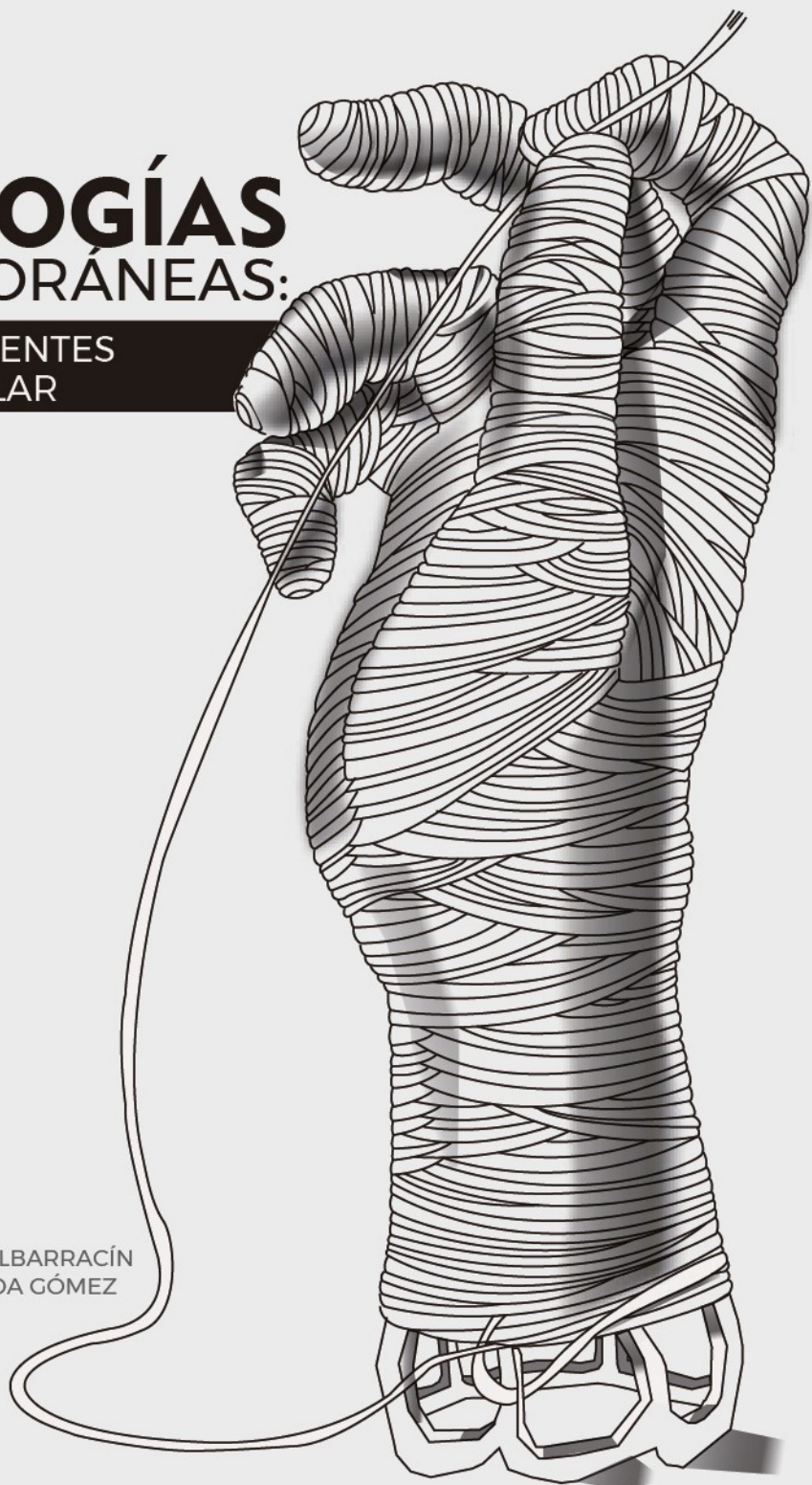


# PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES  
AL MUNDO ESCOLAR



## EDITORES:

JUAN DIEGO HERNÁNDEZ ALBARRACÍN  
MÓNICA LILIANA PEÑARANDA GÓMEZ

# **PEDAGOGÍAS** CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES  
AL MUNDO ESCOLAR

**EDITORES:**

Juan Diego Hernández Albarracín / Mónica Liliana Peñaranda Gómez

## **PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:**

### **MIRADAS DIVERGENTES AL MUNDO ESCOLAR**

© Juan Diego Hernández Albarracín • Luis Ricardo Navarro Díaz • Carlos Fernando Álvarez González • Antonio Enrique Tinoco Guerra • Julie Maitreya Montañez Albarracín • Carla Patricia Da Silva • Juan Pablo Salazar Torres • Dierman Davet Patiño • Elkin Gélvez Almeida • Sandra Bonnie Flórez • Joan José Garavito Patiño • Susana Marles Herrera • Sandra Milena Vargas Angulo • Dayana Buitrago Carrillo • Gladys Shirley Ramírez Villamizar • Andrea Lisbeth Hernández Niño • Yorlandy Andrea Quiñonez Sanabria • Wilkar Simón Mendoza Chacón • Samuel Leonardo López Vargas • Mateo Piza Chaustre • Johan Andrés Estupiñán Silva

**Editores:** Juan Diego Hernández Albarracín • Mónica Liliana Peñaranda Gómez

#### **Diseño de portada**

Ricardo Alexis Torrado Vargas

#### **Facultad Ciencias Sociales y Jurídicas**

##### **Grupos de Investigación**

##### **Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar**

Líder: Patricia del Pilar Martínez Barrios

##### **ALEF de la Universidad Simón Bolívar**

Líder: Rina Mazuera Arias

##### **Interdisciplinario en Comunicación - Apira-Kuna de la Universidad Francisco de Paula Santander**

Líder: Félix Lozano

##### **Conquiro de la Universidad de Pamplona**

Líder: Pablo Bautista Latorre

##### **Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales de la Universidad Simón Bolívar**

Líder: Marly Johana Bahamón

##### **Ingebiocaribe de la Universidad Simón Bolívar**

Líder: Alexis Rafael Messino Soza

#### **Proceso de arbitraje doble ciego**

Recepción: Noviembre de 2017

Evaluación de propuesta de obra: Febrero de 2018

Evaluación de contenidos: Marzo de 2018

Correcciones de autor: Abril de 2018

Aprobación: Junio de 2018

# PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES  
AL MUNDO ESCOLAR

## EDITORES:

Juan Diego Hernández Albarracín / Mónica Liliana Peñaranda Gómez

Juan Diego Hernández Albarracín - Luis Ricardo Navarro Díaz - Carlos Fernando Álvarez González  
Antonio Enrique Tinoco Guerra - Julie Maitreya Montañez Albarracín - Carla Patricia Da Silva  
Juan Pablo Salazar Torres - Dierman Davet Patiño - Elkin Gélvez Almeida  
Sandra Bonnie Flórez - Joan José Garavito Patiño - Susana Marles Herrera  
Sandra Milena Vargas Angulo - Dayana Buitrago Carrillo - Gladys Shirley Ramírez Villamizar  
Andrea Lisbeth Hernández Niño - Yorlandy Andrea Quiñonez Sanabria - Wilkar Simón Mendoza Chacón  
Samuel Leonardo López Vargas - Mateo Piza Chaustre - Johan Andrés Estupiñán Silva

Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar / editores Juan Diego Hernández Albarracín, Mónica Liliana Peñaranda Gómez; Luis Ricardo Navarro Díaz... [y otros 20] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

358 páginas ; figuras a color; 17x24 cm  
ISBN: 978-958-5430-89-1

1. Educación – Historia 2. Educación – Teorías - Siglo XX 3. Pedagogía 4. Educación – Investigaciones – Siglo XX I. Hernández Albarracín, Juan Diego, editor-autor II. Peñaranda Gómez, Mónica Liliana, editora III. Navarro Díaz, Luis Ricardo IV. Álvarez González, Carlos Fernando V. Tinoco Guerra, Antonio Enrique VI. Montañez Albarracín, Julie Maitreya VII. Da Silva, Carla Patricia VIII. Salazar Torres, Juan Pablo IX. Davet Patiño, Dierman X. Gélvez Almeida, Elkin XI. Bonnie Flórez, Sandra XII. Garavito Patiño, Joan José XIII. Marles Herrera, Susana XIV. Vargas Angulo, Sandra Milena XV. Buitrago Carrillo, Dayana XVI. Ramírez Villamizar, Gladys Shirley XVII. Hernández Niño, Andrea Lisbeth XVIII. Quiñonez Sanabria, Yorlandy Andrea XIX. Mendoza Chacón, Wilkar Simón XX. López Vargas, Samuel Leonardo XXI. Piza Chaustre, Mateo XXII. Estupiñán Silva, Johan Andrés XXIII. Torrado Vargas, Ricardo Alexis, diseño de portada

371 P371 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



© Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

[dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co](mailto:dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co)

Barranquilla y Cúcuta - Colombia

#### Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

[info@editorialmejoras.co](mailto:info@editorialmejoras.co)

[www.editorialmejoras.co](http://www.editorialmejoras.co)

Barranquilla

Agosto 2018

Barranquilla

*Made in Colombia*

---

#### Cómo citar este libro:

Hernández Albarracín, J.D., y Peñaranda Gómez, M.L. (Ed.). (2018). *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

## **CAPÍTULO XII**

# **Teorías y enfoques del desarrollo. Miradas críticas a las condiciones de existencia del desarrollismo en Latinoamérica\***

Edith Dayana Buitrago Carrillo<sup>1</sup>

\* Capítulo de libro resultado del Proyecto institucional Bitácora del Profesor en el programa Trabajo Social.

1 Trabajadora social Universidad Simón Bolívar Cúcuta, Especialista en intervenciones psicosociales en la Universidad Luis Amigó de Bogotá y Maestrante en Intervención Social de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Grupo de investigación ALEF Universidad Simón Bolívar. Profesora del departamento de Trabajo Social.  
e.buitragoc@unisimonbolivar.edu.co

## RESUMEN

La asignatura de Teorías y enfoques del desarrollo social está propuesta para los estudiantes de tercer semestre del programa de Trabajo Social, cuyo objetivo es aportar a la contextualización y concienciación del estudiante en las discusiones sobre las prácticas y discursos del desarrollo en Latinoamérica. Busca por esto, generar una actitud crítica y reflexiva ante los problemas sociales e incentivar la toma de decisiones para su solución. El desarrollo de la asignatura se llevó a cabo a partir de una metodología participativa en la que los estudiantes, desde la experiencia escolar y con el territorio, se reconocieron como sujetos emergentes de un proceso histórico en crisis que apertura nuevas formas de comprensión social, generando así, alternativas a los procesos hegemónicos de desarrollo desde técnicas participativas y reflexivas que otorguen en los estudiantes herramientas para generar formas de intervención y transformación social.

**Palabras clave:** desarrollo, alternativas al desarrollo, subjetividad, participación, sujeto crítico.

## THEORIES AND APPROACHES TO DEVELOPMENT. CRITICAL VIEWS ON THE CONDITIONS OF EXISTENCE OF DEVELOPMENTALISM IN LATIN AMERICA

### ABSTRACT

The subject of Theories and approaches to social development is proposed for the third semester students of the Social Work program, whose objective is to contribute to the contextualization and awareness of the student in the discussions about the practices and discourses of development in Latin America. Looking for this, generate a critical and reflective attitude to social problems and encourage decision-making to solve them. The development of the subject was carried out from a participatory methodology where students from the school experience and with the territory, were recognized as emerging subjects of a historical process in crisis that opened new forms of social understanding, thus generating alternatives to the hegemonic processes of development from participatory and reflexive techniques that give students tools to generate forms of intervention and social transformation.

**Keywords:** development, alternatives to development, subjectivity, participation, critical subject.

## INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta que el aula de clase “es un espacio ideal para retomar y analizar las situaciones y los eventos del contexto particular del estudiante que puedan ser objeto de reflexión y trabajo para la formación de un pensamiento más crítico y autónomo” (Montoya y Monsalve, 2008, p.4), el desarrollo de la asignatura se encamina desde una metodología participativa, en la cual lo más importante es el carácter de diálogo intersubjetivo tanto del profesor como del estudiante, siendo este un elemento metodológico importante en la asignatura.

Es de esta manera que al comenzar las clases, la participación activa y reflexiva del estudiante en su proceso de aprendizaje fue un componente activo de la metodología usada en los encuentros pedagógicos, haciendo importante resaltar que el respeto por el otro es indispensable y necesario para generar procesos de comprensión, en la cual el estudiante es actor de su propia transformación; pudiendo comprender desde miradas críticas, los fundamentos teóricos y el devenir del desarrollo como una construcción de la humanidad desde lo económico, social, ambiental y humano, la cual presenta fuertes crisis a causa de las pobreza, desigualdades y demás elementos que han evitado una comprensión más certera del desenvolvimiento de las poblaciones.

Tales problemáticas desde la perspectiva del trabajo social, se deben responder a partir de propuestas de intervención e investigativas, teniendo claridad de la raíz de las problemáticas sociales como correlatos del capitalismo más salvaje y su relación de trabajo-consumo que transforman y afectan las realidades de los individuos, los grupos minoritarios y comunidades enteras.

Por consiguiente, todo el proceso de la asignatura de Teorías y enfoques del desarrollo, se debe reconocer e interpretar desde las nuevas alternativas al desarrollo, no como una búsqueda de la continuidad del conocimiento, sino de una transformación, de un algo diferente, donde el ser humano y su entorno no sea reconocido desde los ejercicios únicos del consumo y la competitividad, sino que se empiece a resaltar y reivindicar el vínculo que se tiene con la madre tierra y con el saber indígena; perspectiva que desde la colonización epistemológica y de razas en Latinoamérica, fue oculto y casi que extinto desde las discusiones. Es así como esto se remonta al caso y la propuesta del Buen Vivir como una nueva forma y alternativa a los desarrollos sugeridos por paradigmas hegemónicos de normalización.

De esta manera, se resalta como producto del diálogo con los estudiantes, la inmersión en diferentes estrategias y técnicas llevadas a clase para que los estudiantes de Trabajo Social conciban el desarrollo como una instancia conceptual, pero también, como una realidad impuesta que ha desencantado las ideas de desarrollo y progreso provenientes del pensar ilustrado para su implementación en el discurso de la modernidad.

## **METODOLOGÍA**

La concepción metodológica de la asignatura, permeada por las condiciones de formación por competencias, está enfocada a generar una conciencia histórica en la cual el estudiante conozca los diferentes enfoques de desarrollo humano y social que se han construido como procesos históricos en relación con los contextos. Además, por las implicaciones como actores en el escenario contingente de la realidad social, deben estar asociados al pensamiento sistémico, el cual “implica una visión de la realidad compleja en

sus múltiples elementos y con sus diversas interrelaciones. Es simplemente el reconocimiento de la naturaleza sistémica del mundo” (Aguerrondo, 2009, p.10); también se trabajan elementos del pensamiento crítico, el cual “implica adquirir habilidades para analizar la realidad que se vive, hacerse consciente de ella y ser parte activa en la construcción de la misma” (Montoya y Monsalve, 2008, p.4).

Por tanto, estos elementos [pensamiento crítico y sistémico] son desarrollados en el diálogo inicial con los estudiantes que culmina en procesos de escritura para evaluar pre-saberes. Así, se encontró como problemática que tienen dificultades en reconocerse como sujetos cognoscentes para realizar análisis introspectivos de su realidad que los lleve a ser conscientes de su posición y acción frente a su sociedad; como también a la pérdida de su identidad y diversidad desde lo cultural y comunitario, cuestión que surge de las prácticas de normalización que la escuela tradicional ha dispuesto sobre sus subjetividades, superponiendo políticas neoliberales exógenas a las preguntas originarias sobre la identidad del mundo diverso y complejo en el que habitan.

De esta manera, el objeto de este proceso es la concienciación y promoción de un análisis crítico y reflexivo en la medida en que se reconoce la historia y fundamentos de las Teorías y enfoques del desarrollo, además de las alternativas frente a este; así como también las implicaciones que tales prácticas hegemónicas han traído para Latinoamérica.

Es a partir de ello, que el proceso metodológico de la asignatura no debe responder a un aprendizaje tradicional basado en una relación subordinada entre profesor-estudiante, por lo que se busca la problematización constante y perspectiva del conocimiento intersubjetivo para despertar condiciones de autonomía, crítica y par-

ticipación democrática en torno a los saberes compartidos en la práctica pedagógica.

Es por ello que los objetivos de las enseñanza y los aprendizajes están enfocados a reconocer y entender el desarrollo desde su origen económico, social, ambiental, hasta el desarrollo humano, el pos-desarrollo y las nuevas alternativas al desarrollo, (la propuesta del Buen Vivir), esto a partir de un análisis crítico y de comprensión de estos procesos como una producción histórica de la humanidad.

De esta manera, la asignatura mencionada necesita que su proceso de formación se efectúe a través de la participación y el análisis crítico, por ello es indispensable que al momento de desarrollar su contenido, se trabaje a través de horizontes de metodologías participativas, que vistas en López (2013):

Fundamenta en los procesos de intercambio (de conocimientos, experiencias, vivencias, sentimientos, etc.) de resolución colaborativa de problemas y de-construcción colectiva de conocimiento que se propician entre los sujetos que componen el grupo... Se trata de un enfoque metodológico de carácter interactivo basado en la comunicación dialógica profesor/alumno y alumno/alumno que potencia la implicación responsable del estudiante y que conlleva la satisfacción y el enriquecimiento, tanto del docente como del alumno. Estos procesos se desarrollan a través de diferentes instrumentos que facilitarán la participación de los individuos y grupos que permitan llevar a cabo estos procesos de trabajo y desarrollo grupal, de construcción colectiva de conocimiento, de teorización emergente a la que hemos hecho referencia con anterioridad. (pp.92-93).

Es así como existen una serie de características necesarias para que se establezca tal metodología, las cuales para López (2013), se constituyen desde relacionamientos grupales que aperturan dis-

tintos espacios de intercambio de conocimientos, razón por la cual, se destaca:

El carácter crítico generado a partir de un análisis crítico fomentado a través de los criterios propios de los estudiantes. El carácter experiencial que da relevancia a la experiencia personal. El carácter procesual en la cual el desarrollo de la clase se da entre el docente y participación del estudiante. El carácter comunicacional en este el lenguaje y la comunicación será el eje transversal para llegar a la construcción del conocimiento. El carácter constructivo a través de la participación se reconoce lo que sabe y cómo se entiende. Y el carácter participativo implicando y haciéndolos consientes como sujetos en un constante diálogo interactivo. (pp.101-102)

La propuesta formativa se vuelve flexible y ajustada a la realidad, los fenómenos y trasformaciones sociales están presentes cada día. Los aprendizajes y la necesidad de formación no pueden quedar fragmentados, respondiendo así, a las necesidades presentes en el día a día.

A partir de lo anterior y teniendo como guía el programa analítico de la asignatura en el cual se organizan las unidades y los temas con sus respectivas técnicas participativas, se desarrolla la asignatura de la siguiente manera: 1) construcción con los estudiantes a partir del diálogo y escritura de saberes frente a su percepción y posición en el tema del desarrollo desde su experiencia con el entorno, 2) dando uso de las técnicas participativas clase a clase para realizar los procesos de reflexión y de opinión frente al reconocimiento de las unidades del programa analítico; 3) a partir de los temas tratados, los estudiantes desarrollan acciones de trabajo en clase y de manera independiente, para explicar *a posteriori* en la clase, 4) por último, se establece un proceso evaluativo en el que prima la relación del conocimiento en la expresión dialógica de las temáticas, más que su verificación con fines correctivos.

Como se ha enunciado, este proceso metodológico necesita del uso de técnicas participativas o medios de trabajo como ejercicios críticos de socialización de los temas asociados al desarrollo, como lo son: ejercicios de diálogo de saberes, talleres participativos, elaboración de mapas mentales, conceptuales y comparativos en conjunto, juego de roles, sociodramas, *collages*, diálogos simultáneos, lluvia de ideas, mesa redonda, Philips 66 y el espacio abierto.

Todo este proceso necesita de un sustento teórico que permite interpretar la realidad social y el análisis que se desarrolla en clase con los estudiantes. Los principales autores de la asignatura son Gómez (2007), Escobar (2011), Galeano (2004), Bertoni, Castelnovo, Cuello, Fleitas, Pera, Rodríguez y Rumeau (2011) Quijano (1992), Nussbaum (2012), quienes hacen referencia crítica al proceso del desarrollo, la globalización, modernidad, las nuevas formas de verlo desde la esfera humana a partir de las capacidades, y finalmente autores que expresan que no se debe buscar mejorarlo sino crear alternativas al desarrollo.

Finalmente, el hacer metodológico de la asignatura necesita de un proceso evaluativo de reconocimiento subjetivo, el cual requiere por parte del trabajador social en formación la realización de un análisis sociocrítico de teorías y enfoques del desarrollo, para la creación, interpretación y análisis de texto argumentativo, resolución de problemas, rúbricas evaluativas, entre otros; socializando en tanto, criterios y reflexiones propios frente a las posturas del desarrollo discursadas en la asignatura, desde estrategias de oralidad y escritura, grupos focales, diálogos simultáneos, lluvia de ideas, mesa redonda, uso de técnicas como el Philips 66, el espacio abierto y la evaluación del desempeño, consolidando así elementos de evaluación diferencial que entreguen horizontes de discursos atentos a los cambios y transformaciones de la contemporaneidad.

## DISCUSIÓN

La concepción del desarrollo en las comunidades se ha venido homogenizando y construyendo socialmente frente a una mirada en la cual considerar y entender al desarrollo, implica poder llevar a cabo procesos de consumo frente al cumplimiento de las condiciones básicas y satisfacción de necesidades; así, esta concepción de pensamiento fue vital al momento de realizar el diálogo de presaberes con los estudiantes de tercer semestre desde los discursos que componen teorías y enfoques del desarrollo, los cuales tienen esta construcción histórica a través de la mirada de los países occidentales, no teniendo claridad de los procesos del colonialismo y dominación hacia América Latina en el pasado, cuestión que derivó en la jerarquización de las razas y el establecimiento de relaciones de poder desde superioridades étnicas vistas a partir de los ámbitos cognitivo y organizativo. Por consiguiente, la imagen del nativo es construida a semejanza del discurso del hombre blanco europeo, formando así una relación de dominación a raíz de la dependencia que los procesos de los países que se han autodenominado desarrollados han impuesto en las comunidades denominadas como menos desarrolladas.

Tales dinámicas permiten evidenciar que los estudiantes del grupo no se reconozcan como sujetos cognoscentes, herederos de una identidad y cultura propia; no realizando por ello, análisis introspectivos de su realidad que los lleve a ser conscientes de su posición y acción frente a los fenómenos circundantes, en lo que respecta a la pérdida de identidades y diversidades sociales.

Es así como la tesis obedece a que la transformación del pensamiento, concepción y análisis de las Teorías y enfoques del desarrollo deben ser entendidos por los trabajadores sociales como una construcción y producción histórica de la realidad que ha acompa-

ñado al ser humano y a su proceso social en su devenir a través de espacios dialógicos, reflexivos y sociocríticos. Siendo de esta manera, que el desarrollo ha sido concebido entonces como un fin al cual los países quieren llegar tomando como referente mundos en la narrativa del discurso hegemónico, como superiores debido a sus indicadores de desarrollo en torno a la elaboración y acceso de bienes y servicios que en apariencia mejoran la calidad de vida de las personas.

Estas condiciones de vivencia no solo deben tener una estrecha relación con lo económico, sino también con aspectos de configuración social, cultural y política que recalquen lo propio y lo local como pertenecientes a la diversidad y a la diferencia de las culturas y poblaciones. Siendo de esta manera, el deseo de tener acceso al buen vivir en las dimensiones de dignidad y el respeto de las legislaciones existentes, es por derecho un pensamiento y un ideal legítimo.

Desde la asignatura discursada, se realizan socializaciones y análisis de todo este recorrido histórico que se ha dado en relación al concepto del desarrollo, culminando con la mirada actual desde la posmodernidad y el pos-desarrollo desde referentes teóricos que permitan interpretar postulados o pensamientos relevantes respecto a las epistemologías que conforman el trabajo social, introduciendo así, como expone Gómez (2007) que:

La reflexión acerca de la configuración del paradigma del desarrollo como modelo social, que si bien se explicita en teorías y modelos económicos, sus alcances van mucho más allá en cuanto pretende alterar y transformar todo el conjunto social a nivel mundial; por lo tanto, el énfasis de este análisis, estará, en mostrar cómo el desarrollo es más que una serie de teorías, modelos y conceptos, tratándose más bien, de una reorganización geopolítica de las relaciones mundiales, a partir

de las cuales se establece una nueva forma de ampliar el poder de la cultura occidental, capitalista, patriarcal, europea y norteamericana en los demás continentes del mundo, como una continuidad hegemónica de colonialidad y dominación interminable. (p.63)

Esta dominación establecida en los afanes de occidente por alcanzar el desarrollo, ha llevado a que sea fuertemente criticado por las condiciones y efectos que a nivel sistémico ha generado en el ser humano como individuo autónomo y en la sociedad. Es así como este trato desde el subdesarrollo, ha generado implicaciones históricas, culturales, sociales y económicas que han traído consigo relaciones de desigualdad, de poder y de dominación entre las comunidades que ya existían en el continente, por lo que Eduardo Galeano (2004) expresa que:

El subdesarrollo no es una etapa del desarrollo. Es su consecuencia. El subdesarrollo de América Latina proviene del desarrollo ajeno y continúa alimentándolo. Impotente por su función de servidumbre internacional, moribunda desde que nació; el sistema tiene pies de barro. Se postula a sí mismo como destino y quisiera confundirse con la eternidad. (p.363)

Todas estas críticas estructurales a la imagen del desarrollo desde sus orígenes como instauración economicista, lleva a pensar, que no es desde la economía, el extractivismo y explotación que se pueden alcanzar altos estándares de calidad que sirvan a exaltar y preservar la relación autónoma del individuo con su entorno, siendo importante dar una vuelta de tuerca para pensar tal idea desde la construcción auténtica de subjetividad, siendo por ello que Amartya Sen, como se citó en Abella (2010):

Centra sus postulados en tres conceptos fundamentales: libertades, capacidades y agencia; a partir de estos conceptos se configura una perspectiva del desarrollo fundada en la idea del aumento de la riqueza

de la vida humana en lugar de la riqueza de economía en la que las personas viven. Define el desarrollo humano como el proceso de la ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas, es decir, la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida, y las libertades para que las personas puedan vivir una vida larga y saludable, tener acceso a la educación, a una vida digna, y a participar en la vida de su comunidad y en las decisiones que los afecten. (p.280)

Seguidamente, se habla de la idea del postdesarrollo concebida por Escobar (2012), el cual explica que el ‘postdesarrollo surge de una crítica al post-estructuralismo desde “un análisis del desarrollo como conjunto de discursos y prácticas que tuvo un impacto profundo en la manera en que Asia, África y América Latina llegaron a ser consideradas como ‘subdesarrolladas’ y tratadas como tales” (p. 31). De esta manera, la propuesta fue entonces:

Deconstruir el desarrollo como creación de Occidente y promover una revaloración de las culturas vernáculas (...) para depender menos de los conocimientos de expertos y más de los intentos de la gente común de construir mundos más humanos, cultural y ecológicamente sostenibles (Bertoni et al., 2011, p.31).

Es así como lo anterior responde a la glocalidad, es decir, a los procesos de construcción desde lo local y desde lo que cada territorio significa en relación con el contexto mundial, desvirtuando así, los discursos reduccionistas que consideran a Latinoamérica como subdesarrollada, invisibilizando por tanto, procesos de reconocimiento y transformación al interior de las personas y colectivos.

Finalmente, todo este proceso lleva a repensar nuevas alternativas al desarrollo para encontrar otras formas de relacionamientos. Uno de ello es el concerniente al Buen Vivir, proveniente de países como

Bolivia y Ecuador, en el cual se vuelve a la naturaleza un sujeto, el cual se expresa como *suma kawsay* en kichwa, mientras que en Bolivia se le invoca como Vivir Bien, *suma qamaña* en aymara, o *ñandareko* en guaraní y *sumak kawsay* en quechua (Acosta, y Gudynas, 2011, p.103).

Así pues, para Acosta y Gudynas (2011) el buen vivir es “un vínculo directo con los saberes tradicionales que estaban subordinados, cuestionan los trasplantes culturales y se alejan de la idea del desarrollo como crecimiento económico” (p.106) permitiendo por tanto, recuperar nuevamente el saber indígena y las identidades culturales, partiendo de la premisa sobre la cual volver a lo nuestro es volver a la tierra y respetar lo propio.

A partir de este proceso reflexivo se genera entonces entre los trabajadores sociales en formación una comprensión del desarrollo desde el impacto de las teorías tradicionales economicistas y su transformación en la postmodernidad; abriendo por esto, aristas y alternativas que surgen de la construcción humana sobre su concepción, lenguaje y significado a través de espacios dialógicos, reflexivos y críticos de enseñanza y aprendizaje tanto en los discursos del aula como de los emergentes en los contextos de acción.

Es así como el proceso de escucha y de valoración por el conocimiento de la otra persona basada en una relación horizontal (yo y tú), rescata los siguientes hallazgos, que serán contados en términos de nosotros; valorando de esta manera, el ser sentipensante como condición ontológica y pedagógica del trabajador social en formación.

Latinoamérica depende de la dinámica eurocéntrica y nortocéntrica de organización, la cual está inmersa en que los imaginarios socia-

les de estos países desarrollados tienen el poder sobre nosotros; siendo ellos los que disponen y tienen la razón, de lo que siempre ha sido y será así. Nacimos dentro de esta relación desigual y la consideramos natural, debido a la imagen desarrollista que se ha implantado en la cognición del sujeto latinoamericano; cuestión que explica Arturo Escobar (2011) desde la idea de desarrollo, entendida desde dos orillas epistemológicas que se encuentran y repelen entre lo cultural y lo económico. Siendo cultural “en dos sentidos: surge de la experiencia particular de la modernidad europea; y subordina las demás culturas y conocimientos, las cuales pretende transformar bajo principios occidentales... existe la primacía del conocimiento experto por encima de todo otro saber... Erosiona la diversidad natural y humana” (p.307).

Es así como hay que desaprender para aprender de nuevo, construyendo un saber propio que desestime las condiciones inauténticas impuestas por agenciamientos foráneos ignorantes de todas las texturas de los mundos de vida territoriales que deben ser puestos sobre horizontes críticos de diálogo para su descolonización epistémica que en primer término, como expone Quijano (1992) da paso:

A una nueva comunicación inter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa Occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad. (p.447)

Es decir, no se pueden seguir reproduciendo modelos de pensamiento impuestos por la mirada eurocéntrica, porque 1) no permite pensar y reflexionar frente a quiénes somos, desvelando así, la auténtica relación con el territorio y la naturaleza; 2) asimismo, la

humanidad constituyente a todo lo que somos, permite reflexionar acerca del mundo circundante, por lo cual debe existir un optimismo frente a la construcción comunicativa relacional entre la localidad y el territorio-mundo [glocalidad], implicando en consecuencia, el surgimiento de una ética del reconocimiento político-ciudadano con la construcción de conocimientos y proyectos alternativos para una construcción del conocimiento a través de la creatividad y originalidad propias de otro mundo cultural a la imaginación eurocéntrica” (Paz, 2011, p.58).

En consecuencia, lo anterior “supone aprender a leer de nuevo, a quitarnos los lentes de desarrollo convencional y a leer la práctica cotidiana de la gente de una forma distinta o potencialmente como contra desarrollo hacia unas modernidades alternativas” (Escobar, 2002, p.4). Esto lleva a repensar lo que tradicionalmente se conoce como desarrollo y a desplegar alternativas frente al mismo, buscando en tanto “un entendimiento distinto de la naturaleza, de las relaciones humanas, del goce, de la economía y la ecología (Escobar, 2002, p.17).

Una de esas alternativas que resaltamos es la del Buen Vivir, invocado por la recuperación de un saber indígena, y de vivencias que reaccionan en contra del desarrollo, producto del discurso del capitalismo más salvaje. De esta manera se aparta de las ideas occidentales convencionales del progreso, y se apunta hacia otra concepción de la vida buena, incluyendo una especial atención a la naturaleza (Acosta y Gudynas, 2011, p.106).

Finalmente, América Latina debe encontrar una alternativa propia a los modelos desarrollistas, partiendo de la descolonización epistemológica, ya sea desde una concepción del buen vivir o desde la felicidad pensada, no solo como un sentimiento, sino como un

estar en plenitud consigo mismo; haciendo necesario desaprender, repensar y transformar lo que se supone somos, para dejar de lado miradas eurocéntricas hegemónicas, desde la construcción “colectiva de estilos distintos y alternos al progreso material (Acosta & Gudynas, 2011, p.110).

De esta manera, el resultado de la reflexión construida clase a clase con los estudiantes, de las cuales se retomaban ideas importantes a través de las diversas estrategias y técnicas de carácter participativo en el aula, empezaron a tener una opinión cada vez más alternativa a las ideas hegemónicas del desarrollo; haciendo rescatable por tanto, el deseo del estudiante por aprehender a comprensiones e interpretaciones que desnaturalizaran los lugares comunes del saber transmisible tradicional. Busca en consecuencia, otras dinámicas de intervención que complejizaran las relaciones de la disciplina, la academia y la comunidad.

## CONCLUSIONES

Al comenzar la asignatura de Teorías y enfoques del desarrollo, como un entorno discursivo importante para la formación de estudiantes críticos y reflexivos, se pudo reconocer como primera instancia, que los estudiantes pensados desde el conjunto de su humanidad, se reconocen desde las ideas y teorías del desarrollo; envueltos por esto, en procesos de modernidad, globalización y consumismo que sin duda han dado forma a las dinámicas de las comunidades y territorios con las cuales ellos han venido relacionándose tanto en su vida académica como desde su cotidianidad; lo cual ha sacado a relucir, en el transcurso de las discusiones en el aula, dinámicas hegemónicas y unidimensionales, que lejos de promover la diversidad, privilegian el deber y el valor de cambio, antes que el ser.

A partir de estas premisas surgentes en los trasuntos de las discusiones escolares, los estudiantes se abren a posiciones inexploradas de su realidad, volcándose en tanto a procesos participativos desde las metodologías ya antes descritas, permitiendo su transformación como sujetos activos de procesos de enseñanza y aprendizaje para reconocer no únicamente el logotipo del Trabajo Social como territorio de acción, sino las apercpciones críticas como sujeto inmerso e interactuante en una realidad y en un proceso histórico siempre sujeto al cambio.

Es así como desde el desarrollo, los estudiantes reconocieron la historia de la modernidad como finalización de un proceso de normalización epistemológica, política e incluso racial que otorgaba modos de comprensión del mundo que muchas veces era lejano a las formas propias de la identidad territorial. En este sentido, la asignatura busca en los saberes ancestrales, alternativas al desarrollo occidental desde miradas que establezcan otras arqueologías para comunicar lo que en esencia somos.

Finalmente, es importante resaltar, que los procesos evaluativos realizados en las clases a partir de técnicas y espacios participativos, de análisis y reflexión, culminaron con el relacionamiento dialógico de problemáticas sociales que afectan a América Latina por tener una relación directa con el sistema en el cual están inmersos; primando así la desigualdad como el mayor agravante para la multiplicidad de problemas que afectan a los más excluidos del continente. Es allí donde los trabajadores sociales tienen su área de impacto, pues uno de los ejes fundamentales de su accionar práctico y epistemológico, está con las poblaciones donde la justicia social es inexistente, pudiendo por tanto, ser facilitadores del proceso y acompañantes constantes para el empoderamiento hacia una vida mejor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella, C. L. B. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Memorias*, 8(13), 277-288.
- Acosta, A. y Gudynas, E. (2011). Buen vivir o la disolución de la idea del progreso. En M. Rojas, (Ed.). *La medición del progreso y el bienestar. Propuestas desde América Latina* (pp.103-110) México D.F.
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. UNESCO.
- Bertoni, R., Castelnovo, C., Cuello, A., Fleitas, S., Pera, S., Rodríguez, J. y Rumeau, D. (2011). ¿Qué es el desarrollo? ¿Cómo se produce? ¿Qué se puede hacer para promoverlo? Construcción y análisis de problemas del desarrollo. UR. UCUR: CSE.
- Escobar, A. (2002). “*Globalización, desarrollo y modernidad*”. Medellín, Colombia: Publicado en: Corporación Región, ed. Planeación, Participación y Desarrollo. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/salactsi/escobar.htm>
- Escobar, A. (2011). Una minga para el posdesarrollo. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 306-312.
- Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, 21, 23-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83824463002>
- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI.
- Gómez Hernández, E. (2007). La crítica al desarrollo entre lo tangible y lo intangible.
- Gudynas (2011). Más allá del nuevo extractivismo: transiciones sostenibles y alternativas al desarrollo. En: *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* (I. Farah, H. y L. Vasapollo) CIDES-UMSA y Plurebla Paz.

- López Noguero, F. (2013). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Colofón, S.A Ediciones.
- Montoya Maya, J. I. y Monsalve Gómez, J. C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25).
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Traducción de Albino Santos. Barcelona: Paidós.
- Paz, A. (2011). El proyecto des-colonial en Enrique Dussel y Walter Mignolo: hacia una epistemología otra de las Ciencias Sociales en América Latina. En *Epistemología y descolonización* (pp.57-81). México: creative commons 2.5 México.
- Quijano, A. (1992-1989). «Colonialidad y modernidad/racionalidad», en H. Bonilla (comp.): *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. 437-448. Ecuador: Libri Mundi/Tercer Mundo Editores.

---

**Cómo citar este artículo:**

Buitrago Carrillo, E.D. (2018). Teorías y enfoques del desarrollo. Miradas críticas a las condiciones de existencia del desarrollismo en Latinoamérica. En J.D. Hernández Albarracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.315-333). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.