiento por áreas o disciplinas limitara algunos



conocimientos, se deben aunar las múltiples posibilidades de aprendizaje presentes en las aristas del mundo escolar; el agua es constituyente de lo natural pero también de lo social, es por ello que su exclusividad dentro del currículo como elemento de las ciencias naturales se pone en disputa al reconocerle también dentro las ciencias sociales.

En consecuencia, el ejercicio evaluativo de esta práctica estuvo encaminado al reconocimiento de las habilidades reflexivas y propositivas del estudiantado, más allá de la nota que como docente debía entregar al finalizar el periodo, mi interés evaluativo giró en torno a las posibilidades de aprendizaje y a los cambios discursivos y analíticos que niños y niñas otorgaban frente al agua en el salón de clase y en su cotidianidad.

A continuación, me permito presentar el diseño de la propuesta condensando algunos de sus rasgos en la siguiente tabla.

<b>Fase 1</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>
Cuestionando el agua como recurso: entre el significado y la desnaturalización.	1	Acercarse a las nociones, imaginarios y representaciones de los y las estudiantes sobre el significado del agua.	Dibujo representativo del agua. ¿Qué piensas cuando escuchas “Agua”?	Como abre bocas al ejercicio la docente preguntará a los estudiantes el significado que cada uno le otorga al agua. Dichas respuestas serán consignadas en una ficha bibliográfica con su respectivo dibujo, y donde además también se dará respuesta a preguntas como ¿es el agua infinita? ¿cómo llega a nuestras casas? ¿de dónde viene?
<b>Fase 2</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>
Deconstruyendo los imaginarios al rededor del agua: ¿recurso, derecho o bien común?	1	Contribuir a una nueva percepción del estudiantado, que supere la visión del agua como un recurso y se acerque a entenderla como un bien común.	Preguntas problematizadoras y explicación conceptual por parte de la docente.	Partiendo de las nociones señaladas por los estudiantes con anterioridad, la docente preguntará sobre el agua como recurso, como derecho o como bien común. Posterior a esto, explicará de manera conceptual las implicaciones de cada uno de los términos, tanto ambientales como políticas y señalará la necesidad de entenderla como un bien común para alcanzar la justicia hídrica.
<b>Fase 3</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>
Despojo hídrico: entre el uso y el abuso.	2	Reconocer los efectos y las realidades del uso del agua por parte de las diferentes industrias bajo la mirada de recurso.	Problematización del corto Abuela Grillo y exposiciones industrias vrs agua.	Como tarea los estudiantes deberán observar el corto “Abuela grillo”. En un primer momento la docente preguntará algunas percepciones iniciales sobre el filme: ¿de qué país era? ¿cuál era la trama? ¿qué sucedía? ¿quiénes eran los protagonistas? Luego de dar respuesta a estas preguntas se problematizará el agua como parte representativa del corto y servirá como primer vistazo de la explotación industrial del agua.  En una segunda sesión, se desarrollará una actividad en la que los y las estudiantes deberán exponer en grupos las diferentes industrias que hacen uso del agua. Posterior, a esto se contrastarán sus imaginarios con pequeñas piezas documentales que develan el uso irracional del agua por parte de industrias como la ganadera y la textil.

<b>Fase 4</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>
Entre la resistencia y la exigibilidad: narrativas femeninas en defensa del agua.	2	Comparar y reconocer las luchas de mujeres y niñas alrededor del globo en defensa del agua.	Identificación del contexto global y nacional la lucha femenina por el agua.	<p>Teniendo como panorama el despojo constante del agua, se presentarán una serie de elementos documentales en donde se evidencie la lucha de mujeres en países como África, India, Bolivia, Chile, Guatemala, México y Costa Rica por lograr contener, defender y garantizar el agua como un bien común en sus comunidades.</p> <p>Posterior a esto, la docente hará énfasis en el caso de las áreas rurales y campesinas del país con ayuda del documental EL CAMPO TIENE SED: Montes de María y su lucha por el derecho al agua. Y se presentará la lucha de las mujeres colombianas por el acceso al agua.</p>
<b>Fase 5</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>
Las formas del agua: una mirada introspectiva a las prácticas cotidianas asociadas al agua.	2	Generar en el estudiantado un espacio de reflexión sobre sus prácticas hídricas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Usos cotidianos del agua</li> <li>*Un día sin agua</li> <li>*El agua y yo .</li> </ul>	<p>Como actividad final y partiendo del contexto presentado a lo largo de todas las clases, se preguntará a los niños y niñas por su relación con el agua. En la primera sesión y a través de las fichas bibliográficas deberán representar de manera específica cada uno de los usos que le dan al agua en su cotidianidad. Se aprovechará esta oportunidad para ver las diferencias del uso del agua entre niñas y niños (problematización de la menstruación).</p> <p>En un segundo momento o sesión, se indagará a los estudiantes cómo imaginan un día de su vida sin agua. Escribirán un ejercicio de rutina sin agua.</p> <p>Finalmente, se les solicitará a los y las estudiantes representar y socializar con sus compañeros una foto en donde demuestren el vínculo, uso o importancia que le otorgan al agua. Además de manifestar la importancia del uso adecuado de la misma.</p>

Tabla 5: Fases del proyecto pedagógico, 2021.  
Fuente: elaboración propia.

***Fase 1: Cuestionando el agua como recurso: entre el significado y la desnaturalización.***

El objetivo de esta fase fue tener un primer acercamiento a las nociones, imaginarios y representaciones de los y las estudiantes sobre el significado del agua. Para la obtención de dicho objetivo se ejecutaron una serie de actividades que tuvieron como eje de apertura a la discusión, la elaboración de un dibujo representativo del agua. “¿Qué piensas cuando escuchas la palabra agua? “. Como abre bocas al ejercicio la docente preguntó a los y las estudiantes el significado que cada una le otorga al agua. Dichas respuestas fueron consignadas en una ficha bibliográfica con su respectivo dibujo, donde también se dio respuesta a preguntas como ¿es el agua infinita? ¿cómo llega a nuestras casas? ¿de dónde viene?



Imagen 3: Resultado actividad fase 1.



Imagen 4: Resultado actividad fase 1.

Como es posible observar en la imagen, los imaginarios plasmados por la mayor cantidad del grupo causaron mucha curiosidad en mí, puesto que, estuvieron orientados por la concepción del agua como un elemento que, con facilidad, encuentran en el mercado o estanterías comerciales. Lo anterior, expresa una socialización con el agua que, desde la infancia ha estado mediada por la mercantilización de lo que en dicha idea se expresaría como un recurso. En otros casos, se representó como la lleve del frigo o en elementos de corte natural como los ríos y la lluvia, visión que, aunque difiere de la anterior, hace parte del imaginario común presente sin un diálogo intermedio que permita ver las distintas formas o transformaciones de este bien. Teniendo lo anterior como premisa, se dio lugar a la aparición un poco más dialogada y debatida sobre preguntas que buscaban indagar en aspectos como, la forma en la que abastecen los hogares de agua, la procedencia de esta e incluso, menciones sobre su posible finitud. Las respuestas de este ejercicio estuvieron ligadas a explicaciones y representaciones, expuestas en factores como el ciclo del agua, la existencia de glaciares o nevados, de los cuales se puede obtener dicho líquido. Esta concepción sobre la obtención e infinitud del agua aparece

reforzada por los aprendizajes obtenidos en clases como ciencias naturales y dónde vendría bien, reflexionar sobre la forma en que se han insertado estos conocimientos sin pasar por una breve reflexión que vincula dicho saber con la realidad de los estudiantes o que pareciera, instrumentalizan los conceptos sin llevarlos a una reflexión cotidiana y necesaria sobre aspectos como el mencionado.

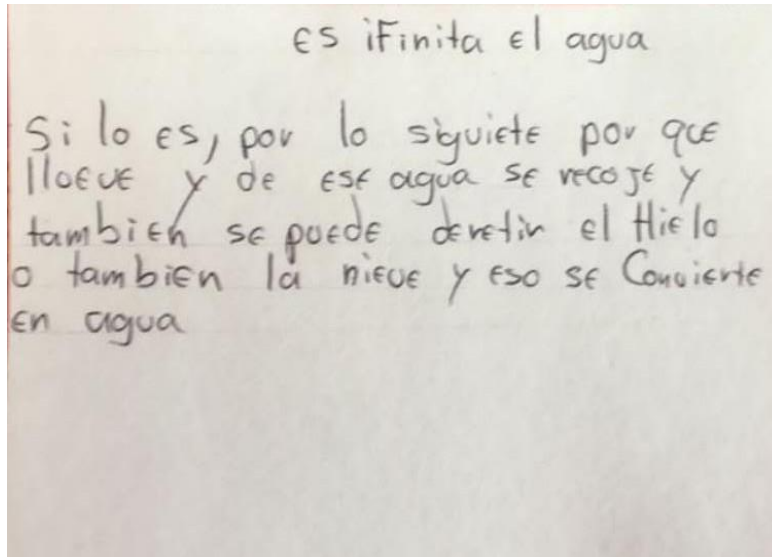


Imagen 5: Resultado actividad fase 1.

Dicho de otro modo, aunque el estudiante desconocía la imposibilidad de concebir al agua dentro de su aparente infinitud al presentar su concepción, es posible observar cómo las prácticas educativas inciden de manera considerable en la construcción de concepciones por parte de los y las estudiantes. Ahora bien, la importancia de hacer ahínco en este tema reside en los modos como pueden estar siendo movilizadas las prácticas de uso del agua; al considerarla infinita por vivir en un planeta azul, se cae en el mito de poder usarle y abusarle, sin reparos a futuro. El objetivo de conocer estas concepciones residentes en las particularidades de los y las estudiantes, perseguía una intención clara: poder desnaturalizar

estas ideas para que el grupo empezara a concebir el agua como un elemento que, más allá de la obviedad de su existencia, permitiera hallar otros significados que le hicieran mayor justicia y nuevas formas de relacionamiento.

Por otro lado, se hallaron imaginarios sobre el agua como un bien que pertenece a la tierra, noción que contradice la idea de la mercantilización del agua y resulta valerosa la hora de concluir esta fase de concepciones, imaginarios e ideas, alrededor del agua.

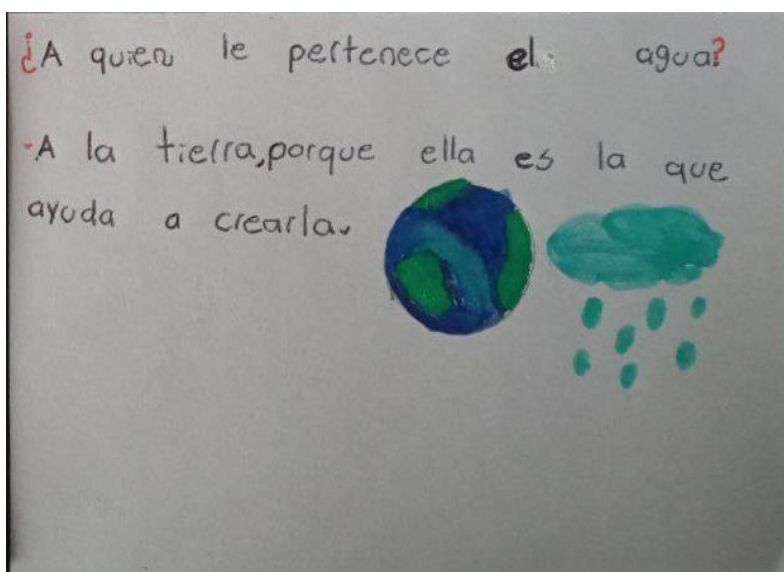


Imagen 6: Resultado actividad fase 1.

### ***Fase 2: Deconstruyendo los imaginarios alrededor del agua: ¿recurso, derecho o bien común?***

En el segundo encuentro de esta práctica se buscó el objetivo de, contribuir a una nueva percepción del estudiantado, que superara la visión del agua como un recurso y se acercara a entenderla como un bien común. Para ello, se dividió la sesión en dos partes; en la primera se realizaron una serie de preguntas problematizadoras, para que posteriormente la docente pudiera realizar una intervención de corte conceptual sobre algunos términos. Partiendo de las

nociones señaladas en la fase anterior por los y las estudiantes, la docente indagó el imaginario del grupo sobre el agua como un recurso, como un derecho o como un bien común. Posterior a esto, explicó de manera conceptual las implicaciones de cada uno de los términos, tanto ambientales como políticas y señaló la necesidad de entenderla como un bien común para alcanzar la justicia hídrica.

Al indagar sobre este aspecto, las intervenciones estuvieron oscilando, en primera medida, en la idea del agua como un derecho fundamental, quisiera mencionar que esto era muy claro tanto para los niños como las niñas en el aula de clase. Sin embargo, era común encontrar explicaciones que ponían de manifiesto la idea del agua como un derecho humano que, a la vez, es un recurso necesario para el desarrollo del país.

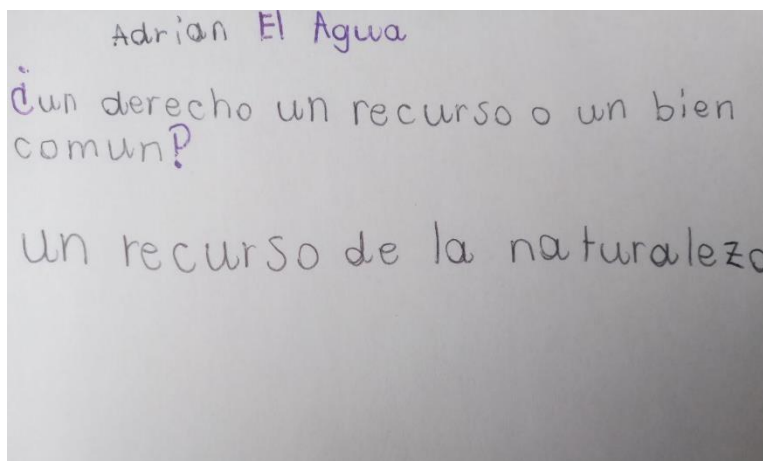


Imagen 7: Resultado actividad fase 2.

Dicha tensión, permitió la intervención de la docente para contribuir a la necesidad de transformar la visión del agua como un recurso, que significaba en muchas ocasiones, hacer un uso inconsciente, desmedido y egoísta de este líquido para construir una idea que estuviera mucho más cercana a la concepción del agua como un bien común. Aspecto que resultó completamente novedoso, explicado bajo la interpretación de comunidades indígenas y que como lo describe Hannah Arendt, citada en Francesca Belloti (2014), puede ser enunciado



como aquello que se encuentra en el mundo que compartimos sin la necesidad de que nos pertenezca, de que seamos sus dueños o dueñas.

Dicha explicación representó la posibilidad de pensar en el agua de manera distinta, lejos de las ideas preconcebidas por el grupo escolar. Además de permitir un diálogo que como una corriente de río, fluyó entre compañeros y compañeras de clase y que, al finalizar este espacio nos invitó a reflexionar sobre las implicaciones que tenía, en nuestro marco de referencia escolar, repensar el agua como un derecho, abandonando su lugar como recurso para convertirse en un bien común.

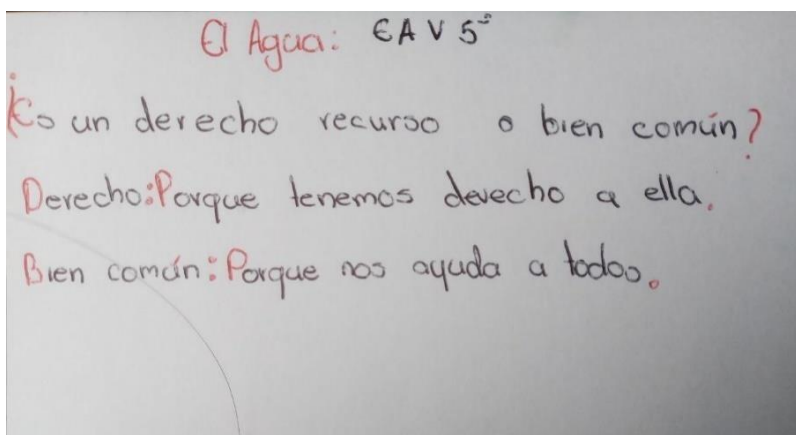


Imagen 8: Resultado actividad fase 2.

### ***Fase 3: Despojo hídrico: entre el uso y el abuso***

Con la finalidad de reforzar los aprendizajes y resultados obtenidos de manera colectiva durante las dos primeras fases, nos dispusimos a profundizar en algunos aspectos necesarios para el aprendizaje esperado. Para lograr lo anterior, se traza como objetivo reconocer los efectos y las realidades del uso del agua por parte de las diferentes industrias bajo la mirada de recurso. Es así como, la fase se divide en dos sesiones de clase; en esta primera sesión se propone a los y las estudiantes observar en casa el corto “Abuela grillo” para socializar en clase, al llegar al encuentro la docente abrió el espacio indagando sobre algunas percepciones iniciales sobre el filme: ¿de qué país era? ¿cuál era la trama? ¿qué sucedía? ¿quiénes eran los

protagonistas? Luego de la participación de los estudiantes, se problematizó el lugar del agua como protagonista en dicha creación audiovisual; los y las estudiantes realizaron apreciaciones sobre el negocio que los “hombres de traje negro” hacían con el agua cada vez que la abuela grillo cantaba, lo que provocó su secuestro y su maltrato al oponerse a cantar.

Por otro lado, hubo apreciaciones referentes a la poca importancia e indiferencia con la que, en los pueblos o habitantes de los cultivos de maíz, trataban a la abuela por provocar lluvias con su canto. Situación que los y las estudiantes comparaban con el malestar y desprecio que se hace en sus casas o en su entorno, cuando llueve con frecuencia. Aquí cabe mencionar que, al preguntar sobre el país de origen de dicho corto, la respuesta generalizada era ubicada en países como India o el continente africano, el grupo estaba lejos de imaginar que se trataba de un país latinoamericano tan cercano a Colombia como lo es Bolivia. Dicha idea, es posible explicarla, si se tiene en cuenta que la escasez de agua es algo que otorgamos a paisajes muy lejanos a nuestra geografía. Aspecto que sirvió como punto de reflexión futura.

Este punto de arranque sirvió como ejercicio de apertura para la actividad realizada durante la segunda sesión. La segunda sesión de esta fase estuvo enfocada a la identificación y conceptualización de las diferentes industrias que, o hacen un uso desmedido y avaro del agua o contaminan en sus etapas productivas litros y cantidades inimaginables de la misma. Bajo la pregunta: ¿cuántos litros de agua tienes tú? se permitió el reconocimiento con los y las estudiantes, de los diferentes espacios en los que el agua está presente; la ropa, los zapatos, los alimentos, entre otros. Denotando que, estos litros de agua no son tenidos en consideración a la hora de dar cuenta del agua que usamos diariamente.

Con anterioridad, se pidió a los y las estudiantes preparar por grupos, pequeñas exposiciones de carácter libre, en las que se presentaran las industrias que hacen uso del agua. Lo anterior

fue un ejercicio pequeño que permitió al grupo reconocer esas dimensiones de su vida en las que el agua es protagonista pero que nunca se cuentan. Posterior a esto y como ejercicio de cierre, se contrastaron algunos imaginarios con pequeñas piezas documentales como “¿Cuánta agua llevas puesta? -DW”, “El impacto hídrico de la ganadería – Zoo Portraits” y “La contaminación marina por petróleo – AFP en español”, que servirían para develar el uso irracional del agua por parte de industrias como la ganadera y la textil.

#### ***Fase 4: Entre la resistencia y la exigibilidad: narrativas femeninas en defensa del agua***

Buscando alcanzar el objetivo general propuesto desde la concepción de esta práctica pedagógica, avanzamos hacia la experiencia de las mujeres y su vínculo con el agua. Por lo tanto, se propone, para esta sesión, comparar y reconocer las luchas de mujeres y niñas alrededor del globo en defensa del agua.

En concordancia con lo anterior, las actividades implementadas durante la primera sesión de esta fase estaban relacionadas con la presentación y el descubrimiento, por parte del grupo, del contexto internacional de la lucha femenina por el agua. Teniendo como panorama el despojo constante del agua, se presentarán una serie de elementos documentales en donde se evidencie la lucha de mujeres en países como África, India, Bolivia, Chile, Honduras, México y Costa Rica por lograr contener, defender y garantizar el agua como un bien común en sus comunidades. Es aquí donde se menciona mujeres como Georigie Badiel y su lucha por garantizar el acceso a agua potable en Burkina Faso, África. Como Berta Cáceres y su lucha por el agua en Honduras, como las comunidades del Frente Mazahua y específicamente, el Ejército Zapatista de Mujeres Mazahuas por la Defensa del Agua presentes en el Estado de México, entre otras. Permitiendo así construir un mapa que de manera global buscaba con los y las estudiantes ubicar algunas de esas luchas intentando comprender los vínculos que, a pesar

de las diferencias geográficas, permiten a las mujeres tener algo más en común: la lucha y el amor por el agua.

Luego de esta primera sesión y con el ánimo de acercar al grupo a las narrativas hídricas que residían de manera más cercana, se hace énfasis en las áreas rurales de Colombia. Bajo la pieza documental *EL CAMPO TIENE SED: Montes de María y su lucha por el derecho al agua*, se hicieron evidentes esas otras realidades que en vínculo con el agua deben sopesar las mujeres y niñas de las áreas más empobrecidas del campo colombiano, de las que, si bien el grupo se sentía ajeno, son más que probables y próximas a nuestro contexto. Además de ello, la presentación de este documental tuvo como objetivo implícito la oportunidad de presentar al territorio de los Montes de María con los y las estudiantes.

***Fase 5: Las formas del agua: una mirada introspectiva a las prácticas cotidianas asociadas al agua***

Tras haber hilado los nudos necesarios para conformar la cadeneta del tejido del agua, es menester expresar que, el fin de esta práctica estuvo siempre enfocado en la posibilidad de que cada uno de los habitantes de ese espacio escolar, pudiésemos pensarnos y reflexionar sobre nuestra relación con el agua, desde nuestras prácticas cotidianas hasta nuestras formas de agendamiento por la defensa de esta. Dicho esto, esta fase siendo la fase final, se trazó como objetivo, en sus dos sesiones, la posibilidad de generar en el estudiantado un espacio de reflexión sobre lo que llamamos, sus prácticas hídricas. Para lograr lo anterior se propusieron actividades que permitiera a los y las estudiantes dar cuenta de su relación con el agua, dentro de la primera sesión y a través de las fichas bibliográficas se les pidió representar de manera específica cada uno de los usos que le dan al agua en su cotidianidad.

Esta oportunidad fue clave para entender y plasmar los usos diferenciados del agua según el género. Las actividades expuestas por los niños estuvieron muy en relación con elementos de limpieza personal, mientras que, las niñas expusieron un vínculo que estaba mediado en su cotidianidad, por elementos como el cuidado del hogar, de los animales y por supuesto, en términos de la higienización de su cuerpo frente a una experiencia como la menstruación. Esto resultó muy enriquecedor en clase, puesto que, permitió en primera medida, dar lugar a la voz de las niñas con un aspecto que solo a ellas les pertenece: su sangre. Y en segunda medida, entablar con los estudiantes niños un puente de comunicación en que las estudiantes pudieran hablar frente a ellos sobre este tema menstrual, lejos de la burla, el rechazo y la segregación. Se reforzó en la posibilidad de vivir una menstruación mucho más sana y amigable, distanciadas de la vergüenza, y en el privilegio de poder acceder a elementos de salud menstrual como toallas higiénicas y tampones, en comparación con otras niñas que no pueden hacerlo por su situación económica.

Por otro lado, las niñas al estar más cercanas a las labores del hogar en compañía de sus madres y de algunos padres, presentaban y presentan mayores usos del agua; se exponían elementos como el riego de plantas, las jornadas de aseo en casa, el lavado del auto, la alimentación de animales, tareas que recaen en ellas.

Durante la segunda sesión de esta fase y como actividad de cierre, se solicitó a los y las estudiantes que imaginaran un día de sus vidas sin agua. Llegando a conclusiones interesantes, tras el reconocimiento que hicieron los y las estudiantes de que el agua no está presente solo en eso que obviamos con los días; no es solo el grifo, el río, la llave, la botella Cielo...significa la posibilidad de habitar y estar en el mundo, tanto en las cosas materiales como en las formas subjetivas de concebir al mismo. Por último, el grupo compartió con la docente algunas

fotografías que daban cuenta del uso adecuado, consciente y comprometido que, de ahora en más, harían de este bien generador de vida.



Imagen 9: Resultado actividad fase 5. Uso inadecuado y adecuado del agua.

### **CAPÍTULO III. DIARIOS DE UNA PROFE EN PRÁCTICA**

Este capítulo tiene como finalidad presentar la sistematización de la práctica pedagógica llevada a cabo para los efectos de este proyecto, es tal vez un intento por narrar y recuperar lo aprendido partiendo de dos aspectos: el saber disciplinar y mi experiencia.

En la cotidianidad de mis clases, en el salón que por un año pude hacer mi lugar, en los pasillos de la institución, en las labores de la granja y la huerta, en las reuniones de profesores, en las charlas con los padres al recibir y despedir a los estudiantes y en las onces que compartí con las niñas y los niños, pude ver cómo se tejía esa urdimbre de aprendizajes que lograron, curiosamente, superar el objetivo que académicamente me había planteado y que al tiempo me superó emocionalmente a mí. Como se enuncia en el nombre de este capítulo, propongo la palabra “diarios” para lograr manifestar las emociones, miedos, expectativas y conocimientos que pudieron o no atravesarme y atravesar mi experiencia en la escuela.

Bastante es lo que se puede decir de la cotidianidad de los docentes en su lugar de trabajo, en esos paisajes escolares que con mucho o poco afecto se vuelven parte de nuestros días y nos ayudan a sobrellevar la carga laboral, académica, económica, familiar y emocional. Recuerdo las palabras de un colega al contarle que había entrado a trabajar como profe: “Los profes nos la pasamos media vida en el colegio y la otra media, hablando del colegio”, me parece interesante enunciar que la labor docente es por mucho una labor que no concluye al cerrar los libros o el computador, tampoco al acabar la clase o, en este caso, la sesión de zoom. Es una labor continua, permanente y exigente, pues nos pide estar bien anímica e intelectualmente.

Es importante hablar de lo aprendido más allá de lo enseñado, pues supone una de las capacidades más gratificantes de los y las educadoras, aprender enseñando, reflexionar sobre nuestro lugar en el proceso de aprendizaje. Tal y como indica Freire (2004)

“El enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores” (p.28).

Para efectos de lo anterior, el capítulo se encuentra dividido en tres grandes apartados; en un primer momento se expone mi lugar de enunciación como estudiante, docente, joven y mujer, al narrar los medios que movilizaron mi práctica, las vicisitudes que ocurrieron y las alteraciones constantes al ritmo de una pandemia. En un segundo apartado se encontrarán algunas reflexiones y apuntes a reconsiderar sobre la dinámica escolar expuesta en esta experiencia y, por último, se expone la posibilidad de educar desde una ética y una perspectiva que permita no solo a la docente sino a las niñas hacerse protagonistas de su historia, partiendo de elementos tan fundamentales como el agua. Lo anterior bajo las premisas de autoras que me han guiado en este camino de exploración y aproximación al feminismo.

### **3.1 El Parteaguas De Mi Práctica**

Para marzo del año 2020 se presentó la última oportunidad de asistir a una sesión de tutoría de manera presencial en la universidad, en ella se planteó que la practica pedagógica tendría lugar con las mujeres y niñas de la vereda Villa Colombia en la subregión montañosa de los Montes de María, manteniendo el interés por identificar, con más claridad, su relación con el



agua a partir de los ejercicios cotidianos de su comunidad. Lo anterior, sin antes saber que, la contingencia sanitaria presentada depararía algo diferente, limitando las expectativas y planes a realizar. El 15 de ese mismo mes en la alocución presidencial es anunciada la suspensión de las clases presenciales tanto para escuelas como universidades, así como la medida de cuarentena o aislamiento obligatorio que debía acatar la ciudadanía con motivo de la propagación del nuevo coronavirus COVID-19, una enfermedad respiratoria que puso en vilo el mundo tal y como lo conocíamos.

De esta forma, y sin conocer los alcances de esta enfermedad, algunos de los planes se mantuvieron, aunque con el pasar de los días y la ampliación casi que quincenal de las cuarentenas, nos vimos obligados a buscar un plan B. Fue así como surgieron algunas ideas; la primera fue mantener el contacto telefónico con las mujeres de la vereda, teniendo en cuenta que, no solo se utilizaba este medio para indagar por un proyecto sino para mantener los lazos de cercanía y afecto que se habían construido en el marco del trabajo con El Grupo de Estudios Campesinos y Territorialidades Rurales. Sumado a esto se observó la posibilidad de visitar el territorio a mediados de julio, pero con el resurgimiento de algunos actores armados en la zona, se dificultaba un poco más la presencialidad. Fue hasta que, por azares del destino, me veo enfrentada a vivir fuera de ciudad, en donde para el año 2021 se presenta la oportunidad de trabajar como docente en un colegio del municipio de Funza, específicamente en el área de básica primaria como docente titular.

Sin embargo, esto suponía realizar algunos ajustes o replanteamientos a la idea inicial de la práctica y al objetivo que se buscaba conseguir con la misma. Teniendo clara la imposibilidad de visitar el territorio y con la oportunidad de presenciar un escenario escolar, nos decidimos por trabajar con las niñas y niños de la institución en busca de que, a partir de la

problematización del agua como un recurso se pudieran reconocer las narrativas de las mujeres que defienden el agua, y que así se contribuyera a una mirada mucho más crítica del tema.

Es de esta forma como se gestó una nueva mirada sobre la práctica, que sin renunciar a su esencia logra nutrirse y encontrar un lugar en la escuela, conectando los cuerpos femeninos de lo rural y lo urbano.

### ***3.1.1 La práctica como lugar de trabajo***

Este apartado se propone, en un primer momento, exponer la convergencia espacial entre el lugar de mi desarrollo profesional a la vez que lugar de desarrollo pedagógico universitario. Para luego, develar las reflexiones y preocupaciones que surgieron a partir de mi experiencia como trabajadora del campo educativo.

En consecuencia, es importante mencionar que el Liceo Las Brisas Funza, es la institución que me abre las puertas para mi primera experiencia laboral educativa; es allí donde para el año 2021 empiezo a hacer parte del cuerpo docente como profesora de primaria, específicamente como profesora titular del curso Segundo B. Lo anterior, es importante ponerlo en consideración, pues significaba que, “dictaría” no sólo las clases del área de ciencias sociales, sino que además tenía a mi cargo materias como matemáticas, español, inglés, tecnología, religión y danzas con este curso. Asimismo, al resto de primaria (grados primero, segundo, tercero, cuarto y quinto), debía acompañar con las materias de plan lector y agropecuaria, a su vez que debía desarrollar la implementación del Proyecto Ambiental Escolar.

Esto, sin duda alguna representó para mí, un reto intrincado por una serie de elementos y contenidos propios del sistema educativo colombiano, de los cuales no tenía conocimiento al estar fuera de mi área del saber pero que, a su vez, logró potenciar otras oportunidades y lugares de encuentro con los estudiantes. Es en esta medida, en la que decido que, en medio de mi ejercicio laboral, realizaría la práctica pedagógica en los espacios de clase destinados a la materia agropecuaria con el quinto grado. Dicha decisión se ve mediada por dos circunstancias: la primera, porque al ser agropecuaria el enfoque escolar de la institución, contaba con escenarios muy enriquecedores para la materialización de la práctica, en los cuales, el agua podía ser protagonista: una huerta y una granja escolar.

La segunda circunstancia como consecuencia de la anterior, es que dicho enfoque asumido como un espacio académico dentro del currículo de esta institución, carecía de un plan de trabajo claro o preciso que se plasmara en las mallas de relación curricular, que según exponen Los tres editores en su página web, consiste en una propuesta pedagógica que permite estructurar y direccionar los procesos de planeación, educación y evaluación de las instituciones educativas, ordenando los desempeños de las diferentes asignaturas en los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje, las orientaciones pedagógicas y las mallas de aprendizaje emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Lo anterior, que de manera temprana representó una preocupación para mí, con el pasar de los días, se convirtió en una puerta abierta para poner en diálogo mi ejercicio laboral y mi práctica pedagógica; me permitió ajustar los tiempos, contenidos, desempeños y las actividades con los derechos básicos de aprendizaje de áreas como ciencias naturales y ciencias sociales, en concordancia con el agua. Fue de esta forma como mi práctica se extendió con mis estudiantes de grado quinto a lo largo de un periodo académico escolar, es decir ocho semanas.

Esto, es de entrada una diferencia sustancial con las prácticas pedagógicas que se realizan de manera más “común”, -con común quiero referirme a las y los estudiantes que dentro de los lineamientos o normalidad universitaria, en la etapa de finalización del pregrado y sin vinculación laboral con la institución escolar; ejercen su práctica, en la que se visita la institución por un periodo de tiempo establecido, con unos horarios determinados y facilitados por otro docente u otra docente a cargo-, puesto que, yo tenía conocimiento de quienes eran mis estudiantes, había establecido unas prácticas de relacionamiento con el grupo a trabajar durante los tres periodos escolares anteriores y se tejían una suerte de elementos a tener en cuenta para esta labor.

Por lo anterior se hace necesario, profundizar en este elemento diferencial y para ello veremos lo que para varios autores representa la práctica pedagógica: según el Ministerio de Educación (2016) se entiende como:

Un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo (p.5).

Lo anterior como sigue explicando el MEN, busca desarrollar en los estudiantes de las diferentes licenciaturas habilidades críticas y reflexivas en su accionar pedagógico, promoviendo las competencias necesarias para la formación profesional. Por otro lado, tenemos que, según Eloísa Vasco (1994) citada en Castillo y García (2019) “la práctica pedagógica se convierte en el centro de formación del maestro llevándolo a implementar los diferentes aspectos teóricos de manera que puedan responder a las necesidades que el contexto educativo requiera.” (p. 78) Sugiriendo nuevamente, un escenario en el que los maestros en formación puedan llevar a cabo una experiencia en la que buscan afianzar los

conocimientos adquiridos a lo largo de su licenciatura, encontrándose con diferentes situaciones de corte disciplinar y pedagógico a las que deben dar solución. Es importante resaltar que en dicho escenario resulta imprescindible el vínculo recíproco entre la disciplina y la pedagogía, haciendo posible un ambiente propicio para la retroalimentación del quehacer docente, que permita en un futuro tener herramientas más confiables y eficientes a la hora de enfrentar ambientes educativos.

La exposición de estas concepciones nos ubica en un escenario que contrario al experimentado en este caso, no infiere la vinculación laboral del o la docente en formación con la institución. La “no normalidad” de mi caso suscitó varias tensiones; se puede pensar en las bondades de la experiencia adquirida para que al finalizar la licenciatura la búsqueda de trabajo no sea tan desesperanzadora a la par que se hace una inmersión en el mundo laboral para conocer sus dinámicas y perspectivas, desde uno de los cuerpos que habita la escuela.

En este punto del relato, con un pie en la realidad académica y otro en la realidad laboral, rondaba la pregunta por el futuro de mi práctica, de mis propósitos formativos y de mis apuestas pedagógicas; se convierte en menester hacer relevante este contraste mediado por dichas cuestiones al ser evidente la tensión constante entre mis responsabilidades laborales con los grupos escolares y con mi cotidianidad institucional. Pues, dicho de otro modo, atravesaba jornadas laborales extenuantes en las que se ponían en juego una serie de rutinas y prácticas propias de este mundo; la presentación semanal de las planeaciones para enviar a padres y madres de familia, la preparación de clases diarias teniendo en cuenta la carga laboral asignada, la comunicación vía plataforma educativa y vía Whatsapp con padres y madres de familia, la preparación de actividades escolares como el English Day, el Día del

idioma, las izadas de bandera, la calificación virtual y presencial de tareas y ejercicios evaluativos, la implementación de bases de datos y planillas diarias sobre registros de temperatura y síntomas Covid, el equilibrio entre las clases híbridas e incluso el ensayo y preparación de bailes típicos. Adicionalmente, tener a cargo uno de los corrales de animalitos en lagranja, quienes por supuesto, merecían el cuidado y la limpieza necesaria.

Es decir, la suma de estas responsabilidades generaba en mí una preocupación permanente por no cegarme ante la fuerza centrípeta escolar que bien puede absorber, en muchos casos, amplios aspectos de la vida personal y social de quien educa. Ahora bien, también es importante resaltar que dichas responsabilidades hacen parte de un todo que se podría enunciar como una cultura escolar, gestada en el seno de las particularidades de cada escuela, haciendo inviable encontrar una única forma de definirla, ese planteamiento expuesto en la obra de María Esthér Elías (2015), puede ser entendido en su explicación más sencilla como un código informal que establece “cómo hacemos las cosas aquí”.

A su vez en palabras de Stolp (1994), citado en María Esthér (2015), la cultura escolar recoge “patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores y las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad educativa”(p.288). Lo anterior permite entender y comprender las formas en las que se movilizaba mi cotidianidad laboral en el mundo escolar, por más sorprendente que pareciera para mí la cantidad de trabajo por hacer, no había mucho que apelar al entender que hacía parte de la construcción de una cultura escolar en la que se había naturalizado y que, además, había funcionado por un periodo de tiempo ya establecido. Esto es importante porque como lo menciona Schein (1985) en el texto de María Esther la cultura escolar es:

La manifestación de un patrón de supuestos básicos, inventados, descubiertos o desarrollados por un grupo en tanto aprende a enfrentar problemas y que ha funcionado lo suficientemente bien como para considerarlo válido y se ha transmitido a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir. (p.287)

Es decir, al aplicar las diferentes conductas que modelaron esta cultura escolar las docentes le hicieron parte de su desarrollo profesional; aspectos como, tener que quedarse en la institución, incluso hasta horas de la noche para terminar la decoración de determinado evento, disponer de días de descanso para el aseo y mantenimiento de los corrales, la limpieza de los salones por parte de las docentes luego de cada jornada educativa y la más particular para mí, aceptar la culpa ante una dificultad con el acudiente de un o una estudiante, aun cuando la responsabilidad no cayera sobre la docente.

En consecuencia, esto configuró un modo de ser o, siguiendo la línea de la autora, un *éthos* o *clima escolar* conceptualizado por Kowalsky y Hermann (2008) como un “sentido generoso de percepciones que el personal docente tiene de su ambiente escolar, de las estructuras formales e informales y de las relaciones sociales” (p.295). Si bien, como indica la autora, la cultura son los valores en este caso representados en el trabajo colaborativo, la entrega, la disciplina, la disposición, la calidad, la puntualidad, la pasión y la competitividad docente, estos valores muchas veces se materializan en la coloquial frase “ponerse la 10 por la institución”, mientras que, el *éthos* o el clima es entendido como la percepción que cada docente tiene de ese discurso o cultura escolar. Dichas percepciones pueden pasar por la aceptación o la negación, aun cuando exista una inclinación por el cuidado y preservación del empleo.

Este *éthos*, más allá de la aceptación o negación de la cultura escolar, implica también una configuración laboral de la docente; con frecuencia nos encontrábamos en las entrevistas de

trabajo con docentes dispuestos a laborar las horas necesarias en incluso un poco más con tal de conseguir la vacante, docentes dispuestos a ceder siempre con la convicción de mantener su empleo. En oposición a esto, creo que un buen docente es aquel que más allá de la carga laboral, cuenta con las garantías necesarias para preparar, estudiar y reflexionar sobre su quehacer como profesional de la educación, quiero decir, este clima laboral atiborrado de tareas y pendientes sin horas de gestión es un campo fértil para la automatización laboral de las actividades escolares sin una previa reflexión pedagógica. En ocasiones mi objetivo fue buscar la grieta para que este mundo laboral no me absorbiera, encontrándome en mi práctica pedagógica, negarme la facilidad de enseñar contenidos solo por cumplir con el plan diario de trabajo, negarme la posibilidad de recurrir al libro de texto o dictado como única solvencia por su rapidez, implicaba para mí un trabajo más grande pero al mismo tiempo, me permitía atender a las preocupaciones alrededor de mi trabajo en este lugar y el vínculo con mi práctica pedagógica. Si con el espacio de mi práctica no me permitía la mediocridad, tampoco había por qué hacerlo con mi lugar de trabajo como docente.

Encontrar el equilibrio entre el saber pedagógico y el saber académico, sugerían una búsqueda, una indagación, un estudio permanente que permitiera en el aula presentar los contenidos de manera que superaran la monotonía y complejidad de los mismos. Aquí quisiera resaltar el lugar que tuvo el relacionamiento de mi mundo profesional con mi formación universitaria, puesto que, gracias a esta realidad se logró mantener una suerte de coherencia política y pedagógica en el aula, encontrar en este mundo lo que tanto se analizaba y criticaba con voz de cambio, en las aulas de pregrado me hizo esforzarme lo suficiente para no caer en ese lugar.

Mantener la convicción de poder transformar y cultivar semillas de cambio más allá de las



limitaciones institucionales que se imponían, mantuvieron mi esperanza pedagógica y profesional a flote. Con frecuencia me encontraba recibiendo comentarios por parte de mis pares docentes en los que se decía que me “complicaba mucho la vida” por llegar a mis clases con el material necesario para realizarlas, por mantener la calificación y los pendientes del trabajo al día. Esto me hizo reconocer diferencias con las otras docentes y con los modelos de educación bajo los cuales fuimos socializadas en nuestra formación profesional.

Sin duda alguna, ser trabajador de cualquier área implica una serie de esfuerzos y “sacrificios” que se deben hacer para cumplir con los objetivos, pero es importante no naturalizar esto al punto de soslayar el desgaste físico y anímico que condiciones como las expuestas generan en la vida de los y las educadoras. Es necesario que se garanticen los espacios de gestión para lograr cumplir con todas estas responsabilidades sin afectar de manera explícita e inconsecuente la vida privada de los y las docentes, privilegio que no tuve puesto que, no contaba con ningún espacio de tiempo entre clases o “huecos” entre bloques, más allá del descanso escolar en el que debía estar pendiente de las onces y la granja.

Es por esto por lo que a continuación expongo, a miedo de equivocarme, una percepción personal tomando como referente alegórico El Mito de la Caverna publicado en la obra de Platón, esta vez aplicando un poco de esas ideas al devenir docente. Si bien, cuando nos encontramos en clases de pregrado; habitando nuestra universidad, en los pasillos y en el aula, convertimos estos espacios en nuestra caverna, un mundo donde solo observamos a través de la experiencia de otros y otras. Visualizando las sombras proyectadas del mundo exterior/laboral y en el que ponemos muchas esperanzas en la promesa de cambiar la situación social desde las aulas. Criticamos, en ocasiones de manera poco objetiva, el

accionar o el actuar de los y las docentes en la escuela por generalizar esa reproducción de una educación tradicional al servicio del sistema, desconociendo los esfuerzos que se hacen allí dentro por luchar con la camisa de fuerza que, frecuentemente representa la institucionalidad. Sabemos bien, que sólo la educación podría cambiar muchos de los acontecimientos del mundo de hoy y en ello no nos equivocamos. Sin embargo, observamos desde nuestra formación un mundo escolar compuesto por la experiencia de otros y otras, por los supuestos sobre la escolarización y llegamos a romantizar dicha perspectiva. No estamos aún sujetos a los retos y dificultades, no sólo de carácter pedagógico sino administrativo que para los y las docentes, implica salir de la caverna y llegar a la realidad, solo hasta el momento de pisar el salón de clase, mediados por un vínculo laboral.

Por supuesto que, lo anterior implica un camino hacia la sabiduría y hacia la madurez laboral, como se sugiere en el Mito de la caverna, en la que no abandonamos nuestras esperanzas, pero sí aprendemos a reconocer los múltiples hilos que tensan esta realidad. Las problemáticas del mundo docente son a mi juicio, problemáticas de carácter estructural, gestadas en el seno de una sociedad que no valora esta profesión. Es por ello que cuando logramos salir de la caverna y llegamos al mundo educativo laboral, nos damos cuenta de que gran parte de esas representaciones o supuestos sobre la escolaridad y la transformación social, aún requieren mucho de nuestra parte y de nuestra convicción pedagógica para lograrlo.

En consecuencia, mantener nuestra convicción pedagógica implica hacer una invitación a lo que en los espacios de reflexión sobre mi práctica decidimos -junto a mi tutor- denominar una especie de práctica “constantemente fluida e inacabada”, la esperanza es que, el interés con el que desarrollamos nuestra práctica como futuros y futuras docentes no muera a la hora de firmar un contrato laboral. Significa que enseñar pueda ser un espacio reflexivo, de

enseñanza, aprendizaje y desarrollo no sólo encaminado a los estudiantes, sino a nosotros y nosotras mismas.

Sin duda alguna, puedo afirmar que fue este camino por el que pude lograr transitar el mundo laboral sin abandonarme a mí, a mis convicciones y a mis intereses formativos relacionados con mi práctica pedagógica, con la responsabilidad que había asumido con el agua.

### ***3.1.2 Yo docente: una lectura de mis miedos y expectativas***

Teniendo como antesala, la lectura parcial del lugar en el que ejercí mi práctica y también mi contrato laboral como docente, este apartado se ocupa de presentar una breve presentación o manifiesto de quien era yo en este lugar, en este ejercicio práctico laboral. Más que un panorama contextual, es una amalgama de sentimientos, expectativas y subjetividades inmersas allí mismo; una joven estudiante de la licenciatura y al mismo tiempo, la docente titular del curso 2B.

Con lo anterior es válido hilar las partes de este proceso, partiendo de la problematización de la búsqueda laboral a la que nos vemos enfrentadas las docentes y futuras docentes; aun cuando las vacantes laborales no escasean, la posibilidad de encontrar un buen lugar que dignifique nuestra labor puede ser un poco más compleja. Por lo general, se hallan ofertas en las que se solicitan largas experiencias por remuneraciones salariales bajas, vacantes en las que se deben asumir otras áreas del saber diferentes al énfasis obtenido y, particularmente, en los colegios de carácter privado, el contrato laboral viene equipado con tareas fuera y dentro del aula, relacionadas con el aseo y el mantenimiento de los espacios escolares. Lo anterior, tiene fuertes efectos en la calidad de educación brindada y en el bienestar de muchas

docentes, puesto que, al ser tareas extracurriculares, no son tenidas en cuenta en los horarios laborales afectando de manera crítica el tiempo de gestión docente y su tiempo libre.

Quisiera aclarar que, no podría generalizar de manera irreductible esta realidad laboral, sin embargo, sí fue la situación a la que me vi confrontada y desde allí parte este análisis. Siguiendo con esto, es oportuno hablar entonces de uno de los mayores miedos a los que me enfrenté: mi corporalidad. La tensión con el deber ser de los cuerpos; puesto que, tanto el proceso de selección como mis primeros acercamientos con la comunidad educativa estuvieron atravesados por mi corporalidad, por la visión de los demás sobre mi cuerpo. Podría decirse que tal y como lo exponen Ingrid Beltrán, Diana Ojeda y Claudia Rivera (2019), en su texto *La princesa antropóloga*, el arquetipo de cuerpo capaz, valiente y seguro existe no solo para el caso del etnógrafo sino también para el caso de los y las docentes, complejizando mucho más la relación del cuerpo en el aula y en los espacios académicos. Dicho esto, es necesario apuntar que mi cuerpo, desde mi perspectiva, es un cuerpo que, en tensión con el estereotipo manifiesto por el patriarcado, se opone o no cumple con la mirada hegemónica sobre los mismos.

Mis convicciones sobre mi corporalidad se vieron trastocadas por los comentarios, prejuicios y señalamientos que al llegar a la institución tenía de presenciar; la duda de los padres sobre la figura a quién le encomendaban a diario la educación de sus hijos, la incredulidad de mis compañeras quienes no creían que pudiera afrontar pedagógicamente una dirección de curso y en ocasiones, la curiosidad genuina de mis estudiantes preguntando mi edad y asombrándose por la respuesta. A modo de anécdota, recuerdo con claridad las palabras del estudiante Juan José Vargas, el primer día de retorno a la presencialidad tan pronto como entré al aula: “Teacher, te imaginábamos más alta”. Tanto como la ocasión de la primera

entrega de boletines de carácter presencial luego de mucho tiempo tras una pantalla; la cara de los padres de familia al llegar al salón y encontrarme a mí sentada en el escritorio esperando por ellos y también el miedo y los nervios que me generaban a mí afrontar por vez primera una situación de estas. - ¿Tú eres la teacher Valentina? - me preguntaban con algo de sorpresa y extrañeza.

Esto, debe ser leído bajo la figura que compone a la “teacher” como se menciona en Iturralde, Marisol y Guevara, Jennifer (2014):

Preguntarse acerca del posicionamiento de los profesores no implica dejar de lado la posibilidad de cierta (poco o mucha) resistencia y objeción a los regímenes estético-normativos hegemónicos o dominantes. Así, pueden sucederse “batallas estéticas” (Brailovsky, 2013), es decir, la estética puede constituirse en arena de conflicto en torno a formas de habitar y entender el mundo y, en particular, la escuela. (p.3)

Dicho esto, es necesario comprender que el componente estético configura en gran medida el lugar de lo que la comunidad educativa acepta o concibe como “teacher”. Lugares estéticos que, con frecuencia, soslayan otras construcciones sobre los y las docentes, marginando la diferencia. Lo expuesto hasta aquí, como mencioné anteriormente, materializa uno de mis miedos, pues considerando el disciplinamiento de los cuerpos y particularmente de los cuerpos feminizados, los adjetivos de “princesa”, “niña” han sido palabras que con frecuencia he tenido que escuchar para minimizar mi acontecer intelectual y profesional. Suelo sentir yo, que dicha condición de diferencia permanente moviliza la percepción de quien me observa.

Y con esto, también hay lugar para el análisis del imaginario que crean mis estudiantes alrededor de la figura de autoridad sobre su docente, según algunas autoras para el grueso del cuerpo docente la influencia de la apariencia en el oficio de quien educa reside en la “construcción de autoridad” y en el vínculo que se teje con los estudiantes. La

apariciencia entonces es una herramienta que posibilita un modelo a seguir delante de los y las estudiantes y una forma de legitimar su autoridad como docentes. Sin embargo, reafirmar esa autoridad no causaba en mí interés alguno, de otra forma, el interés se orientaba a la posibilidad de que otros ojos me vieran como un cuerpo capaz.

Por lo tanto, cabe analizar el lugar de la corporalidad en los espacios académicos y laborales: todos los días, podría asegurar, muchas mujeres liberamos una batalla con la percepción física de sí mismas, esta lucha pierde algo de entusiasmo cuando a diario se nos recuerda y refuerza lo contrario, cuando se privilegia el cuerpo sobre nuestra inteligencia. Sé que muchas hemos aprendido a tramitar nuestros conflictos con el cuerpo y a agradecer por la oportunidad de poder decidir sobre el mismo, gracias a la formación política y a la lectura de muchas autoras que han argumentado en contra del estereotipo establecido. Sin embargo, vale la pena seguir reflexionando y cuestionando cuáles son esos cuerpos que el patriarcado define como completos, equipados y aptos, aquel arquetipo que, nos hace a nosotras, a algunas, ser “cuerpos fuera de lugar”. La infantilización de mi trabajo, de mi apariciencia hacen parte de esas agresiones de segundo orden que se citan en Ingrid Beltrán, Diana Ojeda y Claudia Rivera (2019), complejizando mi trabajo al tener que ser capaz de hacer las cosas y además, al tener que convencer a mi contexto de que soy suficiente o idónea para emprender algún oficio, en este caso el de docente.

En una segunda instancia, aparecían mis miedos de carácter pedagógico, tenía la certeza de lo que no quería ser; no quería replicar el miedo, la verticalidad y el autoritarismo en mis clases, pero tampoco creía poseer con certeza las herramientas para alejarme de la frustración.

Cómo sentir que mis clases estaban bien estructuradas, cómo tener una comunicación asertiva con la comunidad educativa, cómo lidiar con los nervios o la presión de una responsabilidad

tan grande, 16 niños y niñas a mi cargo me asustaba, cómo asegurarme de que los conocimientos estaban siendo enriquecedores para ellos y ellas, cómo tramitar el error. Cómo cumplir con lo requerido, cómo ganarme la confianza de los niños y las niñas, cómo saber que estaba bien lo que hacía, lo que decía, lo que enseñaba. Cómo cumplir con las planeaciones, entregas y preparar mi material de clase, cómo lograr ver más allá del libro del texto sin prescindir del mismo, cómo reconocer las herramientas que pedagógicamente me iban a fortalecer como docente.

Si bien, en la formación como licenciada pude contar con profesores y profesoras excelentes, no sólo en el ámbito pedagógico sino académico, quienes cimentaron y fundamentaron las bases de lo que soy hoy como maestra, formación que es evidente en comparación con otros profesionales de la educación, es innegable que la pedagogía y nuestro quehacer en el aula no se encuentra condensado en un recetario diseñado específicamente para cada ocasión.

Quiero decir, aunque hay luces del deber ser, no existe una forma única de enseñanza y aprendizaje que se pueda utilizar según indique la emergencia. Es más bien, una búsqueda que hace cada docente hasta encontrar las formas de ser y enunciar en clase, en su vínculo con los estudiantes y en su responsabilidad con lo enseñado y con su trabajo. Es por eso que, luego de ese miedo, comprendí que hay que darse la oportunidad de equivocarse, fallar, dar lugar a la incomodidad para dar lugar a la reflexividad y así mismo ir solventando y encontrando el lugar, nuestro lugar como docentes.

Otro de mis miedos más grandes de trabajar en un colegio, sin duda, era no poder ejercer mi autonomía de manera franca y explícita, tener que ocultar mis posiciones políticas o ideológicas con el objetivo de no perder el trabajo. Temas como el Paro Nacional del 2021, el aborto, el género, el especismo, los partidos políticos y la religión, salían a relucir con frecuencia, no sólo en espacios de clase sino en la cotidianidad laboral entre pares, casi

siempre con un tinte negativo con el cual aprendí a lidiar, pero también a leer las perspectivas de otras personas y entender el contexto formativo del que surgen.

Aprendí que, aun cuando mi formación política no se negocia por un empleo, por lo menos, en el ámbito educativo no tenía que exponerla de manera explícita que por el contrario, esa formación y lo que yo quería transmitir se podía enseñar mediante el ejemplo o haciendo valer el currículo oculto; otorgar valor a la vida, al medio ambiente, evitar y no permitir comentarios o burlas sobre los cuerpos de los estudiantes, no consentir violencias basadas en género, dar un lugar a las niñas y escuchar su palabra, fueron algunas de las cosas que intenté aplicar con el motivo de no caer en los lugares a reconsiderar en los procesos formativos.

Quisiera hacer mención del miércoles 5 de mayo de 2021, días después de que el horror llegara al barrio Siloé en Cali y acabara con la vida de algunos manifestantes, la institución permanecía bajo una estela de silencio, la instrucción era seguir las clases mientras las calles del país ardían, mientras muchos acudientes no habían podido desplazarse a sus lugares de trabajo por motivo de los bloqueos en los municipios aledaños. Entiendo bien que los niños y niñas no tienen por qué vivir atravesados por la violencia del país, pero, no por ello, pueden desde entonces ser privilegiados por la indiferencia.

Frente a esto, lo más sensato que podía hacer era hablar con las directivas para que me permitieran de manera oficial un espacio de reflexión con mis estudiantes del curso 2B, realizamos un ejercicio de sensibilización y compartimos algunas de las impresiones sobre lo que sucedía, actividad que fue muy bien recibida incluso por los padres y madres de familia. Allí me di cuenta de que aun cuando se les tiende a menospreciar en su carácter intelectual para comprender la realidad, los niños y niñas son sujetos capaces de generar reflexiones de cambio sobre lo que acontece.



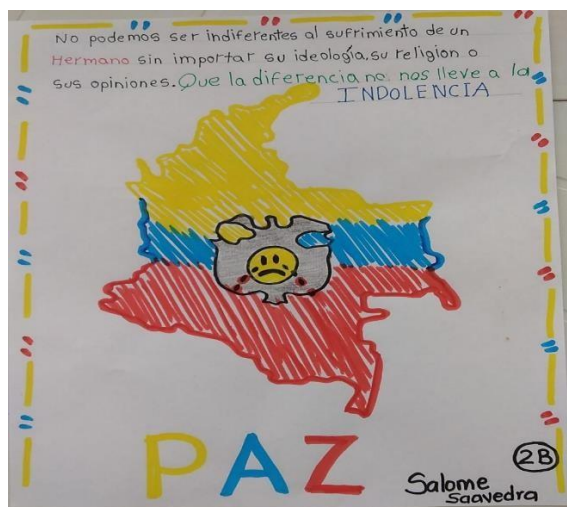


Imagen 10: Resultado actividad en el marco del Paro Nacional 2021, curso 2B.

Cabe resaltar que, fui la única docente en realizar dicha actividad, a pesar de haber compartido la iniciativa con el resto del grupo docente.

Sin embargo, no todo estuvo mediado por el miedo. También hubo lugar para mis expectativas; expectativas basadas en mi paso por los salones de la universidad y en la genuina creencia de poder cambiar este mundo desde un aula de clase. Expectativas orientadas a la posibilidad de poder crear otros mundos, de enseñar a los niños una nueva forma de coexistir con las niñas, y a las niñas otra forma de coexistir entre niñas más allá de la rivalidad y la competencia, de poder hablar del campesinado y su importancia, de las mujeres campesinas, de la naturaleza, de los animales, de la necesidad de que las niñas y niños desde su infancia, reconozcan su lugar como sujetos fundamentales de la historia, de su historia. Tenía la expectativa de sembrar, de sembrar la duda en la cabeza de mis estudiantes luego de cada clase, de sembrar amor, ternura, confianza y horizontalidad, a pesar de la jerarquía institucional impuesta.

Llevaba conmigo la utopía de una pedagogía del amor, entendida en García (1990) como:

Una propuesta humanista y pacificadora en donde se exige el reconocimiento del otro ser humano como autónomo, libre y emocional e invita al docente a manifestar la empatía, la tolerancia, entre otros valores; permite al docente acompañar al estudiante de forma integral abarcando todas las etapas de proceso educativo desde lo cognitivo hasta lo afectivo, busca la verdad, la autenticidad, la ternura, la empatía, la comunicación asertiva, la socialización los valores necesarios para afrontar la vida conforme a su dignidad. (pág. 174).

Y aunque, por los retos que la misma normalidad escolar impone no siempre hubo lugar para la paciencia, el amor y la tranquilidad, sí fue ese mi horizonte a perseguir y alcanzar. Si bien el agite cotidiano, el estrés, la sobrecarga de trabajo y los imprevistos siempre estuvieron ahí, también estuvo la pregunta diaria ¿Para qué enseñar sin transformar? A través de ese amor que trasciende el amor a mi profesión y se interesó por hacer de mi aula de clase un espacio seguro para las ideas y realidades de mis estudiantes.

En suma, creo que mis miedos y expectativas no ocurrían de manera individual o separada, fueron más bien una mezcla en la que hallé una posibilidad. Por un lado, con el tiempo, logré demostrar la organización y seriedad con la que asumí mi labor como docente, manteniendo mis responsabilidades y tareas al día, y por el otro mi cuerpo fue la herramienta mediante la cual pude crear vínculos de empatía y cercanía con mis estudiantes, al sabernos tan cercanos visualmente, no hubo distancias en términos de la confianza. Paradójicamente, eso que me causaba tanto temor en un principio fue el motivo para que los niños y niñas logaran disipar la idea de verticalidad y superioridad con su “teacher Valentina” y desde allí pudimos, por idílico que suene, crear un ambiente sano para el aprendizaje, sin soslayar las dificultades.



Imagen 11: Dibujo realizado por una estudiante sobre su “teacher” Valentina.

### **3.2 El Lugar Del Agua En Las Ciencias Sociales Escolares ¿Un Contenido Bobo?**

El título de este apartado nace de una anécdota en el aula de clase donde se comentó que dar tanta importancia a un contenido “*bobo*” limitaba la oportunidad al grupo escolar de aprender otras cosas.

Con frecuencia, en medio de la realización de esta práctica y al destinar un periodo académico escolar para trabajar el agua dentro de los espacios de clase, me encontraba con comentarios por parte de la coordinación académica y de mis compañeras, alusivos a la aparente “sencillez” del tema abordado. Fueron varias las oportunidades en las que se me preguntó de qué forma estaban empleando el tema y cuál era la necesidad de seguir con estos espacios de clase. Incluso al dejar algunos ejercicios reflexivos en casa para el grupo de estudiantes, la docente titular a cargo del grado quinto se acercaba a mí a preguntarme sobre la seriedad o importancia de estos.

Pareciera que educar sobre el medio ambiente desde un punto de vista reflexivo, adquiriera un interés menor por parte de la comunidad educativa, al no considerarlo un conocimiento

riguroso dentro del plan de estudios. Así mismo, quienes educan en estas prácticas ambientales son juzgados como aquellos y aquellas que eligen un camino un poco más cómodo al hablar de un aspecto tan básico como el agua. Este episodio generó en mí la incertidumbre sobre cómo el agua no sólo carece de un peso transversal en los estándares curriculares como observamos en el capítulo anterior, sino que, además mis compañeras docentes habían también dejado de transversalizar al agua en su vida.

Resulta sorprendente la negación a reconocer la importancia social del agua desde los espacios educativos institucionales, estableciendo una realidad donde este líquido se convierte en un contenido que se da por sentado, que existe ajeno a nuestra realidad y que además termina siendo el “tema visto” bajo una instrumentalización de este “conocimiento”.

En este escenario educativo recae la importancia de que docentes del área de ciencias sociales nos preocupemos por pensar en un currículo más “acuático”. La alegoría al término acuático implica comprender que existen una serie de preocupaciones contemporáneas relacionadas con el devenir medio ambiental, particularmente hídrico, y con la construcción de ciudadanos y ciudadanas críticas, que no deben dejarse de lado dentro de las ciencias sociales escolares.

Para Raimundo Cuesta (2009) el currículo debe ser visto como “una elaboración cultural de una determinada sociedad, su entendimiento se empobrece si no somos capaces de fijar los anclajes subjetivos mediante los que cobra sentido” (p.1) Por lo tanto, no bastaría con mencionar al agua en clase, no basta sólo con hacerla parte de los componentes educativos vista bajo su percepción de recurso, este argumento funciona en cuanto posibilita un nuevo currículo en el que se acuda a las representaciones subjetivas que de manera particular se han gestado alrededor del agua como punto de partida en la carrera por la construcción de conocimiento.

El interés por comprender el significado del agua como contenido “bobo” para mi círculo laboral educativo, implicó remitirme a discusiones sobre el currículo como una tradición inventada, como una selección temática al servicio de la conservación de una cultura en el tiempo, como se lee en Raimundo (2009). Por la forma en la que somos socializadas culturalmente, hemos aprendido un falso distanciamiento con el agua, desaprender esto es vital para dejarlo de comprender como un contenido carente de sentido, como algo dado e insulso. La separación y el distanciamiento entre el saber de la realidad y las experiencias vividas configuran una visión individualista y poco comunitaria de la vida, gestadas en la parcelación disciplinar de los conocimientos, explicando los posibles motivos por los que el agua sean juzgados de manera apresurada.

Apoyados en la concepción de Tradición inventada expuesta por Eric Hobsbawm y retomada por Raimundo Cuesta para su apropiación en el campo educativo, podemos develar la razón de que dicho tema no ha tomado partido esencial, al menos al interior de las comunidades escolares, como un reflejo de lo que ocurre en la sociedad. Si bien, la lucha diaria y larga por la defensa del agua se gesta y se sostiene en muchas comunidades dentro de las cuales mujeres y niñas han reconocido su importancia, hablar del agua en la ciudad implica entender una tradición inventada que regula los discursos y las prácticas de la educación, y que se materializa en un aspecto como el currículo, siendo por ende una selección cultural consciente mediante la cual, se determina una especie de preferencia de unos conocimientos sobre otros y se proyecta un modelo de sociedad.

De igual forma, es menester reconocer que, aunque las apreciaciones culturales sobre el agua como un recurso parecen haberse ya globalizado hasta instalarse en nuestras percepciones más cotidianas, esto a su vez representa una oportunidad para la proliferación de resistencias,

que provoquen nuevas lecturas identitarias, comunitarias y personales sobre estos aspectos naturales. En las palabras de Óscar Saldarriaga (2002):

Es allí donde se ha hecho posible es espacio de estas nuevas posturas y luchas de los maestros y maestras, reivindicando nuevos tipos de relaciones con los saberes y culturas hasta ahora hegemónicos. Y esto es lo que hace pertinente el análisis de algunas de las configuraciones históricas que han tomado esas relaciones de saber y poder. (p.4)

Por lo tanto, nuestra labor es reconocer la falencia e intentar superarla con objetivos educativos claros, hacer del aula y los espacios de clase, lugares donde se acepte el debate, el reconocimiento de la diferencia y se superen los discursos verticales de nuestro acontecer con el agua. Ser docentes acuáticos o acuáticas, es una invitación permanente a romper el molde curricular que bien o mal, se nos exige en las instituciones. Implica construir proyectos significativos con el grupo escolar, con las niñas y con los niños, remitirnos a su forma de percibir el mundo y la naturaleza.

Por otro lado, al presentar el primer capítulo se expone que, los resultados de prestar toda nuestra atención en los problemas relacionados con el uso y la tenencia de la tierra, como elemento central de muchas de las discusiones de hoy, han generado una invisibilización constante de los muchos elementos naturales y de la vida que allí se gesta alrededor de ellos, caso del agua. Por lo tanto, me parece oportuno traer a discusión los estudios realizados por Tanya Richardson (2018) sobre la vida anfibia en el delta del Danubio, la autora utiliza el término TerrestreTerrialización para referirse a un

Proceso socionatural en el que los cambios en la hidrología y el régimen sedimentario del bajo Danubio (en parte como resultado de la intervención humana en represas y cauces de ríos enderezados) se intensifican por cambios económico-políticos que han reducido la dependencia de la gente a los canales de agua dulce y los condujo a alejarse de los medios de subsistencia basados en los ríos. (p.12 traducción propia)

Exponiendo los factores que influyen en la desaparición “voluntaria” de algunos cuerpos de agua bajo el afán de hacer más productivos los territorios, olvidando y negando las relaciones de consumo, emocionalidad y productividad que las comunidades han gestado con el agua. La dicotomía entre tierra y agua ha provocado una preponderancia de la primera sobre la segunda, generando un olvido del agua como elemento activo, al punto de minimizarla y considerarla socialmente “boba”.

### **3.3 “Una Semilla Que Crece En El Agua”**

Haciendo alusión a una de mis canciones favoritas de la banda chilena Asamblea Internacional del Fuego, he pensado siempre que sí “*somos lo fértil dentro de lo yermo, somos semilla que crece en la tierra*”, me atrevo a cambiar un poco esas letras para proponer que seamos semillas que crezcan también en el agua. Lo anterior es urgente y solo es posible mediante la creación de nuevas visiones que, desde lo empírico de nuestras vidas, nos permitan pensar nuestros relacionamientos con el mundo a través del agua, para que, desde esa nueva perspectiva podamos transformar a quienes a diario nos llaman “profe”.

Franz Krause y Verónica Strang, en su obra *Thinking Relationships Through Water* (2016), han conceptualizado el valor de empezar a pensar las relaciones sociales a través del agua; para los autores la creciente conciencia de las múltiples crisis mundiales del agua ha posibilitado pensar lo hídrico relacionado con lo social. Sin embargo, para esto es necesario realizar una lectura sobre el agua que vaya más allá de su papel como recurso natural, o como un objeto al que se le atribuyen significados; el agua es un aspecto clave en las relaciones sociales de intercambio, circulación, poder, comunidad y conocimiento.

Significa también, bajo los argumentos de los autores, considerarla como co-constituyente generativo y agente de las relaciones y los significados en la sociedad. Es decir que el reconocimiento de que las relaciones sociales e hidrológicas están interconectadas permite comprender más profundamente el papel del agua en la vida social humana.

Desafiar los marcos comunes sobre los que se aborda el agua permite hacer un análisis en el que es imprescindible no hacer una división somera de la vida humana en lo material y lo inmaterial, para ir más allá de los límites conceptuales. Un ejemplo de ello puede considerarse al abordar el ciclo hidrológico enseñado en la escuela, puesto que, simplifica la realidad y los alcances de la circulación del agua, idealizando desde la participación de los humanos hasta las formas del agua. Linton y Budds (2014), citados en Krouse y Strang (2016) proponen el “ciclo hidrosocial” como alternativa conceptual que pone en primer plano la participación omnipresente de las actividades humanas en conflicto en el agua. (p.634)

Este podría ser un enfoque más crítico y sensible que aplica en la vida política humana y no humana, es decir la relación entre humanos, animales, plantas y suelos es importante a la hora de explorar las dimensiones ecológicas sobre el uso y la distribución del agua. Reconocer el vínculo entre cultura, economía, política e hidrología permite destacar la complejidad en la gobernanza y la política del agua, es importante para deslegitimar la reducción del agua como un llano recurso económico.

Sintetizando estas ideas y con base en lo aprendido de los autores mencionados, ver las relaciones del pensamiento a través del agua puede ser una forma de considerar la materialidad de las relaciones sociales, así como la sociabilidad de las relaciones materiales. Hay que tener en cuenta que los flujos del agua están siempre conformados mediante aspectos



topográficos, relaciones de poder, infraestructura, instituciones, relaciones de propiedad, dinero, fuerzas de mercado, ideología, redes sociales y las mismas propiedades del agua.

El aspecto movilizador que implica este cambio en el pensamiento es necesario reconocerlo tanto dentro como fuera de la escuela, durante mi práctica pedagógica fue posible pensar y palpar el vínculo con mis estudiantes a través del agua, me gusta pensar en la idea de que al verme en los pasillos pensarán o recordarán el agua como un aspecto al que hay que considerar desde todos sus frentes.

### **3.4 Despatriarcalizar Aprendizajes: Abrirnos Caminos**

Este apartado tiene la intención de exponer a quien lee, las manifestaciones de la relación tejida con las estudiantes del grado quinto durante el periodo de realización de la práctica. Relación que germinó como un cultivo hidropónico, sobre la base del agua y que como sustrato fértil nos permitió abrir canales de encuentro y confianza. Es también un esfuerzo por poner en el escenario las voces de Stefania Aguinaga, Camila Cerón, María Paz Díaz, María José Ríos, Dahiana Rojas, Natalia Vargas y Mariana Vera, que acompañaron con sus reflexiones y conjeturas mis días laborales, específicamente los miércoles en el tercer espacio del horario escolar.

Al entrar al salón de clase bajo el compromiso ético que me incitaba a educar desde el enfoque de la ecología política feminista, representó para mí una situación de cuidado continuo para que mi salón de práctica fuese un lugar seguro para las niñas.

Con el paso de los días caí en cuenta de que, a pesar de que el agua se proponía en algunos de los conocimientos sugeridos para el grado quinto, era notorio que se abordaban estos temas de manera superficial, y que, además, se enseñaban bajo algunos tintes patriarcales. Esto

tiene sentido al reconocer que, dentro de los pocos espacios de clase donde se menciona el agua, nunca hubo una preocupación por identificar los aspectos con los que las niñas construían vínculos diferenciales.

Creo firmemente que, si bien todas las relaciones creadas por los seres humanos con el agua independientemente de su género son diferentes, las niñas tienen un mayor número de elementos a considerar en su relación con este bien y que configuran espectros sumamente diferentes.

Con lo anterior, quiero precisar la importancia de pensar los contenidos educativos desde un enfoque diferenciado según el género y desde allí, engendrar la oportunidad de que las niñas/mujeres puedan llevar aspectos de su cotidianidad a su escenario educativo escolar para lograr aprendizajes mucho más significativos y transversales para su desarrollo como ciudadanas.

Ser docente mujer; reconocermé bajo una perspectiva feminista, y esforzarme por aplicar los principios de la ecología política representó para mí la posibilidad de desafiar las concepciones y prácticas masculinas relacionadas al mundo escolar, que consolidan formas dominantes de conocer, y dentro de las que también se aplican prácticas de silenciamiento sobre la naturaleza de nuestros cuerpos.

En consecuencia, tras avanzar en el camino que se planteó dentro de la estructura de la práctica, pude identificar dos aspectos fundamentales como resultado de ese intento por despatriarcalizar los conocimientos, que se presentarán a continuación:

#### ***3.4.1 De la vergüenza al reconocimiento: las niñas menstruamos***

Las mujeres, desde nuestra infancia, evidenciamos un proceso de socialización con nuestra futura etapa menstrual que mediado por un discurso sobre la higiene, la vergüenza y la

repulsión, nos llevan a construir relaciones conflictivas con este fenómeno mensual, como expone Miren Guilló (2014):

Por otra parte, dos ideas negativas asociadas a la menstruación dominantes en nuestra sociedad son las de la regla como contaminación y la regla como algo incontrolable que se debe gobernar y ocultar. Ambas ideas se refuerzan de manera cotidiana por la publicidad (de compresas y tampones, por ejemplo), que transmite la imagen de lo limpio, lo fresco, lo higiénico, por oposición a la suciedad que supondría la regla, algo que huele mal y que se debe esconder. (p.151)

Además de esto, las implicaciones o efectos de la menstruación se exponen ante nosotras como el designio divino para el que, bajo una mirada hegemónica y patriarcal, hemos sido preparadas: materner, los cambios en nuestros cuerpos, el paso de “niña a mujer”, la segregación espacial, la burla hacia nuestro carácter y la división de las tareas del hogar parecieran estar mediadas por el simple hecho de menstruar.

Al preguntar por la menstruación y el agua en clase, fue inevitable notar la cara de incomodidad y risa de los niños, mientras que los rostros de las niñas se pintaban de un rojo vergüenza. Esta fue la oportunidad precisa para abordar un tema que, aunque pareciera tabú, hace parte de nuestra realidad y con el que las mujeres merecemos una reconciliación. Dicho esto, comprendimos que la sangre más que un castigo es un lugar en común para encontrarnos, que la única sangre que debería dar pena y ser motivo de rechazo es la que resulta producto de la guerra, y que, además, sangrar puede ser una posibilidad de reivindicar nuestra experiencia como mujeres.

Al preguntar a las niñas por un escenario en el que se presenta la menstruación sin posibilidades de acceder al agua, ellas pudieron comprender que reconocer el agua en sus vidas era una tarea necesaria. Hablamos también de las problemáticas de contaminación derivadas del uso diario de elementos sanitarios como toallas y protectores íntimos. A la

manera cómo se nos denominada “cochinas” cuando por accidente la sangre desbordaba los límites impuestos por las medidas de protección higiénicas, reconocimos la desigualdad que atraviesan las mujeres en condición de calle, las mujeres pobres y las mujeres rurales, al no poder acceder a implementos de aseo y agua.

Por último, enunciamos la posibilidad de menstruar más conscientemente, presentando el mundo desconocido de la copa menstrual.

Con los niños compartimos una reflexión encaminada a la no invalidación, burla o señalamiento de las niñas por su periodo menstrual, a poder asumir el tema sin tener que callar u ocultar y a la importancia de no caer en los argumentos sobre los estados de ánimo de sus compañeras por su ciclo.

La posibilidad de evocar la menstruación a través del agua fue para mí un proceso satisfactorio, porque posibilitó el reconocimiento de las niñas sin sentirse movilizadas por el miedo. Luego de esto, era común que las niñas se acercaran a mí con preguntas, por ejemplo, relacionadas al embarazo con genuina curiosidad, pero también con la confianza de poder preguntar.

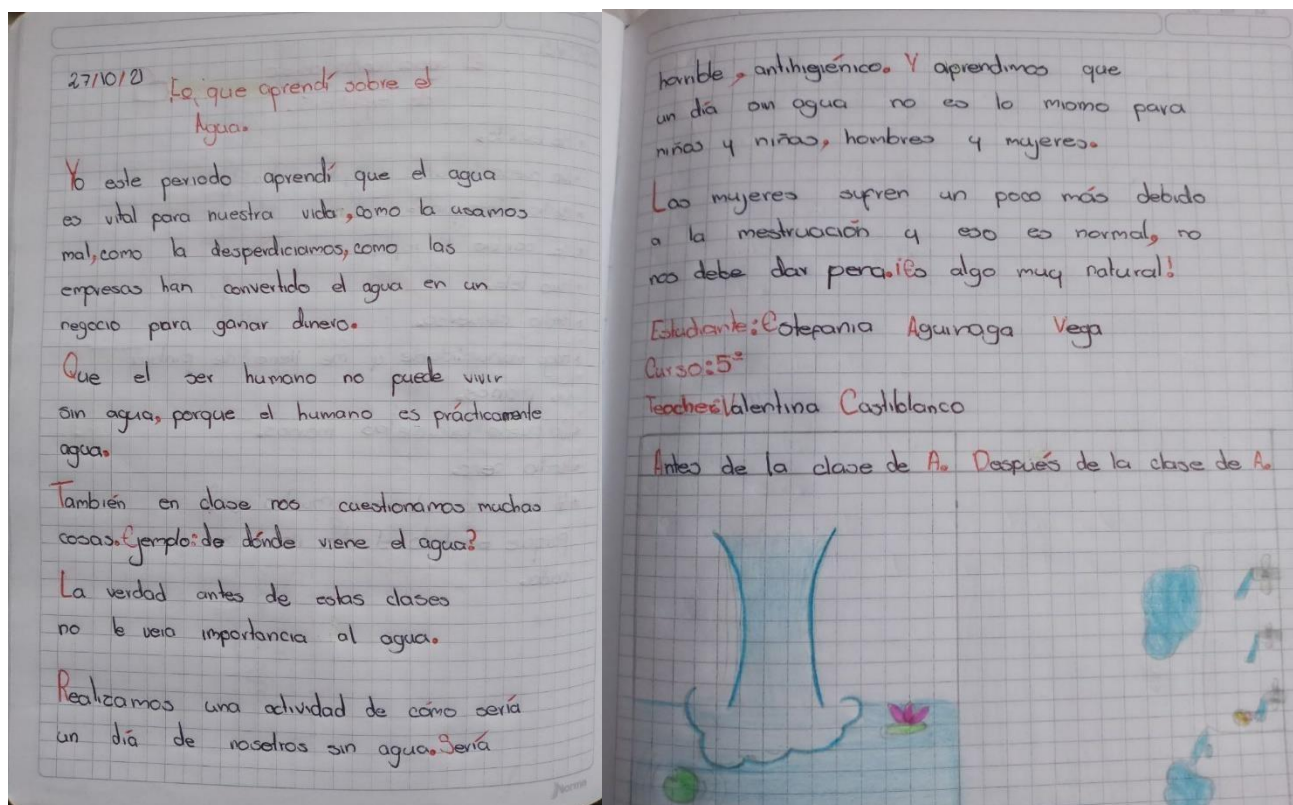


Imagen 12: Reflexión elaborada por una estudiante sobre las clases del agua.

### 3.4.2 De la esfera doméstica al salón de clase: un uso diferenciado

Los usos cotidianos del agua por parte de los y las estudiantes, pusieron de manifiesto un uso diferenciado en sus prácticas habituales y naturalizadas frente al agua. El desarrollo de las clases, al preguntar sobre el uso que los y las estudiantes hacían del agua se condensaron respuestas que, aunque pudieron tener puntos de encuentro, fueron diferentes.

Los niños por su parte hicieron referencia a sus prácticas de limpieza, alimentación e hidratación, mientras que, en las niñas se expresaban ideas relacionadas con la higiene, la limpieza, el mantenimiento del hogar, y el cuidado de elementos no humanos como animales y plantas. De entrada, representa esto, una perspectiva desigual en el vínculo establecido con

el agua, que se encuentra estrechamente vinculada al lugar de acompañamiento de las prácticas de cuidado ejercidas por sus madres al interior del hogar.

Lavar la loza, preparar los alimentos, lavar el baño, trapear, limpiar los tenis del colegio, preparar agua de panela, peinarse el cabello etc. Fueron algunos de los usos que se mencionaron sobre la empleabilidad del agua en su cotidianidad. Al profundizar sobre esto con las niñas, notamos que se les ha designado, a la mayoría, responsabilidades características del cuidado del hogar, comparándolo con el caso de niñas que en continentes como el africano deben caminar kilómetros para abastecer a su hogar de agua. Aun cuando estas realidades pueden ser abismales, las niñas se reconocen en un lugar que no converge con lo expresado por los niños al manifestar labores como el lavado de los autos y la imposibilidad de bañarse, entre otras.



Imagen 13: Resultado actividad sobre los usos cotidianos del agua.



Imagen 14: Resultado actividad sobre los usos cotidianos del agua.



Imagen 15: Resultado actividad sobre los usos cotidianos del agua.

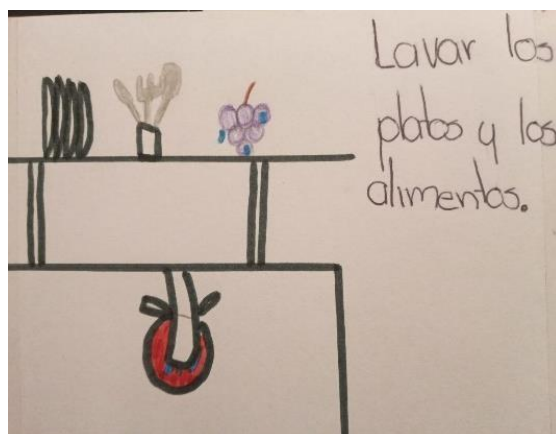


Imagen 16: Resultado actividad sobre los usos cotidianos del agua.

Dicho esto, es profundamente crucial reconsiderar esos lugares de divergencia para poder comprender las percepciones tanto de niños y niñas sobre los conocimientos que pretendemos construir en el aula.

Por último, quisiera aclarar que, este apartado fue escrito en plural, incluyéndome porque el aprendizaje no fue solo para ellas, yo también reformulé aspectos de mi propio ciclo menstrual y de mi lugar en el ámbito doméstico.



## CONSIDERACIONES FINALES

Si bien, tengo la sensación de haber escrito este proyecto en clave de lo reflexivo, a continuación, me propongo exponer algunas ideas finales surgidas a lo largo de la realización e implementación de este trabajo de grado. Primero sobre los aportes a las ciencias sociales, segundo sobre la oportunidad de equivocarnos, como la posibilidad de reflexionar sobre permitirse fallar y tercero sobre el lugar de las docentes.

### *Aportes a las ciencias sociales*

Entrar al mundo laboral docente implica una suerte de valentía, entusiasmo, responsabilidad y ternura para poner en juego lo que recibimos en el aula, con lo que esperamos transformar. Es por ello por lo que, parte de esa valentía implica poner en cuestión lo establecido para atreverse a proponer currículos mucho más consecuentes con el estado actual del mundo y de nuestro país.

Sin duda alguna al finalizar este camino he comprendido que la realización y materialización de un proyecto educativo no puede ni debe, darse el lujo de ignorar o restar importancia a la posibilidad de proponer contenidos en la búsqueda de construir conocimientos transversalizados, y transparentes con la realidad de la vida de quienes habitan las aulas. Un conocimiento contextualizado, aterrizado y coherente, que no se limite aun cuando las apreciaciones culturales parezcan estáticas, inamovibles e irreductibles, ante la necesidad de edificar un plan de estudios que, dentro de las posibilidades escolares, se proponga salir de los márgenes impuestos socialmente.

Romper con las relaciones de poder impuestas en la escuela, es un llamado permanente a

repensar los vínculos establecidos con nuestros y nuestras estudiantes, con nuestros pares y con las personas que habitan el sector educativo.

Suena controversial hablar de educación ambiental desde las ciencias sociales, como si estas pretendieran acaparar el lugar de las ciencias naturales, pero es allí donde justamente me gustaría reparar. Una de las conclusiones más significativas para mí se desenvuelve en el ámbito que promueve una apropiación de contenidos como el agua en clave de su valor social. La interdisciplinariedad en este caso resulta esencial, pues los contenidos corren peligro de no poder salirse de espacio de posibilidades dentro de un área curricular. Con lo anterior, no quiero dar a entender que conservo una perspectiva de ataque a las ciencias naturales, sé que desde esta disciplina se hacen esfuerzos verdaderos y consecuentes frente a las problemáticas ambientales. Sin embargo, al agua no se le puede reducir o adjudicar su propiedad a una sola asignatura, no se le puede restar el carácter social, político, económico, histórico y por supuesto ambiental, como garante de vida y de las relaciones humanas y no humanas.

Por otro lado, vencer la dicotomía excluyente entre tierra y agua, considerar su carácter holístico y no jerárquico, promueve la formación de estudiantes capaces de comprender la dinámica de la naturaleza y de sus interpretaciones sociales, siendo garantes y agentes de un futuro más llevadero. Sin embargo, eso no podrá ocurrir sin la reflexión docente sobre la certeza de ser un agente que promueva la transformación de las prácticas sociales de sus estudiantes. Aquí toma lugar el impacto de enseñar/aprender/educar/comprender desde la posibilidad de pensarse desde una práctica pedagógica permanente, constante y dinámica, aun cuando llevemos años en la docencia.

Desentender, desaprender y deconstruir la imposición cultural que instrumentaliza y cosifica

al agua es menester no sólo dentro de las prácticas educativas sino también dentro de nuestro acontecer como sujetos.

### *Permitirse el error, equivocarse dentro y fuera del aula*

Aprender a enseñar es un proceso inacabado, una constante de la realidad docente. Es por ello por lo que, en lugar de frustrarnos con el error, considero la importancia de convertirlo en una oportunidad. Está bien si no sabemos qué hacer, está bien pedir ayuda entre colegas, está bien reconocer en el aula cuando no sabemos algo, está bien planear una clase y que no salga como esperábamos.

Permitirse fallar es solo el principio para hacer las cosas mejor, permitirse la equivocación es también necesario y reflexionar es el camino más fértil para ser profesores y profesoras que se repiensen su lugar en el mundo, Abrirnos a la posibilidad de que lo que pensamos, decimos y esperamos puede no ser, es una realidad que, para mí, se materializaba en la cotidianidad escolar. Al finalizar mi paso por este lugar, pude dar cuenta de que muchos de los miedos, los sentires y los juicios de valor que había hecho al empezar mi vida como docente, habían cambiado.

A su vez, transitar el error fuera del aula es también un ejercicio pertinente para reconsiderar nuestras realidades y los presupuestos con los que interpretamos el mundo, y con los que, después de todo regresamos al aula. La cotidianidad de las esferas públicas y privadas y de los y las docentes deben presentar un diálogo permanente, a partir del cual hagamos una construcción crítica del error y también de los aciertos.

Por último, el error dentro de la dificultad puede dar cuenta de vertientes nuevas de posibilidades y caminos por recorrer, al principio de esta narración la pandemia representó para mí un obstáculo o una imposibilidad que poco a poco me mostró el camino para

construirme como docente desde la escuela.

### *Nosotras las docentes*

¿Recuerdan los miedos sobre mi cuerpo? Estos miedos no imposibilitaron en absoluto mi desarrollo como una docente consecuente con lo que se había proyectado, simplemente reafirmaron lo que soy; profe, estudiante, mujer, hija, hermana, tía, compañera y amiga. Sin embargo, no podría ser lo que soy sin la compañía de las mujeres que también atravesaron de forma paralela esta inmersión en el mundo laboral escolar.

Stephanie desde Boyacá, Daniela desde Bogotá, Wendy desde Funza y Paula desde Soacha, con ellas pude acentuar esos miedos en una serie de charlas inacabadas sobre lo que estábamos viviendo en el ámbito laboral. Como docentes es importante destacar la realidad que nos conforma; hemos sido socializadas en un mundo que estandariza, idealiza y limita la idea sobre lo que es ser una mujer. Es a esta idea a la que también nos enfrentamos al ser docentes en la escuela, reafirmando el escenario de lo que deberíamos ser y de lo que se espera de nosotras; empezando por nuestro carácter, pasando por nuestra relación entre homólogas y concluyendo en nuestra perspectiva frente a los contenidos enseñados.

Mujeres con tiempos, espacios y lugares de enunciación diferentes, enmarcados por los diversos roles que desarrollan en sus cotidianidades, porque como lo enuncia Florence Thomas (2002) “no hay modelo preestablecido, no hay una única idea de mujer, las identidades se han vuelto flexibles y múltiples y lo único que podemos hacer hoy día es aceptar la femineidad como un principio de incertidumbre” (p.109) entendiendo esa diferencia o incertidumbre sobre lo que somos y haciéndola parte de nuestros vínculos también reconocemos nuestra convergencia a la hora de enfrentarnos, escucharnos y

apoyarnos mutuamente en el mundo práctico pedagógico y laboral en el que se ponen en entredicho, no solo algunas realidades del mundo escolar sino que también, algo de nuestra emocionalidad.

Me gustaría entonces resaltar, recordar y terminar con uno de los requisitos, tal vez el más grande, para Thomas Florence (2002) hacia las mujeres:

Las mujeres necesitan aprender a creer en ellas mismas. Creer en nosotras mismas. Tarea difícil porque ¿cómo conocernos, reconocernos, escucharnos, apoyarnos y creer en nosotras mismas cuando fuimos amaestradas para creer en el otro, siempre masculino, en el dios masculino, en el padre, en el hijo, en el maestro, en dos palabras, en el falo?; ¿cómo creer en nosotras mismas cuando nuestro discurso, nuestra palabra fue imposibilitada históricamente y tachada ideológicamente?; ¿cómo recuperar un mínimo de credibilidad y de autoridad si nuestro imaginario quedó en el exilio durante milenios?; ¿cómo desplazar la rivalidad que fue resultado de la ley del padre y de toda la maquinaria patriarcal y construir en su lugar la sororidad, o el affidamento o también la autoridad femenina como nos lo recomiendan las feministas posmodernas? De verdad, la relación de la mujer con la otra mujer es lo no pensado de la cultura humana. La práctica de las relaciones entre mujeres es, hoy día, uno de los más bellos caminos que estamos abriendo las mujeres para transformar el mundo. (p. 118)

Es por ello por lo que creo en la importancia y en las posibilidades que brinda sabernos escuchar, acompañar, ayudar y comprender en un camino que nos pone en manifiesto la necesidad de creer en nosotras, en nuestro intelecto y en nuestra capacidad de educar para mundos mejores.

## Bibliografía

- Acosta, Yamandú. Pensamiento crítico, sujeto y democracia en América Latina. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 15, núm. 51, octubre-diciembre, 2010, pp. 15-43. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Aguilera Díaz, M. (2014). La economía de los Montes de María.
- Ambiente, E. G. Y. M. (2000). Género, Medio Ambiente y Acción política: un debate pendiente en la Geografía Actual. In *Anales de geografía de la Universidad Complutense* (Vol. 2000, No. 20, pp. 177-191).
- Argawal, B. (1998). El género y el debate medioambiental: Lecciones desde India. In *Ecología y feminismo* (pp. 179-226). Comares.
- Belotti, Francesca. (2014). Entre bien común y buen vivir. Afinidades a distancia. Iconos, Revista de Ciencias Sociales, núm. 48, enero-, 2014, pp. 41-54 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Quito, Ecuador.
- Calderón Madero, Jorge; Suárez Agudelo, Erika; Atencio Sarmiento; Fabián. Romero Mesa, Giselle; Oyaga Martínez, Rafael. (2020). *Diseño curricular transversal: hacia la apropiación social del concepto del agua*.
- Carosio, A. (2017). Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano. *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina*, 17-42.
- Castillo Gutiérrez, M. C., & García Sandoval, P. A. (2019). La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente. *Rastros Y Rostros Del Saber*, 2(1), 74–86. Recuperado a partir de <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastroscopyrostrs/article/view/9268>

- Cuesta, Raimundo. (2009). Tradiciones inventadas: la historia escolar, el profesorado y la didáctica de las ciencias sociales.
- Espitia-Beltrán, Ingrid; Ojeda-Ojeda, Diana; Rivera-Amarillo, Claudia La "princesa antropóloga": disciplinamiento de cuerpos feminizados y método etnográfico\* Nómadas, núm. 51, 2019, pp. 99-115 Universidad Central.
- Elías, María Esthér. (2015) La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo.
- Elmhirst, R., & Hidalgo, M. G. (2017). Ecologías políticas feministas: perspectivas situadas y abordajes emergentes. *Ecología Política*, 54, 50–57.  
<http://www.jstor.org/stable/44645636>
- Fandiño Y., Bermúdez, J. (2015) Capítulo 2. Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En: Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente / Andrea Muñoz Barriga y otros; compiladora Ruth Milena Páez Martínez. Bogotá; Ediciones Unisalle. Disponible en:  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>
- Franz Krause & Veronica Strang (2016) Thinking Relationships Through Water, Society & Natural Resources, 29:6, 633-638, DOI: 10.1080/08941920.2016.1151714
- Freire, H. (2011). *Educación en verde: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó, 2011. Disponible en:  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/66655>
- Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
- García, A. (1990). Primeras Jornadas de Educación para la Paz. Un objetivo pedagógico: educar para la paz. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (5), 166-174, e-ISSN:

1989-9742. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2577069>

Gómez, F. (2003). La interseccionalidad en la discriminación.

Harris, L., Kleiber, D., Goldin, J., Darkwah, A., & Morinville, C. (2017). Intersections of gender and water: comparative approaches to everyday gendered negotiations of water access in underserved areas of Accra, Ghana and Cape Town, South Africa. *Journal of Gender Studies*, 26(5), 561-582.

Hinkelammert, F. J. (2010). Pensamiento crítico y crítica de la razón mítica. *Captura Crítica: direito, política, atualidade*, 2(2), 177-188.

International Fund for Agricultural Development. (2007). Gender and water: Securing water for improved rural livelihoods: The multiple-uses system approach.

Iturralde, Marisol y Guevara, Jennifer (2014) Las estéticas profesoras: apariencia y vestuario. Algunas consideraciones. En: I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Espacios de investigación y divulgación. UNCPBA. Tandil, Argentina. Disponible en:

<https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/317>

MEN. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales.

MEN, (2016), La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje.

Merchant, C. (1980). The death of nature: Women, ecology, and the scientific revolution.

Guillo, M. (2014). Mujeres jóvenes y menstruación: contracultura y resignificación del ciclo menstrual en el País Vasco. *Jóvenes, desigualdades y salud. Vulnerabilidades y políticas públicas*, 143-166.

Mesa Por la Defensa del Agua (MPDAMM) y Comunidades Marchantes Étnico campesinas (CMEC). Comunicado marzo 2020.

Molinares-Hassan, V., & Echeverría-Molina, J. (2011). El derecho humano al agua: posibilidades desde una perspectiva de género. *International Law*, (19), 269-301.



- Ocampo Ospina, Luisa Fernanda y Valencia Carvajal, Santiago. (2016) *La enseñanza de las ciencias sociales desde del enfoque de Problemas Sociales Relevantes: Una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela*. Tesis de Pregrado. Universidad de Antioquia. Disponible en: [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2212/1/PB0709\\_luisa\\_santiago\\_enseñanzacciassociales.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2212/1/PB0709_luisa_santiago_enseñanzacciassociales.pdf)
- Ojeda, D. (2011). Género, naturaleza y política: Los estudios sobre género y medio ambiente. *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC) revista de la Solcha*, 1(1), 55-73.
- Ojeda, D., Petzl, J., Quiroga, C., Rodríguez, A. C., & Rojas, J. G. (2015). Paisajes del despojo cotidiano: acaparamiento de tierra y agua en Montes de María, Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (54), 107-119.
- Richardson, Tanya. (2018). The Terrestrialization of Amphibious Life in a Danube Delta "Town on Water," *Suomen Antropologi: The Journal of the Finnish Anthropological Association*.
- Rocheleau, D., Thomas-Slayter, B., & Wangari, E. (2013). *Feminist political ecology: Global issues and local experience*. Routledge.
- Ruiz Serna, D., & Del Cairo, C. (2016). Los debates del giro ontológico en torno al naturalismo moderno. *Revista de estudios sociales*, (55), 193-204.
- Saldarriaga Vélez, Ó. (2002). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002.
- Salomone, Mariano J. La defensa de la naturaleza como bien común: dinámicas del conflicto y giros en el debate. Ecuador 2000-2012. *Soc. Econ.* [online]. 2017, n.32, pp.217-242. ISSN 1657-6357
- Sandoval, C. (2002). Investigación cuantitativa. *Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. ICFES. Bogotá, Colombia*, 36-38. Disponible en: [https://cies.org.pe/sites/default/files/files/actividades/brochure\\_6to\\_curso\\_-\\_elaboracion\\_de\\_propuestas\\_de\\_investigacion\\_cuantitativa.pdf](https://cies.org.pe/sites/default/files/files/actividades/brochure_6to_curso_-_elaboracion_de_propuestas_de_investigacion_cuantitativa.pdf)

Shiva, V. (2003). *Las guerras del agua: privatización, contaminación y lucro*. Siglo XXI.

Tamayo, Ó. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 111-133.

Thomas, F. (2002). ¿Y entonces qué quieren las mujeres? *Psicología desde el Caribe*, (10), 106-117.