

Investigar en tiempos de crisis



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores



Leonardo Fabio Martínez Pérez

Rector

John Harold Córdoba Aldana

Vicerrector Académico

María Isabel González Terreros

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Fernando Méndez Díaz

Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez

Secretaría General

Alexis Vladimir Pinilla Díaz

Subdirector de Gestión de Proyectos, CIUP

Todos los derechos reservados

© Universidad Pedagógica Nacional

© Leydi Gabriela Ariza Ariza, Diana Lineth Parga Lozano, Rodrigo Rodríguez Cepeda, María Angélica Carrillo Español, John Alexander Alonso Junca, Martha Carolina Sánchez Samaniego, Jenny Johana Castro Ballén, Luz Kathy González Rodríguez, Raúl Uriel Barrantes Clavijo, Alexander Cely Rodríguez, Nubia Moreno Lache, Luis Felipe Castellanos Sepúlveda, Gloria Escobar, Alejandro Castro, Edgar Valbuena, Robinson Roa, Luz Kathy González Rodríguez, Carolina Guerrero Reyes, Sonia López Domínguez, Carolina Soler Martín, Yeimy Cárdenas Palermo, Sandra Durán Chiappe, Martha Arenas Molina, Guiomar Alarcón Castro, René Guevara Ramírez, Sandra Milena Téllez Rico, Adriana Lucero Jiménez Giraldo, Jenny Maritza Pulido González, Deysi Serrato Rodríguez, Isabel Cristina Calderón, Oscar G. Hernández, José Emilio Díaz Ballén, Olga Cecilia Díaz Flórez, Luis Fernando Marín Ardila, Ricardo Andrés Franco Moreno, Royman Pérez Miranda, Oscar Javier Molina Jaime, Sandra Sandoval Osorio, José Francisco Malagón Sánchez, Liliana Tarazona Vargas, Marina Garzón Barrios, Rosa Nidia Tuay Sigua, Yair Alexander Porras, Yolanda Ladino, Martha Cecilia Olave Zambrano, Iván Ricardo Tovar Quevedo, Javier Riveros Castillo, Diana Carolina Romero, Santiago Valderrama Leongómez, Ana Edith Sáenz, Carolina Rojas, Andrés Camilo Bueno, Eduardo Aguirre Dávila, Yuri Alicia Chávez Plazas, Astrid Bibiana Rodríguez Cortés, Hernán Rodríguez Villamil, Carlos Jilmar Díaz Soler, Diana Carolina Cárdenas, Laura Silva Rivera, Gloria María Chaves Valbuena, Eduardo Delgado Polo, Sandra Guido Guevara, Carolina García Ramírez, Claudia Roza Sandoval, Cristian Gustavo Gutiérrez Pinzón, Sonia Beatriz Rodríguez Salcedo, Ingrith Katherine Viasús Poveda, Nahir Rodríguez de Salazar, Martha Stella Pabón Gutiérrez, Gabriela Alfonso Novoa, Lady Johanna Avendaño Contreras, Paula Andrea Martínez Chacón

Primera edición, 2021

ISBN PDF: 978-958-53616-7-6

doi: <https://doi.org/10.17227/di.2021.1676>

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Carrera 16A n.º 79-08

editorial.pedagogica.edu.co

Teléfono: (57 1) 347 1190 - (57 1) 594 1894

Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Alejandra Muñoz

Corrección de estilo

Johny Adrián Díaz Espitia

Diseño, portada y diagramación

Claudia Rodríguez

Graficas y diagramación

Fechas de evaluación: 13-11-2020

Fecha de aprobación: 01-09-2020

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Este documento no puede ser fotocopiado, ni reproducido total o parcialmente, por ningún medio o método, sin la autorización por escrito de la universidad.

**Catalogación en la fuente - Biblioteca Central
de la Universidad Pedagógica Nacional**

Itinerarios de la investigación educativa y pedagógica / Leydi Gabriela Ariza Ariza y varios autores. – Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2021. 324 páginas.

Incluye Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN PDF: 978-958-53616-7-6

1. Formación Profesional de Maestros – Investigaciones. 2. Práctica de la Enseñanza. 3. Pedagogía – Investigaciones. 4. Métodos de Enseñanza. 5. Educación Superior – Investigaciones. 6. Práctica Docente. 7. Educación Inclusiva - Investigaciones. 8. Prácticas Pedagógicas – Investigaciones. 9. Currículo – Educación. 10. Evaluación Educativa. 11. Metodología de la Investigación. I. Ariza A, Leydi Gabriela. II. Parga L, Diana Lineth. III. Rodríguez C. Roberto. IV. Carrillo E, María Angélica. V. Alonso J., John Alexander. VI. Sánchez S., Martha Carolina. VII. Castro B., Jenny Johana.

370.71. 21 ed.

Contenido

Presentación	7
Alexis Vladimir Pinilla Díaz	
Parte 1. Enseñanza y didácticas de los campos del saber	11
¿Qué geografía aprender, qué geografía enseñar? Una lectura de la geografía escolar en Bogotá	13
Alexánder Cely Rodríguez, Nubia Moreno Lache, Luis Felipe Castellanos Sepúlveda y Óscar Iván Lombana Martínez	
Teorización y formalización en la estructuración de la relación carga ion. Fundamentos para la enseñanza de las ciencias	25
Liliana Tarazona Vargas, Sandra Sandoval Osorio, José Francisco Malagón Sánchez y Marina Garzón Barrios	
Prácticas de enseñanza de la biotecnología de profesores de ciencias naturales de Colombia y Chile: implicaciones didácticas	35
Silvia Gómez Daza, Ximena Vildósola Tibaud, Jimmy Fúquene Bárcenas, Elizabeth Triana, Angie Hernández, Melisa Rojas y Daniela Calderón	
Consideraciones conceptuales sobre las prácticas educativas y pedagógicas: una revisión desde la educación física	51
Martha Aleida Arenas Molina, Guiomar Alarcón Castro y Sonia López Domínguez	
La enseñanza del turismo cultural en jóvenes para afianzar la vocación turística local	63
Ana Milena Luengas Alarcón, Martha Cecilia Aldana y María Eugenia López	
Investigaciones en didáctica de las ciencias: sus aportes a las demandas sociales y a la educación química	75
Diana Lineth Parga Lozano, Diana Catalina Carrión Pérez, Ingrid Ximena Arias Hodge y Yeris Alejandra Suárez Peña	

Parte 2. Política educativa, formación de maestros y pedagogía **89**

Acercamiento a la formación de maestros en educación para la salud. Caso Antillas Mayores 91

Análida Altagracia Hernández Pichardo, Yolanda Catalina Vallejo Ovalle, Jairo Alonso Forero Anaya y Laura Marcela Trujillo Castro

Trayectoria de una política educativa en Colombia 105

René Guevara Ramírez, Sandra Milena Téllez Rico y Adriana Lucero Jiménez Giraldo

Conocimiento del profesor de música: estudio de caso sobre la polifonía epistemológica del docente 113

Lila Adriana Castañeda Mosquera

Acerca de la formación de maestros mediadores de lectura y los procesos de valoración y selección de obra con perspectiva infantil 125

José Ignacio Galeano, Cindy Johana Quintero y Sandra Lucía Rojas

Pedagogías interculturales y universidad 137

Angie Benavides Cortés, Carolina García-Ramírez y Camilo Ruiz Gómez

Parte 3. Artes, formación y educación **155**

Investigación creación en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. Un estado de la cuestión 157

Arlenson Roncancio Ortiz, Paola Ospina Florido y Diana Rodríguez Bautista

La música del caribe al aula 169

Javier Riveros Castillo

Lo que es arriba es abajo: investigación-creación, *work in progress* y tropo-escrituras 181

Óscar Mauricio Cortés Arenas y Aura Raquel Hernández Reina

Indagando el cine colombiano como documento histórico, como dispositivo de memoria y como catalizador del diálogo comunitario. Una experiencia del semillero Mímesis 191

Raúl Cuadros Contreras, Luis Daniel Ramírez y Lina María Cuy Ramírez

Composición y edición de obras para violín solo y violonchelo solo con fundamento en los géneros representativos de las regiones de Colombia. Libro I 201

Martha Cecilia Olave Zambrano e Iván Ricardo Tovar Quevedo

Algunas consideraciones sobre el proyecto. Casadentro: saberes tradicionales de la domesticidad cotidiana en narrativas de mujer 215

Erika Orozco Lozano, Marcela Cardona González y David Ramos Delgado

Parte 4. Balances documentales y apuestas epistémicas emergentes **223**

Análisis de la producción investigativa de las tesis de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (2008-2019) 225

Nydia Constanza Mendoza Romero, Jorge Enrique Aponte Otálvaro y Marlene Sánchez Moncada

Algunos rostros de la injusticia social. Desentrañar raíces para repensar la escuela desde el sur 239

Carolina Soler Martín y María Cristina Martínez Pineda

Caracterización de los estilos cognitivos a partir del análisis de la actividad eléctrica del cerebro durante el reconocimiento de figuras enmascaradas 253

Luis Bayardo Sanabria Rodríguez, Omar López Vargas, Luis Carlos Sarmiento Vela y Jaime Ibáñez Ibáñez

Memorias GIFA de experiencias otras: desde los caminos y territorios de la empatía 265

Grupo de Investigación Fepaite Angayusa (GIFA)

Análisis documental sobre la interdimensionalidad de la biodiversidad en la biología de la conservación. Resultados parciales 281

Catherine Bernal, Gloria Escobar, Edison Avendaño, Andrea Mora, Alejandro Castro y Robinson Roa

Sistema integrado de bienestar del estudiantado, propuesto por el Centro de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional: Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan, Acogen (Cadep-Acacia) para la reducción de la deserción universitaria UPN 293

Gabriela Alfonso, Nahir Rodríguez, Berny A. Daza y Diego A. Rincón

Semillero Vitek: vida, territorio y educación crítica. Espacios para pensarnos *comunidad* investigativa en defensa de la vida 305

Miguel Ángel Duque Orozco, María Angélica Molina Albarracín y Marcela Murcia Penagos

Presentación

En medio de la prolongada crisis sanitaria y económica azuzada por el COVID-19 hemos venido aprendiendo a vivir en la adversidad. Los indicios de recuperación económica, la apertura de los lugares públicos y el rescate de los rituales de socialización, tan necesarios para el ser humano, se han abierto paso entre el miedo y la desesperanza. Para la Universidad Pedagógica Nacional, al igual que para otras instituciones de educación superior (IES), el año 2021 estuvo lleno de enseñanzas y retos. Las primeras enfocadas en distinguir diferentes formas de ser y hacer universidad y, los segundos, centrados en las preocupaciones por responder ante nuestra comunidad educativa (estudiantes, profesores y trabajadores) con las actividades que definen nuestro horizonte misional.

Para el caso específico de la investigación, desde la Subdirección de Gestión de Proyectos del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (SGP-CIUP) se continuó con el desarrollo de las principales actividades en torno a convocatoria interna de investigación (en la cual se presentaron 71 proyectos, que vincularon a 180 profesores de la universidad), apoyo a los grupos en la presentación de propuestas de carácter interinstitucional¹ y en el proceso

¹ En el 2021 la SGP-CIUP apoyó la ejecución de 25 proyectos de investigación cofinanciados por valor de \$ 5.601.465.454. Además, acompañó decididamente la presentación del proyecto "Fortalecimiento del museo de historia natural-UPN a través de la virtualización de estrategias educativas y la formación en CTEI para la protección de la diversidad biocultural, urbana y rural de Bogotá", cuya aprobación significa la financiación por \$ 1.369.605.781 provenientes del Sistema General de Regalías.

de medición de grupos e investigadores ante el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación²; continuación de la política de promoción de monitores de investigación³ y de semilleros de investigación (con un total de 9 semilleros derivados de la convocatoria interna 2021), participación activa de nuestros estudiantes en las ferias regional y nacional de RedColsi con financiación de la universidad; aplicación y aprobación a la convocatoria de jóvenes investigadores de Minciencias (convocatoria 890 del 2020), continuación de las actividades de gestión de la investigación en el marco del convenio SUE D. C.; apoyo a los procesos de renovación de registro y/o acreditación de 21 programas académicos de la universidad, y el fortalecimiento de la proyección externa de la subdirección mediante la participación activa en la Mesa Departamental de Economía Cultural y Creativa, liderada por el Instituto Departamental de Cultura y Turismo (Idecut) y el Ministerio de Cultura y el Comité de Capacitación Docente de la Dirección de Calidad, adscrito a la Secretaría de Educación de Cundinamarca.

Como parte de la convocatoria interna de investigación 2021 se aprobaron y ejecutaron 43 proyectos de investigación, con unos recursos asignados por valor de \$ 894.502.058. La distribución por departamentos y facultades de los proyectos aprobados fue de 12 proyectos para la Facultad de Educación (9 en el Departamento de Psicopedagogía y 3 en el Departamento de Posgrados), 14 para la Facultad de Ciencia y Tecnología (6 en el Departamento de Biología, 3 en el Departamento de Química y 5 en el Departamento de Tecnología), 5 para la Facultad de Humanidades (3 en el Departamento de Ciencias Sociales y 2 en el Departamento de Lenguas); 4 para la Facultad de Educación Física, 7 para la Facultad de Bellas Artes y uno para el Doctorado Interinstitucional en Educación.

Como parte de las actividades de socialización de avances de investigación de estos proyectos, entre los días 14 y 17 del 2021 se adelantó la semana de la investigación con un resultado muy satisfactorio. En total participaron 527 personas, distribuidas de la siguiente manera: 395 asistentes, 17 moderadores y 115 ponentes. Buena parte de los trabajos socializados en esta semana se ajustaron y, a voluntad de los investigadores, se publican en este segundo libro derivado de este espacio académico.

2 A lo largo del año se realizaron más de 70 encuentros para la asesoría con investigadores y grupos de investigación, además de las jornadas de socialización de la política de investigación en las que participaron cerca 425 profesores de la universidad.

3 Para la vigencia 2021 participaron 279 monitores en los proyectos, semilleros, revistas y procesos de investigación, de ellos 137 en primer semestre y 142 en segundo semestre, lo que equivale a \$ 506.957.508 de ejecución en este incentivo para nuestros estudiantes.

Investigar en tiempos de crisis es la demostración del tesón, compromiso y perseverancia de los profesores de nuestra universidad, que siguen haciendo apuestas vitales para el continuo crecimiento de esta. La organización temática de los trabajos publicados está compuesta de cuatro partes: "Enseñanza y didácticas de los campos del saber"; "Política educativa, formación de maestros y pedagogía"; "Artes, formación y educación" y "Balances documentales y apuestas epistémicas emergentes". La lectura de estos trabajos, al igual que ocurre con el primer libro de esta serie, muestra un amplio panorama del mapa de la investigación en educación, pedagogía y otras áreas del conocimiento propias de los grupos de investigación de la universidad.

Investigar en tiempos de crisis es, en síntesis, el producto de la férrea convicción en nuestro trabajo y compromiso con la Universidad Pedagógica Nacional. A pesar de las dificultades afrontadas, logramos salir avante con las tareas que desde la SGP-CIUP nos propusimos. Esperamos que este material académico que hoy entregamos a la comunidad enriquezca nuestros procesos formativos y nos permita seguir soñando en tiempos de crisis.

Alexis Vladimir Pinilla Díaz
Subdirector de Gestión de Proyectos - CIUP

Parte 1

**Enseñanza y didácticas
de los campos del saber**

¿Qué geografía aprender, qué geografía enseñar? Una lectura de la geografía escolar en Bogotá

Alexánder Cely Rodríguez, Nubia Moreno Lache, Luis Felipe Castellanos Sepúlveda y Óscar Iván Lombana Martínez¹

pp. 13-24

¹ Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

Introducción

La reflexión da cuenta de la investigación que adelanta el Grupo Geopaideia, la cual busca indagar sobre la enseñanza de la geografía en un conjunto de instituciones del sistema educativo de Bogotá. Interesa caracterizar concepciones, prácticas, saberes, temáticas, contenidos y proyectos pedagógicos, así como ausencias, limitaciones y posibilidades en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar, con el propósito de aportar, desde los hallazgos, insumos que permitan comprender la relevancia de la enseñanza del saber geográfico y de la educación espacial en los contextos escolares, así como de la formación docente en el campo de la educación geográfica.

Metodológicamente, el proyecto se plantea como una investigación educativa de corte cualitativo-interpretativo de tipo exploratorio basado en el enfoque hermenéutico, en tanto se motiva por describir e interpretar la realidad educativa dentro de ella; por esta razón, se acoge el estudio de caso para abordar los ejes que motivan el interés de indagación.

En este orden de ideas, la investigación espera aportar una lectura a la geografía escolar en instituciones del sistema educativo de Bogotá, destacando fortalezas, debilidades y posibilidades para construir una radiografía de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar, con el ánimo de reconocer cómo estos hallazgos se relacionan e inciden en la formación de los futuros docentes de ciencias sociales, particularmente en la línea de Educación Geográfica en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Se busca también aportar al eje del Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024 "Educativa de educadores para la excelencia, la paz y la sustentabilidad ambiental", lo que permitirá contribuir en el proceso constante de fortalecimiento y reflexión del Grupo Geopaideia así como su rol en la formación de docentes investigadores por medio del trabajo con los monitores de investigación y con los docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales, particularmente con el aporte al conocimiento geográfico y pedagógico, asociado con la importancia de reflexionar la geografía escolar —su aprendizaje y enseñanza— en la formación de licenciados

Geografía escolar: un balance y diversas posibilidades

Las escuelas, en el sentido de instituciones formales en las que se imparten determinados conocimientos existen en Europa desde mediados del siglo XVIII, pero como escenario del conocimiento, aparecieron desde la antigua Grecia. Desde entonces el saber sobre la Tierra ha interesado al ser humano hasta el punto de que se asocia la consolidación de la geografía incluso como un saber estratégico y de control de los territorios. Si bien en Europa el conocimiento geográfico estuvo desde mucho antes que la escuela como institución misma, en América Latina —específicamente en Colombia— la escuela aparece en los inicios del siglo XX y en ella el conocimiento geográfico. No obstante, la geografía de entonces se inscribía en un enfoque enunciativo en el que la memoria mecánica era fundamental para el aprendizaje de la disciplina; característica que en la actualidad persiste en algunos contextos y busca ajustarse a las posibilidades epistemológicas que ofrece la geografía y en otras ha desaparecido como efecto de un

desconocimiento del sentido, relevancia y valor de la geografía y de su enseñanza.

Así, el espacio se asociaba solo a un concepto geométrico estático, contenedor, lo que hacía que el aprendizaje se evaluara de acuerdo con la capacidad de memorización que se tenía sobre una serie de cifras y datos estadísticos de un determinado país o región. Posteriormente, con la revolución científica de la década de los sesenta, la geografía regional y de la percepción aparecieron de alguna manera en la escuela, aunque otras perspectivas geográficas se quedaron por fuera como las inscritas dentro de la corriente crítico-radical y más ausente la geografía humanística puesto que el sujeto, como concepto y categoría, no era necesario de estudio en la escuela y menos aún en la enseñanza de la geografía en diálogo con la subjetividad.

Como se ha citado, el conocimiento científico en geografía avanzó considerablemente en esferas especializadas suscitando diversos paradigmas y enfoques, pero la escuela no participó en este proceso. Muchas generaciones aprendieron geografía con solo replicar, al pie de la letra, accidentes y fenómenos biofísicos. La geografía escolar continuó sobrevalorando la falta de canales que le permitieran a la disciplina escolar estar a la vanguardia del conocimiento espacial y de los avances de la disciplina; esto hizo que se le considerara un saber poco importante de enseñar en tanto, al parecer, adolecía de elementos que le permitieran analizar algunas de las realidades del mundo actual. Como sostiene Rodríguez (2000),

La enseñanza de las ciencias sociales, particularmente de la geografía, en la educación básica ha sido blanco de una serie de polémicas en la que se duda de

la importancia de esta área en la formación de los educandos, en su eficacia y en el aporte que proporciona a la sociedad y al espacio en que se vive. (p. 12)

Ante este panorama la geografía escolar vio en entredicho su pertinencia; así, las potencialidades educativas del conocimiento geográfico se pusieron en duda al considerarse como una disciplina estática. En ocasiones, la geografía como materia escolar, en sentido estricto de planes y programas curriculares, desapareció y fue incluida dentro de las ciencias sociales, sucumbiendo ante la importancia de asignaturas como la historia, la economía o la política, que tenían al parecer un acercamiento más concreto a los problemas del mundo cotidiano.

Esto se vio reflejado, por ejemplo, en la elaboración de textos escolares que integraron las llamadas ciencias sociales en las que el conocimiento geográfico se supeditaba a datos estadísticos de producción, pirámides poblacionales y descripciones físicas de determinados lugares. Aunque la integración de las disciplinas sociales se dio especialmente en el ámbito de la educación estatal, las instituciones que mantuvieron la división de las disciplinas no mostraron un panorama alentador para fortalecer la enseñanza de la geografía.

La brecha señalada, las concepciones marginales y fragmentadas del conocimiento geográfico a nivel de la educación básica y media, la integración de las disciplinas, que lejos de consolidar los contenidos de las ciencias sociales, llevó a una jerarquización y subordinación de los saberes que la constituyen, así como la falta de claridad conceptual sobre los contenidos geográficos, han generado el desconocimiento de las potencialidades pedagógicas

de la geografía y de la pertinencia de la educación geográfica para la formación de sujetos sociales conocedores de sus entornos, de sus realidades y problemáticas, lo que les permitiría alcanzar, por ejemplo, una alfabetización espacial capaz de promover justicia socioespacial como patrón en la organización de las sociedades en los territorios.

Lo anterior en razón a que el conocimiento geográfico, como disciplina escolar, permite la formación de sujetos que pueden conocer las realidades que acontecen en diferentes niveles escolares, puesto que partiendo del estudio de las diferentes categorías espaciales el estudiante puede identificar, clasificar, analizar, comprender y valorar algunas de las dinámicas que ocurren en la relación sociedad-naturaleza. El conocimiento del espacio cercano y del mundo contribuye a la formación de sujetos sensibles y conocedores de la otredad al permitir analizar las relaciones humanas dadas en el espacio y las implicaciones a nivel político, social, cultural y ambiental; acorde con Pulgarín (2020),

En el caso de la geografía escolar, las oportunidades de renovarla se encuentran en el compromiso de comprender significativamente el espacio geográfico en sus diferentes acepciones, lo cual requiere superar el listado de contenidos o el ofrecimiento de información para recordar y demanda plantear su enseñanza desde la investigación formativa, donde se integren aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. (p. 88)

Por ello, hablar de geografía escolar implica referenciar un conjunto de discursos y deliberaciones que confluyen en relación con su enseñanza en el sistema de educación básica y

media; al respecto se definen unos ejes en torno a los cuales se desarrollan estas reflexiones y que no son expresados en el siguiente esquema en la medida que inciden en lo que se asume y desarrolla para la enseñanza de la geografía.

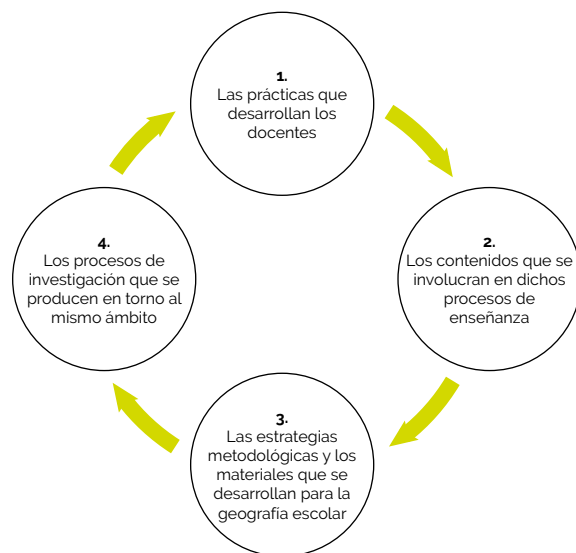


Figura 1. Algunos aspectos relevantes para una geografía escolar renovada

Fuente: elaboración propia

La producción bibliográfica en torno a la geografía escolar es valiosa; existe un gran número de publicaciones en las que se evidencian diferentes intereses acordes con enfoques, escuelas y proyectos pedagógicos en las latitudes en donde la geografía escolar es ámbito de estudio. Si bien no es exclusiva o definitiva la definición de la geografía escolar, ni cuales son los elementos fundamentales de su constitución, sí existe un propósito permanente de este tipo de ejercicios en relación con plantear elementos teóricos y metodológicos acerca del mejoramiento de las prácticas que se desarrollan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía.

Respecto a la enseñanza de la geografía, la profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno (1987), en un ejercicio de caracterización de la enseñanza de la geografía en educación básica, evidencia cómo esta experimentó, para dicha década, la integración de las asignaturas de historia y geografía en la amplia denominación de "área de ciencias sociales". Para la autora, este proceso significaba convertir esta área en una sola asignatura dedicada fundamentalmente a la historia, en razón, entre otras cosas, a la negación de la geografía en la medida que:

- No se valora a la geografía como ciencia, su método de estudio, sus métodos y aplicaciones.
- Las nuevas generaciones no son conscientes de la importancia de la geografía como área del conocimiento, como ciencia que analiza las interrelaciones del medio natural y el ser humano, con todas las consecuencias que esto acarrea.
- No se forma una actitud positiva, desde la infancia en relación con el medio y con la sociedad (Rodríguez, 1987, p. 13).

Lo anterior sustentado en gran medida por las razones expuestas y que se relacionan con la instauración y tradición del conocimiento geográfico, así como por el imaginario social y escolar configurado en las personas, lo que reduce el saber de la geografía a los aspectos que se han citado como mecanización no comprensiva de aspectos de lo biofísico.

En el contexto de Colombia existen varios trabajos que ahondan este eje; al respecto, se

destaca lo realizado por el Grupo Geopaideia². Desde 1992 el grupo indagó sobre la enseñanza de la geografía en educación básica primaria, considerando contenidos, prácticas y procesos, tanto en sector urbano y rural con estudiantes y maestros; sobre ello concluyó que ninguno de los actores mencionados ha construido los conceptos fundamentales de la disciplina geográfica. La razón que explica esta situación es el predominio de una geografía y una pedagogía convencional/reduccionista, máximo se encuentran algunos maestros que aplican una pedagogía activa, pero desarrollan contenidos con una mirada geográfica enumerativa, basada en el estudio de aspectos físicos, mediante una enseñanza que descansa en la transmisión mecánica, obteniendo unos aprendizajes memorísticos y repetitivos.

Por lo anterior, en el 2004 el grupo decidió indagar sobre esta problemática a partir de los problemas de aprendizaje que se presentan en la enseñanza de la geografía en alumnos de educación básica. Tal indagación llevó a precisar los procesos individuales y sociales necesarios para obtener aprendizaje significativo, tipo de aprendizaje que está muy ligado a la concepción constructivista de la didáctica; sin embargo, es poco aplicada en la práctica pedagógica cotidiana, tanto en los niveles de educación básica como en la superior. Como

2 Se refiere al proyecto de investigación "Problemas de aprendizaje en geografía en alumnos de educación básica". Universidad Pedagógica Nacional, DCS-002-04-DGP-CIUP 2004-2005, Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Investigadores Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, Alexánder Cely Rodríguez, Nubia Moreno Lache, Alix Otálora Durán, Alexandra von Pharl Ramírez. Para mayor información puede consultarse el libro *Educación geográfica, formación docente y vida cotidiana*.

conclusiones generales de este proyecto de investigación, entre otros, se encuentra que:

- El aprendizaje de geografía que tienen los alumnos y maestros de educación básica es memorístico, referido a realidades espaciales de hace más de dos décadas —aún se identifican como nevados lugares que dejaron de serlo o países que ya no existen—.
- La geografía posibilita una gama de aprendizajes tales como social, afectivo, conceptual, verbal, actitudinal, de habilidades intelectuales y motrices, políticas, económicas, culturales, históricas que no se explicitan dentro de la enseñanza formal.
- Los maestros de geografía deben tener una formación rigurosa y actualizada en la disciplina y en la pedagogía que les posibilite realizar un proceso sólido de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con algunos de los instrumentos aplicados, Focus Group y entrevistas, se concluye que existe una tendencia hacia la no actualización en la teoría geográfica contemporánea en un amplio sector de los docentes de educación básica, evidenciando que la mayoría de los profesores siguen los textos escolares y esas son las obras de consulta para la preparación de las clases.
- La mayor parte de los maestros encargados de orientar la enseñanza de las ciencias sociales en primaria no tienen una formación específica en el área; son normalistas o licenciados en educación básica primaria que ponen énfasis en la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, pasando a un segundo plano las aproximaciones al saber espacial.
- La formación pedagógica de los maestros en educación básica es débil en investigación, por lo que el aprendizaje significativo no se logra debido a la falta de motivación para indagar sobre las ideas previas de maestros y estudiantes, así como de la generación de pequeños proyectos de aula que encaminen a éstos y a los mismos docentes en la investigación formativa.
- El concepto de geografía difiere del de geografía escolar, pues este último tiene en cuenta las especificidades de los fines de la educación y los objetivos de la formación en cada uno de los ciclos, niveles y grados. En ese sentido, no hay claridad en los docentes sobre dicha diferenciación y por ello hay también debilidad en los planes, programas y proyectos de estudio.
- Los entornos local, regional y nacional deben ser objeto de estudio en la educación básica por cuanto es factible establecer una integración tangible entre la teoría y la realidad geográfica inmediata y así se pueden cimentar las bases de un aprendizaje que exige reflexión, interiorización y aplicación. De igual forma, la incorporación de este aprendizaje da bases para articular la formación ciudadana vital en el escenario espacial y temporal.
- El desarrollo de habilidades espaciales se logra al practicarlas en el entorno inmediato y a partir de la información cotidiana, tanto del espacio como de las necesidades de desplazarse de un lugar a otro. Así mismo, es importante realizar la cartografía de las características espaciales del entorno para obtener una destreza en la comunicación gráfica y visualizar las relaciones espaciales.

Algunas estrategias metodológicas y los materiales que se desarrollan para la enseñanza y aprendizaje de la geografía

La producción en este eje es también amplia y diversa, lo que permite reconocer una preocupación e interés por reposicionar a la geografía como ciencia de las relaciones e interacciones sociedad-naturaleza. En esa dirección, los profesores Cely y Moreno (2015) en *Ciudad, formación ciudadana y texto escolar: deliberación para la enseñanza de la geografía* realizan un balance acerca del desarrollo de las reflexiones de la geografía y la educación geográfica colombiana; reconocen los autores que el desarrollo de la disciplina y de la educación al respecto ha sido tardía, razón por la cual los estudios en este campo son recientes.

Los autores encuentran en la geografía escolar un escenario propicio para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y media que promuevan la formación ciudadana y el pensamiento crítico; concentran los autores una reflexión del libro de texto como una mediación fundamental que propende por la comprensión del mundo por medio de actividades didácticas que introducen conceptos de manera significativa.

En cuanto al libro de texto, los autores encuentran un recurso fundamental para la geografía escolar ya que puede contener actividades y contenidos que conduzcan de forma significativa a los estudiantes a la reflexión sobre las categorías de lugar, ciudad y formación ciudadana, dado que si bien a lo largo de la historia este elemento se ha consolidado como un mero acumulador e informador de contenidos, debe reconocerse la

importancia y la fortaleza del mismo en el acompañamiento a los docentes.

De igual manera, es vital destacar el trabajo realizado por medio de la consolidación de redes y grupos de investigación quienes, en las modalidades de talleres, seminarios, coloquios, congresos, eventos de formación continua posicionan discursos, enfoques, debates, movilizaciones y posibilidades en relación con la educación geográfica, la geografía escolar y los procesos de formación de maestros.

La investigación adelantada por Geopaideia³ permitió reconocer miradas, lecturas e interpretaciones al libro de texto. Los hallazgos son valiosos ya que piensan la enseñanza de las ciencias sociales con especial énfasis en la geografía de cara a las necesidades, giros, concepciones y dinámicas de las sociedades y territorios actuales; de la misma manera, permite considerar los procesos de formación docente en relación con la proximidad o distanciamiento que los futuros docentes tengan sobre el libro de texto, no solo porque de una u otra manera harán parte de sus prácticas pedagógicas, sino también porque estos pueden llegar a ser autores de los textos y es necesario que los saberes, relaciones, conceptos, categorías, enfoques y didácticas que aparecen y aparecerán en los libros escolares gocen de una alta calidad conceptual, metodológica, teórica, pedagógica y didáctica, así como de su actualización y renovación del saber. Algunos hallazgos de la información dejan ver que:

3 Se refiere al proyecto "Conceptos de lugar y de ciudad en los libros de texto de la educación básica". Universidad Pedagógica Nacional, DCS-381-14 DGP-CIUP 2014. Grupo interinstitucional de investigación Geopaideia. Investigadores Alexánder Cely Rodríguez y Nubia Moreno Lache.

- Las unidades temáticas que manejan los libros de texto cumplen con los lineamientos y los estándares curriculares, incluso en la mayoría de los casos las unidades llevan por nombre los ejes generadores propuestos por estos.
- Los textos escolares muestran una fuerte tendencia hacia la geografía descriptiva desde la enunciación de lugares, departamentos, regiones, etc.; en términos generales, el libro de texto da cuenta de los contenidos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Hay aproximaciones hacia el abordaje de asuntos espaciales, ambientales y sociales, los cuales se acercan a la comprensión socioespacial, pero son frágiles de cara a enfoques epistemológicos como la geografía radical, humanística, fenomenológica, etc.
- En cuanto a lo pedagógico, predomina el enfoque de "aprendizaje significativo", punto a favor porque se tiene en cuenta de una u otra manera el entorno del estudiante, relacionando los conocimientos previos con los que va a vivir en su experiencia escolar. Sin embargo, no todas las propuestas y actividades responden o guardan correlación con este modelo de aprendizaje y se evidencia incluso una fragilidad en lo pedagógico.
- En los textos escolares hay un énfasis mayor hacia la historia, a pesar de estar cobijados por las ciencias sociales. Lo que refleja la discusión por las ciencias y su jerarquía en el saber y por ende en su enseñanza.
- La formación ciudadana aparece en algunos libros de texto y responde a la implementación de las competencias ciudadanas, manejando talleres enfocados a su conceptualización y desarrollo, a pesar de ello no se garantiza la formación ciudadana correspondiente a las demandas del país y no hay una relación de esta formación, por ejemplo, con la dialéctica tiempo/espacio/sociedad.
- El concepto de ciudad se aborda en los libros de texto de una manera frágil o rápida; se le asocia como un paisaje cultural, el cual tiene una serie de necesidades que debe cumplir la población que en ella reside, además tiene nodos y nudos que permiten a los transeúntes su ubicación, pero hay un vacío en el estudio del origen, morfología, dinámica y civitas urbana; aspectos que son centrales para comprender algunas de las tensiones y necesidades que se viven en las ciudades contemporáneas, las cuales deberían ser parte también de una agenda escolar que enseñe el sentido y significado de la ciudad y del vivir en ella.
- En referencia a la formación ciudadana, los libros analizados intentan brindar a los estudiantes un acercamiento al tema incentivando el cuidado del cuerpo, del medio ambiente, la democracia y la participación ciudadana, la defensa de los derechos humanos y el cumplimiento de los deberes; la aceptación de la diferencia entre las culturas que habitan nuestro país y el desarrollo económico, entre otros.
- En general, hay una preocupación por formar a los estudiantes en generosidad, honradez, amistad, cooperación y respeto haciendo particular énfasis en la promoción de los derechos humanos. Las temáticas que más aparecen son formación de valores, relaciones de comportamiento, familia, escuela, derechos de los niños. Preocupa que se

presente más énfasis en el concepto derecho, sin negar su valor y necesidad, y se deje en menor proporción el deber y las garantías dado que es necesario que los niños, niñas y jóvenes se formen comprendiendo y reconociendo que hay tanto deberes como derechos y garantías, y que ese tríptico conserva una correspondencia.

¿Por qué una indagación sobre la geografía escolar?

Como se ha expuesto, la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, en contextos escolares y en la sociedad en general, suele asociarse como un conocimiento memorístico y enunciativo; interpretación que relega su importancia para la comprensión del espacio, del desarrollo de las sociedades, de la búsqueda de justicia socioespacial, de mejores relaciones en la dupla sociedad-entorno geográfico, entre otros. Estas concepciones conducen a un desconocimiento de la geografía, así como a su marginalidad en currículos y proyectos pedagógicos.

Es importante reconocer el estado actual de algunas concepciones, prácticas y enseñanzas de la geografía en contextos escolares, así como relacionarlas con el saber geográfico; este último caracterizado por el desarrollo de paradigmas y enfoques que dialogan con los cambios y demandas de las sociedades pero que no suelen estar presentes en la escuela ni en la formación de los profesores. En el campo de la geografía se considera desde el paradigma cuantitativo, se pasa por las geografías radicales, humanísticas, de los campos emergentes hasta llegar a las tendencias más contemporáneas de los posmodernistas y posestructuralistas en geografía. No obstante, estas geografías no

permean la concepción escolar, ni sus procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que contribuye a que esa visión marginal de la geografía se consolide casi como la única forma de entenderla. Esta mirada, a su vez, se acompaña, por algunas hegemonías del saber en la escuela y en los círculos académicos, de modo tal que resulta casi ineficiente aprender de manera mecánica una serie de información de la superficie terrestre, lo que contribuye con la desaparición, cada vez, más recurrente de la geografía en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Indagar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía se convierte en una posibilidad para interiorizar nuestras propias acciones, considerar las fortalezas, debilidades y posibilidades en relación con la geografía escolar así como construir una mirada crítico-reflexiva que arroje algunas contribuciones para aportar en la consolidación de otras lecturas del saber geográfico, su necesidad en la escuela y en la formación de nuevas generaciones; también es importante considerar los procesos de formación de docentes en el programa de licenciatura, así como en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en contextos escolares, pues ellos serán quienes a futuro asuman la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, lo que incluye a su vez el desarrollo de pensamiento y raciocinio espacial, necesarios en las actuales demandas socioterritoriales.

Al hablar de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía también se hace referencia al proceso de formación de los estudiantes en la medida que el pensamiento y las habilidades espaciales emergen desde la disciplina geográfica y son necesarias de desarrollar en las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes, puesto que estas permiten tanto el conocimiento del potencial que ofertan los espacios geográficos

como las maneras más óptimas para su aprovechamiento y desarrollo; este interés en el contexto escolar, a su vez, demanda de enfoques pedagógicos y didácticos que permitan el aprendizaje y la enseñanza de esta disciplina.

No obstante, en varios escenarios escolares, la enseñanza geográfica se limita a cumplir con unos parámetros curriculares, por lo general reduccionistas o a obviarla sin que se considere el efecto que esto tiene en el analfabetismo espacial de la sociedad, de modo tal que no se generan procesos de aprendizaje y comprensión socioespacial. Aprendizajes y comprensiones que son indispensables para la toma de decisiones asociadas con el espacio tanto en la vida cotidiana como en manejos socioterritoriales afines con conservación de cuencas y recursos, biodiversidad, manejos hídricos, mineros, energéticos, ambientales, de organización y planificación urbana, rural, etc.

A pesar de lo expuesto, se rescata que existen algunas apuestas y proyectos pedagógicos encauzados hacia el estudio y comprensión del saber geográfico y espacial y de su relevancia en propuestas educativas; esto permite considerar no solo el valor y relevancia de la geografía, sino también de los retos y desafíos para su enseñanza y aprendizaje. De allí que con el desarrollo de la presente investigación es posible reconocer tanto conceptos enclavados en acepciones reduccionistas de la geografía como ampliar el horizonte de sus principios y fundamentos para lograr la comprensión del espacio geográfico en la complejidad que este representa; esto permitirá reconocer la importancia del estudio, enseñanza y aprendizaje de lo socioespacial, del desarrollo de pensamiento, raciocinio y habilidades espaciales, así como de su importancia en los contextos escolares.

Así las cosas, la investigación es pertinente porque: a) aboga por construir una reflexión y una lectura crítica-propositiva asociada con la enseñanza y el aprendizaje de la geografía; b) muestra aportes, demandas, retos y posibilidades para una enseñanza renovada de la geografía en contextos escolares; c) contribuye en la formación docente e investigativa de los monitores que se adscriban al proyecto; d) aporta en la consolidación del grupo proponente y en sus intereses investigativos, así como dialoga con los propósitos misionales de la Universidad Pedagógica Nacional como formadora de formadores.

En armonía con lo expuesto, interesa a la presente propuesta de investigación comprender concepciones, saberes y prácticas pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar en instituciones educativas de Bogotá. Acompañan las preguntas orientadoras en relación con:

- ¿Cómo se entiende la geografía escolar en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá?
- ¿Qué elementos se tienen en cuenta para establecer la geografía en el currículo de las instituciones educativas de Bogotá?
- ¿Cuáles son las concepciones y prácticas asociadas con la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en instituciones educativas de Bogotá?
- ¿De qué manera la formación docente incide en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en instituciones educativas de Bogotá?
- Basados en lo planteado, acompañan al proyecto los objetivos específicos:

- Caracterizar prácticas pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje de la geografía escolar en instituciones educativas de Bogotá.
- Interpretar concepciones y saberes en la enseñanza y aprendizaje de la geografía escolar en instituciones educativas de Bogotá.
- Analizar la articulación de la enseñanza de la geografía en relación con los proyectos pedagógicos y los lineamientos curriculares e institucionales de las universidades en Bogotá.
- Validar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en las universidades de Bogotá.

En esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje de la geografía adquiere mayor fuerza cuando se reconoce su potencial pedagógico y didáctico como traductor de la realidad biofísica del entorno geográfico con la realidad sociocultural de sus habitantes; entender una geografía escolar renovada oferta una enorme posibilidad de los estudios geográficos en la formación de las nuevas generaciones, en la educación geográfica de la ciudadanía en general y, por supuesto, en la formación de los docentes con miras a potenciar en los contextos escolares una geografía viva que empodere tanto el conocimiento propio de la disciplina como las realidades socioespaciales en los diferentes contextos en los que habitan.

Referencias

- Cely, A. y Moreno, N. (2015). Ciudad, formación ciudadana y texto escolar: deliberación para la enseñanza de la geografía. *Revista de Geografía Espacios*, 5(9), 11-31., https://www.researchgate.net/publication/323099224_Ciudad_formation_ciudadana_y_texto_escolar_deliberacion_para_la_ensenanza_de_la_geografia
- Cely, A. y Moreno, N. (2018). *Educación geográfica, formación docente y vida cotidiana*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9394>
- Pulgarín, R. (2020). *Enseñanza de la geografía y estudio del territorio. Por una nueva didáctica*. Sociedad Geográfica de Colombia.
- Rodríguez, E. (2000). *Geografía conceptual*. Tercer Mundo.
- Rodríguez, E. A. (1987). Problemas y características de la enseñanza de la geografía en educación básica. *En Memorias X Congreso Colombiano de Geografía* (pp. 163-177). ICFES.

Teorización y formalización en la estructuración de la relación carga ion. Fundamentos para la enseñanza de las ciencias

Liliana Tarazona Vargas, Sandra Sandoval Osorio, José Francisco Malagón Sánchez y Marina Garzón Barrios

pp. 25-34

La relación carga ion en el ámbito de una perspectiva fenomenológica para la enseñanza de las ciencias

El grupo de investigación Estudios Histórico Críticos y Enseñanza de las Ciencias (EHC[^]EC) adelanta su investigación inscrita en la línea: la enseñanza de las ciencias desde una perspectiva fenomenológica, con la intención de aportar a la comprensión de las actividades experimentales y conceptuales que permiten constituir una visión de la estructura de la materia, como necesidad y consecuencia del estudio del comportamiento discreto de las sustancias en los procesos de disolución y conductividad eléctrica en las soluciones de electrolitos y en gases encerrados.

En primer lugar, el grupo está comprometido con la consolidación de la investigación para continuar desarrollando los siguientes aspectos:

- El fortalecimiento de una perspectiva de educación en ciencias y de formación de maestros que aporta elementos a la relación ciencia-historia de las ciencias y educación. Desde esta perspectiva hemos analizado la configuración de dominios fenomenológicos, sus vínculos con las actividades experimentales y los procesos de formalización que se pueden desarrollar en torno a esta configuración.
- El desarrollo de criterios y formas de proceder en el aula que comprometan al estudiante y al profesor en el estudio permanente de las ciencias que enseñan y aprenden; se reconoce que la estructuración teórica es un lugar de llegada en el proceso constructivo de la educación en ciencias, que requieren no solo metodologías innovado-

ras para las actividades que incluyen, sino principalmente el vínculo de la actividad experimental y de la dinámica de teorización con la posibilidad de creación de espacios de enseñanza de las ciencias en las que las relaciones entre diferentes clases de fenómenos amplían la comprensión de diversos fenómenos naturales

La preocupación por las relaciones entre la actividad experimental y los procesos de formalización conceptual para el ámbito de la enseñanza de las ciencias, nos llevó a pensar en la constitución de dominios fenomenológicos. Para avanzar hemos estudiado la relación entre los fenómenos químicos y los fenómenos eléctricos que en este momento nos plantean qué cantidades definidas de sustancias están vinculadas con cantidades igualmente definidas de electricidad, lo cual se ha asociado con un comportamiento discreto de las sustancias, y se ha postulado el ion como una conceptualización que representa tales asociaciones.

El trabajo que hemos adelantado ha producido un diseño inicial de actividades experimentales para el estudio de electrolisis de algunas sales y la conductividad en soluciones acuosas en las cuales se explicitarán criterios para configurar problemáticas alrededor de las cuales se configuran las fenomenologías que relacionan carga eléctrica, migración de iones y corriente eléctrica con cantidad de sustancia y conductividad eléctrica.

Relaciones entre cantidad de sustancia y cantidad de electricidad

En el estudio de los trabajos de Faraday (1849), nosotros observábamos en proyectos anteriores cómo la relación entre la cantidad de corriente

eléctrica que pasa a través de un electrolito y la cantidad de sustancia involucrada en las descomposiciones que ocurren, permitió la organización de equivalencias que se reconocen ahora como las leyes de Faraday para la descomposición de sustancias. Esta idea de equivalencia se vuelve un proceso de estructuración conceptual en el dominio fenomenológico de la electroquímica.

Posteriormente, estudiamos cómo las migraciones de masa hacia los electrodos fueron tema de interés en relación con la pregunta ¿cuál es la causa de la atracción de cierto tipo de sustancia hacia uno u otro de los electrodos y, por qué, en general, existen ciertas regularidades en estas migraciones? Desde allí se apreciaron respuestas organizadas ya fuera desde el dominio de la electricidad o ya desde el dominio de ese campo naciente de la electroquímica.

Las explicaciones netamente desde el campo de la electricidad proponían la idea de que la fuerza de atracción de estas masas migrantes actúa desde los electrodos y conforme con ley de Coulomb, en relación con la distancia entre estos electrodos y sin que hubiera una acción procedente desde el electrolito, en otras palabras, en que la causa de la migración se encuentra en el exterior de la sustancia.

Las explicaciones desde el dominio de la electroquímica sostuvieron que estas migraciones están causadas por las afinidades químicas y estas afinidades ahora podían ser relacionadas con características eléctricas del comportamiento de las migraciones. Ciertas sustancias siempre migran hacia el electrodo negativo, y otras siempre hacia el electrodo positivo, señalándose un carácter eléctrico e identificándose como iones positivos o iones negativos según la migración hacia qué electrodo, iones positivos

[cationes] migran hacia el electrodo negativo, iones negativos [aniones] migran hacia el electrodo positivo. Desde esta perspectiva, la causa de las migraciones no se encuentra en el exterior de la sustancia, sino que está en relación con las características de la sustancia descompuesta. A su vez, se compararon las cantidades de sustancia que migran con las cantidades de electricidad, mostrando que hasta estos estudios se podían pensar electricidades positivas y negativas migrando al interior de las soluciones electrolíticas, permitiendo preguntas sobre las características de conductividad eléctrica de las sustancias y las causas de la resistividad eléctrica en relación con el comportamiento de estas migraciones o en relación con la concentración o dilución de las sustancias, que llevaron a la configuración de otros problemas de estudio como la velocidad de migración de los iones, las características térmicas de las sustancias en relación con el paso de corriente y la influencia de la temperatura en el cambio de las características eléctricas, y con la fase en la que se encuentra la sustancia: sólida, líquida o gaseosa, etc.

Identificamos que en el desarrollo de las actividades experimentales mediante las cuales se fueron desarrollando todos los estudios, que antes sintetizamos tan rápidamente, pero en los que intervinieron tantas reflexiones como científicos, las cuantificaciones de las migraciones y la estructuración de la teoría iónica de la materia se hace posible al comparar una cantidad de sustancia con una cantidad de electricidad. Acerca de estos diferentes aspectos nosotros reforzamos la idea de que en la organización y construcción de magnitudes y explicaciones hay un proceso de estructuración que tiene su base en el establecimiento de relaciones de equivalencia.

Vemos, a su vez, cómo estos diferentes aspectos ayudan a configurar la idea de que en esa asociación de efectos con cantidades de sustancias hay un comportamiento discreto de la materia que contribuye a lo que hoy día reconocemos como la estructura de la materia. La indagación sobre la idea de ion nos ha permitido notar cómo tal idea aporta en la explicación y descripción de procesos electrolíticos, y además, también ayuda a vincular campos de fenómenos distintos, que debemos avanzar en la investigación.

El concepto de ion gira alrededor de la comprensión de los fenómenos electrolíticos relacionados con la solubilidad de las sustancias, la conductividad y la electrodescomposición química. Es necesaria la construcción de una base fenomenológica.

De la electrodescomposición de sustancias a la idea de ion

A propósito de los trabajos de Faraday se destaca el papel del experimento en la producción conceptual que se desarrolla. Faraday logra evidenciar qué es lo que está pasando en la electrólisis de sustancias y que depende de unos factores que se pueden medir. Por ejemplo, la distancia entre los polos, ceñidos a Coulomb, sería un factor central que incidiría en los productos de la electrólisis, pero él muestra que esta no influye.

Al tomar en consideración el efecto de la distancia entre los electrodos se explica que a mayor distancia se aumenta la resistencia y entonces disminuye la cantidad de corriente, pero la cantidad de sustancia producida por la unidad de corriente sería la misma. Considerar la influencia de los polos (la distancia entre ellos

y su composición) le permite a Faraday concluir que para una cantidad constante de electricidad, la cantidad de actividad electroquímica también es constante, independientemente de la disposición de los polos.

En definitiva, para Faraday los polos determinan el límite del electrolito y son las compuertas por donde entra y sale la electricidad, pero no ejercen otra acción. La electricidad que atraviesa, por su parte, modifica la afinidad química entre los componentes del electrolito y siempre que haya otros componentes con los cuales recombinarse se dará el proceso de descomposición. Así, la producción de metales o sales en los polos se debe a la presencia de otras sustancias con las que son afines, igualmente, en el caso de los gases que se liberan, los ácidos y álcalis que quedan en el fluido que rodea los polos (la explicación de la descomposición por la atracción de los polos no da cuenta de estos casos en los que las sustancias no quedan unidas a los polos).

Supongo que los efectos se deben a una modificación, por la corriente eléctrica, de la afinidad química de las partículas a través de las cuales pasa esa corriente, lo que les da el poder de actuar con mayor fuerza en una dirección que en otra, y consecuentemente ellos viajan por una serie de descomposiciones y recomposiciones sucesivas en direcciones opuestas, y finalmente causan su expulsión o exclusión en los límites del cuerpo bajo descomposición. (Faraday, 1849, p. 151)

Esta relación entre el efecto de la electricidad y la afinidad se deriva de la relación entre cantidad de corriente y cantidad de sustancia descompuesta que Faraday establece así: *deflexiones iguales de la aguja, corresponden a*

cantidades iguales de sustancias descompuestas, en tiempos iguales, sin que la fuente de electricidad tenga incidencia.

Los trabajos experimentales de Faraday adquieren una especial importancia en:

- La formulación final de las leyes de electrodescomposición, que son las que mejor expresan la equivalencia entre la cantidad de sustancia transformada y la cantidad de electricidad que pasa a través de la solución en un tiempo determinado.
- La comprensión y desarrollo de una mirada conceptual sobre estos procesos, una formulación de la teoría de los iones.
- La construcción de sus propios aparatos como los voltaelectrómetros, de los cuales hace una descripción detallada de las condiciones que debe cumplir. Con esto Faraday garantiza que el instrumento determina con exactitud la acción electroquímica que se ha generado.

Relaciones entre la afinidad y la conceptualización de ion

Como se presentó antes en los textos de Faraday, la acción de la electricidad en los procesos de electrodescomposición está asociada a la fuerza de afinidad al interior de las sustancias. Él considera que las partículas actuantes pueden ser positivas o negativas y viajan hacia los polos no por atracción o repulsión con los polos sino por afinidad química. A estas partículas actuantes las llamó Faraday aniones, a aquellas que viajan al electrodo positivo, y cationes, a aquellas que viajan al electrodo negativo, y en general, llamó iones a cualquiera de estas migraciones de materia.

En síntesis, Faraday encuentra que los efectos de descomposición de sustancias electrolíticas son debidos a la modificación por la corriente eléctrica y a la afinidad química de las partículas a través de la cual pasa esta corriente; la afinidad es la causa de la potencia para actuar más forzosamente en una dirección que en otra; y por lo tanto, hace migrar cantidades de sustancia a través de una serie de sucesivas descomposiciones y recomposiciones en direcciones opuestas, causando finalmente su expulsión o extrusión en los límites del cuerpo en descomposición (electrodos) y la cantidad de sustancia descompuesta es mayor o menor si la cantidad de corriente es mayor o menor. Según la teoría de los iones libres que se representa en las figuras 1 y 2 se establece que un compuesto ab se separa en virtud del paso de la corriente eléctrica, en partículas a y b , pero las partículas a o b viajan hacia los polos porque pueden establecer de nuevo afinidades con otras partículas b o a respectivamente. De modo que, cuando llega al polo positivo o negativo se libera.



Figura 1. Partículas que viajan de un polo al otro

Viajan así porque se encuentran con partículas de tipo opuesto b y en virtud de su afinidad son impulsadas hacia adelante

Fuente: tomada de Faraday (1849, p. 149).



Figura 2. Cuando la partícula a llega al polo

Al llegar, la partícula queda liberada ya que la partícula b con la cual estaba en combinación, genera ahora mayor atracción por la partícula a que esta antes en el camino

Fuente: tomada de Faraday (1849, p. 149).

Como se dijo, estas partículas migran hacia el polo positivo (ánodo) o negativo (cátodo). Con esto, la idea de los iones libres queda inicialmente consolidada y es utilizada por otros científicos en desarrollos posteriores de la electroquímica.

Así como en los trabajos de Faraday, la idea de ion se vincula a un conjunto de efectos asociados con la acción de la corriente eléctrica en los procesos de electrodescomposición, los trabajos de Hittorf (1853), Kohlrausch (1876) y Arrhenius (1903) estudian estos efectos y los asocian ahora a medidas del porcentaje de transferencia de sustancias en términos de la migración de los iones libres, y a la conductividad eléctrica de las soluciones que se establece en términos de la disociación en iones de los electrolitos.

El ion es, entonces, una estructura teórica que sintetiza una serie de relaciones entre sustancia y carga que implicó un proceso de representación y de estructuración matemática en relación con los efectos que se obtenían en los experimentos de electrodescomposición de sustancias.

Sobre la manera en que los iones se transfieren

Hittorf (1853) explica la manera como se producen determinadas cantidades de sustancia en cada uno de los electrodos y, a partir de ello, se miden las velocidades de migración de los iones en experimentos que utilizan, por ejemplo, sulfato de cobre, sulfato de plata y acetato de plata.

La base de su investigación sobre la migración de los iones consiste en indagar las condiciones que determinan los cambios de concentración de las sustancias cerca de los electrodos, al transcurrir el proceso de electrólisis. Hittorf realiza una serie de electrólisis para estudiar

de qué depende la cantidad de corriente que se produce en tales procesos, si depende de la concentración de diferentes sales, o de la temperatura de solución, o de la concentración inicial.

Él encontró que la concentración de diferentes sales disminuye después del proceso de electrólisis, por lo tanto, la cantidad de transferencia de los iones hacia los polos depende de las concentraciones iniciales, sin embargo, encuentra que en soluciones diluidas ya este factor no influye porque el porcentaje total de transferencia es el mismo, sin importar que la solución inicial esté más o menos diluida.

El trabajo de Hittorf respecto a la medida del porcentaje de transferencia de una determinada sustancia, producto de la electrólisis de una solución, le permitió establecer relaciones de equivalencia entre las pérdidas de cationes y aniones en los electrodos y con esto relaciones de velocidad de migración de los iones durante el proceso de electrólisis. "La conclusión que se atribuye es que la pérdida en el ánodo es a la pérdida en el cátodo, como la velocidad del catión es a la del anión" (Ostwald, 1912, p. 107).

De esta manera, se podría atribuir a cada ion tanto los efectos observados en la electrodescomposición, como su movimiento entre los electrodos con una velocidad dada por ciertas condiciones (concentración del electrolito, la temperatura) y en unas direcciones definidas hacia un polo y otro. Estas características fueron las que llevaron a Kohlrausch (1876) y a Arrhenius (1903) a preguntarse por la conductividad de los electrolitos.

El agua pura no posee una conductividad apreciable y, por lo tanto, es más natural considerar la conducción de corriente en una solución acuosa de un cuerpo como

debida, no a la conducción del agua, sino a las partículas disueltas. Este punto de vista es probablemente sostenido por la mayoría de los físicos en la actualidad. Según ellos, el agua actúa solo como un medio en el que tienen lugar los desplazamientos electrolíticos, y la resistencia eléctrica de la solución sería la resistencia por fricción que los elementos migratorios de sal, etc., experimentan contra las partículas de agua y entre sí. (Kohlrausch, 1876, p. 86)

Considerar el movimiento de los iones dado por las cantidades de sustancias producto de la electrólisis en cada electrodo, no solo implicaba pensar en la velocidad de migración sino en la consideración de la naturaleza eléctrica del proceso y de las sustancias, como Faraday lo había anunciado. En este sentido, la velocidad de migración estaría determinada por la resistencia que tuviera cada ion para desplazarse. Y esto dependería del electrolito, posiblemente de la fuerza de afinidad entre los elementos que la constituían.

Deje que cada solución forme una columna de sección transversal unitaria, y deje que actúe una unidad de fuerza eléctrica (gradiente de potencial). Si los iones tienen velocidades opuestas, μ_0 y μ , entonces según la ley de Faraday, según la cual cada molécula parcial que migra lleva consigo una cantidad de electricidad independiente de su naturaleza, la corriente es proporcional a $\mu_0 + \mu$ (y al número de moléculas contenidas en la longitud unitaria de la columna, que, sin embargo, será el mismo en todas las soluciones).

[...] Por otro lado, la intensidad de la corriente a través de la sección transversal unitaria

debida a una unidad de fuerza electromotriz es, como es bien sabido, nada más que lo que se denomina conductividad, I , de la solución, que por tanto debe ser proporcional a $\mu_0 + \mu$. (Kohlrausch, 1876, pp. 86, 87)

Estas relaciones que establece Kohlrausch entre el trabajo de Faraday, los valores de velocidad de migración calculados por Hittorf y su trabajo experimental sobre la conductividad de soluciones salinas lo llevan a concluir que:

en una solución diluida cada elemento electroquímico (por ejemplo, hidrógeno, cloro o también un radical, como NO_3) tiene una resistencia definida que le pertenece, independiente del compuesto del que se electroliza. (Kohlrausch, 1876, p. 86)

Con este trabajo se establece que los iones, ya sea un anión o un catión, tienen su propia velocidad de migración, independientemente de la manera como estén combinados antes de la electrólisis, por lo que no dependerían de la fuerza de afinidad.

la movilidad del hidrógeno excede, por lo tanto, de la de los otros elementos de cinco a once veces, y de hecho se puede afirmar con certeza que la alta conductividad de los ácidos se debe al hecho de que el hidrógeno es uno de sus componentes migratorios. (Kohlrausch, 1876, p. 89)

De este modo, la teoría de los iones libres no solo podía presentar un nivel de descripción y explicación a diversos tipos de procesos electroquímicos, sino que, además, permitía hacer cuantificaciones importantes en relación con las cantidades de sustancia liberada, producida o recogida en cada uno de los procesos electrolí-

ticos y las cantidades de corriente invertidas en el proceso, además de cuantificar cantidades de carga vinculadas a esas corrientes, junto a sus velocidades de migración, permitiendo la estructuración teórica de ese dominio.

Los procesos de estructuración teórica en la consolidación de dominios fenomenológicos

Con los trabajos que se han presentado, se muestra que diversos científicos teorizan sobre las ideas en torno a la estructura de la materia y fundamentalmente sobre las ideas de ion. Se consolidan ideas sobre el comportamiento discreto de la materia y relaciones carga/materia.

La interpretación y organización de la observación de los aspectos mencionados van de la mano de una simbología y de una representación abstracta que la teoría admite. Se insiste en la relación entre los esquemas teóricos y el lenguaje, pero los esquemas teóricos no solo son simbologías bien organizadas, son también interpretaciones y producciones de hechos experimentales, en otras palabras, son esquemas generales de todas las posibles situaciones que podemos tener sobre una afirmación abstracta. No hay una correspondencia exacta entre el esquema conceptual y el hecho experimental, un hecho experimental puede ser abordado desde diferentes puntos de vista teóricos, sin embargo, también un mismo punto de vista teórico puede dar lugar a diferentes casos experimentales.

Como se ha establecido, se estudian algunos efectos que vinculan los fenómenos químicos a los fenómenos eléctricos y la conceptualización de ion resulta ser el esquema teórico, la estructura teórica que sintetiza la comprensión sobre

estos efectos en las relaciones sustancia/carga que implica un proceso de representación y de estructuración matemática y que orienta la experimentación en la electrodescomposición de sustancias. Estas comprensiones al respecto propician reflexiones sobre los asuntos a privilegiar y las lógicas a trabajar en los procesos de enseñanza de las ciencias.

En una primera aproximación habíamos identificado que científicos como Faraday, Hittorf, Arrhenius y Kohlrausch llamaron ion a un conjunto de efectos que estaban asociados con:

- El vínculo de la acción de la corriente eléctrica a través de soluciones de electrolitos.
- El porcentaje de transferencia de sustancias en términos de la migración de los iones libres presentada por Hittorf.
- La conductividad eléctrica de las soluciones de electrolitos estudiada por Arrhenius, que la establece en términos de la disociación en iones de los electrolitos.

Identificamos que alrededor de la descripción y explicación de estos efectos se encuentra que la teoría de los iones libres estructura el estudio del problema de la relación de los cambios químicos por la circulación de la electricidad. Y nuestra pregunta sobre cómo se logran estas teorizaciones ha ocupado muchas de nuestras reflexiones de grupo.

Logramos en este periodo esclarecer algunos aspectos que expondremos a continuación y con relación a lo cual citaremos algunas afirmaciones de Pierre Duhem (1906). La carencia de una teoría sobre los procesos de descomposición electrolítica es planteada por Faraday (serie V). En investigaciones anteriores de este grupo (2018 y 2019) hemos reconocido que los

efectos de descomposición y composición de las sustancias han sido objeto de científicos como Grothus, Davy, Daniell o De la Rive. Establecer que mediante el paso de la electricidad por las soluciones electrolíticas se provoca la descomposición de unas sustancias proporciona elementos sobre la naturaleza de los cuerpos compuestos. Las sucesivas descomposiciones y recomposiciones electroquímicas son causadas, para algunos como Grothus o Davy, por la interacción entre los polos y las partículas de la materia de los electrolitos que generan fuerzas atractivas o repulsivas actuando en sentidos opuestos. Un punto para tener en cuenta en este esquema es que las fuerzas atractivas y repulsivas son originadas en las superficies de los polos (hoy electrodos) y se transmiten de una partícula a otra, a través de toda la solución, pero su fuerza va disminuyendo y en el centro se hace neutra.

En la primera mitad del siglo XIX se consideró la existencia de dos clases de electricidades actuando al mismo tiempo y en dirección opuesta, pero el señor De la Rive considera que para explicar estos efectos se deben establecer las relaciones o afinidades entre la materia y la electricidad. Por esto, en el polo positivo se liberan el oxígeno y los ácidos, y en el polo negativo, el hidrógeno y las bases. Además, la porción de la sustancia que se descompone es la que está contigua a los polos, en la parte intermedia no se dan descomposiciones y su papel es de facilitar la conducción de las electricidades y la materia que se desprende en los polos.

Consideraciones preliminares para la enseñanza de las ciencias

Tener claridad sobre la forma como se estructuran y terminan en teorías los campos fenomenológi-

cos que hemos venido trabajando, nos permite presentar algunas implicaciones importantes para la enseñanza.

- Una muy importante, si se quiere en el campo de la epistemología, es que las teorías no están *a priori* para ser usadas. Y aunque parece trivial que no, en la enseñanza se suele ir en sentido contrario. Primero se trata de enseñar la teoría para después aplicarla a algunos problemas; esto implica que muchas veces el estudiante no comprende cuál es el conjunto de fenómenos u objetos de estudio que abordan estas teorías.
- Los experimentos tampoco pueden ser algo que demuestren que las teorías enseñadas son válidas o verdaderas. Es más, un experimento que no contraste las teorías jamás la deja por fuera. Entonces, en la enseñanza esto nos obliga a pensar el experimento más como una forma de plantear variables, construir magnitudes y vincularlas entre sí.

De lo anterior es claro que las formas matemáticas que relacionan estas magnitudes son susceptibles de ser estructuradas en la clase de ciencias, después de un proceso de delimitación de los fenómenos de estudio, de identificación de variables, de estudio de las funciones matemáticas que se pueden establecer para relacionar las variables, e incluso de construcción de instrumentos apropiados para la fenomenología estudiada. Estos instrumentos no pueden ser cajas negras, sino que se comprende que son también un resultado de la estructuración teórica lograda.

De toda esta actividad se puede formular principios generales que aborden un amplio campo fenomenológico. Esto puede considerarse como un proceso de teorización desarrollado por los

estudiantes. Así la teoría sería el final del proceso y no el punto de partida.

Nota: este texto recoge resultados de los análisis históricos realizados en el marco de los proyectos de investigación "Teorización y formalización en la estructuración de la relación carga ion. Fundamentos para la enseñanza de las ciencias" (código DQU 560-21) y "Estructuración teórica en la consolidación de un dominio fenomenológico: de la electroquímica al ion. Abordaje para la enseñanza de las ciencias" (código DQU 535.20).

Referencias

- Arrhenius, S. (1903). Development of the theory of electrolytic dissociation. *Proceedings of the Royal Institution*.
- Duhem, P. (1906). *Essays in the History and Philosophy of Science*. Traducido y editado por Ariew, Roger y Barker, Peter. Hackett Pub Co. Inc.
- Faraday, M. (1849). *Experimental researches in electricity* (vol. 1). University of London.
- Hittorf, J. W. (1853). On the migration of ions during electrolysis. En H. M. Goodwin (ed. y trad.), *The fundamental laws of electrolytic conduction* (pp. 49-81). Harper & Brothers Publishers.
- Kohlrausch, F. (1876). On the conductivity of electrolytes dissolved in water in relation to the migration of their components. En H. M. Goodwin (ed. y trad.), *The fundamental laws of electrolytic conduction* (pp. 83-93). Harper & Brothers Publishers.
- Ostwald, W. (1912). *L'evolution de l'électrochimie*. Librairie Félix Alcan.

Prácticas de enseñanza de la biotecnología de profesores de ciencias naturales de Colombia y Chile: implicaciones didácticas

Silvia Gómez Daza, Ximena Vildósola Tibaud, Jimmy Fúquene Bárcenas,
Elizabeth Triana, Angie Hernández, Melisa Rojas y Daniela Calderón

pp. 35-50

En el siguiente documento se presentan los avances del trabajo titulado: "Prácticas de enseñanza de la biotecnología de profesores de ciencias naturales de Colombia y Chile: implicaciones didácticas" (código DBI-563-21), desde las perspectivas del conocimiento didáctico del contenido (CDC). La investigación es realizada por maestros en ejercicio y en formación de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá (Colombia), la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación de Santiago de Chile y el Instituto Pedagógico Nacional de Bogotá (Colombia).

La biotecnología ha realizado aportes a la sociedad y transformaciones en diversos campos como la agricultura, la medicina, la industria, la economía y los ecosistemas, lo cual supone que la manera de percibir lo vivo está cambiando. A escala mundial existen propuestas para la inclusión de la biotecnología en los niveles de educación secundaria y universidades, por diferentes motivos: a) formar ciudadanos reflexivos y críticos para que participen y tomen decisiones argumentadas en los debates sociocientíficos, b) desarrollar habilidades y competencias científicas, laborales o de emprendimiento en los individuos, c) generar conocimiento y d) mejorar la productividad y calidad de vida, utilizando distintas estrategias entre las que se encuentran las prácticas de laboratorio, las exposiciones orales por parte de especialistas, los debates y los proyectos escolares (Espinel, 2015; Ocelli *et al.*, 2018).

Por una parte, en Chile, aunque existen políticas que incluyen la biotecnología, hay que mejorar la articulación a nivel curricular, más aún, a la luz de los recientes cambios curriculares en ciencias que demandan perspectivas interdisciplinarias. Caso contrario es Colombia que en sus currículos no se incluye, sin embargo, por su per-

tinencia e importancia, en las escuelas muchos temas de biotecnología (clonación, ingeniería genética, fermentación microbiana, etc.) son tratados en el aula y en proyectos pedagógicos (Bejarano y Basto, 2011; Corporación Biotec, 2011; Delgado, 2012; Melo *et al.*, 2001; Sarmiento *et al.*, 2012). En este sentido, en términos generales se realizan experiencias de laboratorio o proyectos de investigación escolar, que permiten no solo profundizar sobre aplicaciones biotecnológicas como cultivo de tejidos vegetales *in vitro*, fitoquímica, microbiología aplicada, biología molecular y citogenética, sino desarrollar en los(as) estudiantes competencias científicas, investigativas y de emprendimiento. Esto se ha permitido, probablemente, por iniciativas particulares de los docentes que incorporan elementos que se encuentran de manera implícita en los estándares básicos de competencia del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004). Por lo anterior, resulta de vital importancia cuestionarse por el lugar de la biotecnología en el escenario educativo, pues se observa que, si bien existen conocimientos alrededor de ella en las escuelas colombianas y chilenas, no tiene un espacio a nivel curricular que la posicione como un saber relevante.

Por otra parte, estudios realizados por Said *et al.* (2013) y Roa y Valbuena (2019) muestran que es necesario fortalecer la formación académica de los profesores que enseñan biotecnología porque muchas veces ellos no presentan una formación teórica y práctica lo suficientemente sólida en estas áreas, lo que conlleva dificultades en la enseñanza y, con ello, en el aprendizaje. Así mismo, su inclusión en la enseñanza se ha venido realizando de manera descontextualizada, sin tener en cuenta su epistemología, las características particulares de su contenido y las implicaciones éticas, sociales y económicas de sus impactos en diferentes ámbitos.

No obstante lo anterior, cabe señalar que la revisión de la literatura en el tema ha mostrado que si bien existen estudios focalizados en las prácticas de enseñanza y CDC del profesorado en biotecnología estos aún son incipientes, si se considera la relevancia del tema, por sus implicancias educativas o sociocientíficas.

El CDC se refiere al conocimiento que se necesita para poder transformar los contenidos disciplinares, con el fin de hacerlos más comprensibles para los alumnos y facilitar su aprendizaje. Se trata entonces de hacer que los contenidos disciplinares sean "enseñables y aprendibles", hace referencia a la enseñanza de una disciplina determinada. Diferentes investigadores coinciden en que este dominio es el que realmente identifica al saber profesional y es el que genera un mayor impacto en las acciones de enseñanza en el aula de clase (Magnusson *et al.*, 1999).

En la investigación sobre el CDC del profesor se han generado diversas conceptualizaciones, que han reconocido diferentes componentes dentro de esta categoría de conocimiento y los profesores las emplean de manera integrada para planificar y llevar a cabo la enseñanza (Lee y Luft, 2008). En este sentido, de acuerdo con Magnusson *et al.* (1999) y Valbuena (2007), la representación, el CDC se focaliza en a) las orientaciones de la enseñanza de la ciencia, b) el conocimiento del aprendizaje de Lyft los alumnos, c) el conocimiento y las concepciones de la evaluación de los aprendizajes de la ciencia, d) el conocimiento y las concepciones sobre las metodologías de enseñanza de la ciencia, y e) el conocimiento del currículum de ciencia que contiene dos niveles: por una parte, los propósitos y fines de la enseñanza en un grado de escolaridad determinado y, por otra, los programas curriculares y materiales para la enseñanza de un tema

específico. Para esta investigación se hace desde los propósitos de enseñanza, la selección de los contenidos, fuentes y criterios para estos y análisis del currículo. No obstante, de los importantes aportes señalados existen otras propuestas en el estudio del CDC que integran conocimientos específicos como el metacientífico, el psicopedagógico y el del contexto (Mora y Parga, 2014), aportando desde perspectivas de la complejidad al estudio del CDC del profesorado de ciencias.

El CDC del profesor incide en lo que hace en el aula y en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Por lo anterior, se hace fundamental estudiar en profundidad la práctica de profesores y profesoras en ejercicio, que están asumiendo la enseñanza de la biotecnología en su quehacer profesional. El estudio aborda interrogantes que permitan conocer qué concepciones tienen acerca de la biotecnología, qué materiales y estrategias didácticas están utilizando para su enseñanza, qué contenidos están seleccionando, cuáles son los propósitos de la selección de los contenidos, cómo los están organizando, cómo los están evaluando, qué relaciones están estableciendo con el contexto económico, político y ético, y la articulación con otras disciplinas. Así como el conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes en cuanto a las dificultades y requerimientos para el aprendizaje.

Se ahondará en las prácticas de enseñanza en biotecnología desde las perspectivas teóricas y metodológicas en CDC y, de esta manera, se espera contribuir al campo del CDC de biotecnología del profesorado y a la didáctica de las ciencias naturales, aportar elementos para tener en cuenta en el diseño del currículo escolar y recomendaciones a la formación de maestros de ciencias desde perspectivas interdisciplinarias. También fortalecer y profundizar las investiga-

ciones que se han realizado en las líneas de investigación Biodiversidad, Biotecnología y Conservación de la Universidad Pedagógica Nacional, el Conocimiento Didáctico del Contenido Biológico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la investigación para el fortalecimiento de la escuela del Instituto Pedagógico Nacional.

Metodología

El paradigma en el cual se enmarca esta investigación es la hermenéutica interpretativa porque busca comprender la realidad de los sujetos involucrados, cuyas acciones influyen en la práctica y conocimiento, además permite reconocer la complejidad de las prácticas que emergen en el contexto educativo (Barrero *et al.*, 2011). En coherencia se define como método los estudios de casos focalizados en profesores de ciencias naturales con una experiencia profesional mayor a 5 años que incluyen la biotecnología en su práctica de enseñanza.

Para conocer las prácticas enmarcadas en el CDC de los profesores se emplean las herramientas: representación del contenido (CoRe) y repertorios de experiencia profesional (PaP-eRs). El contenido plasmado en estos documentos permite valorar el desarrollo del CDC del docente y explicitar —a grandes rasgos— las decisiones que toman con relación al contenido-estudiantes-práctica docente, así como también conocer los posicionamientos epistemológicos que sustentan. El CoRe es útil para extraer las ideas centrales sobre los objetivos, los contenidos enseñados, las dificultades en el aprendizaje, las ideas previas de los estudiantes y las estrategias didácticas y de evaluación empleadas para cada idea central. A su vez, los PaP-eRs constituyen

las narraciones personales de un profesor sobre la enseñanza de un contenido científico. Estas narraciones representan el razonamiento del profesor, es decir, el pensamiento y las acciones de un profesor de ciencias en la enseñanza de un contenido específico (Candela y Viáfara, 2014; Loughran *et al.*, 2001; Vázquez y Rodríguez, 2014). La caracterización de las representaciones del profesorado de ciencias es una herramienta importante para conocer y analizar la enseñanza que desarrolla, desde perspectivas que permiten mejorar la comprensión de este proceso, particularmente, en lo que respecta a este estudio, al profundizar en la articulación entre la enseñanza de la biotecnología y su didáctica (Vergara y Cofré, 2014).

El proyecto se realiza en varios momentos como se observa en el diseño metodológico de la figura 1. De acuerdo con ello, se plantea el estudio desde el enfoque cualitativo, perspectiva hermenéutica interpretativa (Barrero *et al.*, 2011). Es un estudio de caso múltiple, con participación de 8 profesoras(es) de biología/ciencias naturales, cuyo contexto se sitúa en escuelas públicas de Bogotá (Colombia) y Santiago (Chile) así como un colegio privado de Bogotá (Colombia) y semi-privado de Chile. En cuanto a la recogida de la información, se realiza a través de las herramientas CoRe y PaP-ers (Loughran *et al.*, 2001) y el análisis de contenido y comparativo cualitativo en la etapa final. Además, se llevarán a cabo socializaciones de los resultados y se propondrá un modelo del CDC del profesorado acerca de la biotecnología, obtenido a partir del análisis comparativo cualitativo (OCA) de los casos estudiados en Santiago de Chile y Bogotá, incorporando los aportes preliminares acerca de la didáctica de la biotecnología.

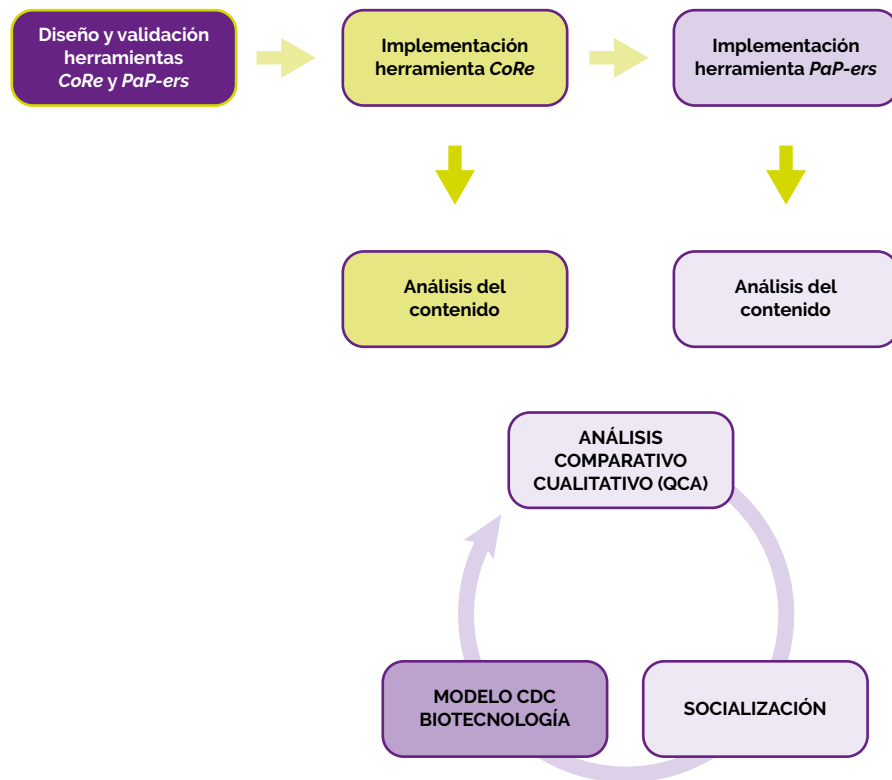


Figura 1. Diseño metodológico

Fuente: los autores.

Resultados parciales

Se diseñaron 30 preguntas para las herramientas CoRe (tabla 1) de las cuales ocho (las que tienen asterisco [*]) son adaptadas de Loughran *et al.* (2001) y el resto fueron elaboradas por los integrantes del proyecto, teniendo presentes los avances en CDC en ciencias. Estas preguntas fueron validadas por ocho expertos de Colombia y Chile, cuya formación es de licenciatura en biología con estudios de posgrados en educación o didáctica y más de 7 años de experiencia como docentes de colegios y/o universidad, y con una pauta de validación que evaluaba si estaban o no

de acuerdo con la pregunta, así como un espacio para las observaciones de cada una de ellas.

Al sistematizar la información con una matriz se redujo de 30 preguntas a 16 con ajustes. Varias de ellas, por tener la misma intención, se agruparon en una sola, otras por recomendación de un experto validador se cambiaron y se tomaron las diseñadas por Espinel (2020) (las que presentan asterisco preguntas 4, 13, 14) y dos de ellas también, por recomendación de otro experto, se extrajeron de la entrevista para que los integrantes del equipo de investigación analizaran en detalle el currículo y el plan de estudio de cada una de las instituciones de las cuales hacen parte los profesores del estudio (tabla 2).

Tabla 1. Preguntas diseñadas para las herramientas CoRe

Preguntas diseñadas para herramientas CoRe	
1. Teniendo en cuenta los temas relacionados con la biotecnología señalados ¿qué conceptos intenta que aprendan los estudiantes?	2. ¿Cómo prepara sus clases con los contenidos sobre biotecnología?
3. ¿El contenido que enseña se relaciona de manera directa con el contexto en que se encuentran los estudiantes?	4. ¿Qué objetivos se propone para organizar y desarrollar sus clases?
5. ¿Por qué cree que es importante que los estudiantes aprendan conceptos relacionados con la biotecnología?	6. ¿Qué materiales o recursos utiliza para enseñar contenidos o conceptos relacionados a la biotecnología?
7. ¿Qué ideas previas ha detectado en los estudiantes sobre las temáticas de biotecnología que influyen en su aprendizaje?	8. ¿Qué conocimientos de los estudiantes acerca de la biotecnología influyen en la enseñanza de esta?
9. ¿Cuáles son las limitaciones o dificultades que usted ha podido identificar en sus estudiantes para comprender conceptos relacionados con la biotecnología?	10. ¿Cuáles estrategias de enseñanza emplea (razones particulares de su uso) para que los estudiantes aprendan temáticas sobre biotecnología?
11. ¿Qué más sabe usted sobre biotecnología, pero no lo enseña porque no corresponde al nivel educativo de sus estudiantes?	12. ¿Qué conocimiento tiene usted sobre la forma de pensar en sus estudiantes que influyen en su forma de enseñar?
13. ¿Usted relaciona los contenidos de biotecnología con otras disciplinas? ¿Cómo lo hace?	14. ¿Cuáles son las dificultades conceptuales que evidencia en sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos o conceptos relacionados con la biotecnología en la escuela?
15. ¿Qué contenidos sobre biotecnología se encuentran de manera implícita en el currículo o plan de trabajo que maneja usted?	16. ¿Cuáles son las limitaciones o dificultades reconoce en cuanto a recursos o materiales para enseñar contenidos relacionados con la biotecnología?
17. ¿Qué contenidos sobre biotecnología se encuentran de manera explícita en el plan de trabajo que usted utiliza en el colegio?	18. ¿Qué facilidades reconoce en cuanto a recursos o materiales para enseñar contenidos relacionados con la biotecnología?
19. ¿Cuáles son los propósitos o finalidades de enseñar temáticas relacionadas con la biotecnología?	20. ¿Cuál es su concepción acerca de la evaluación?
21. ¿Qué es lo que espera que sus estudiantes aprenden sobre contenidos relacionados a la biotecnología?	22. ¿De qué manera evalúa los conocimientos construidos por los estudiantes frente a los contenidos relacionados con la biotecnología?
23. ¿Con qué criterio organiza los contenidos de biotecnología a enseñar?	24. ¿Qué formas específicas de evaluación emplea para conocer los conocimientos de los estudiantes sobre los temas escogidos acerca de la biotecnología?
25. ¿Qué tiene en cuenta cuando selecciona los contenidos para enseñar?	26. ¿Cuál es su propósito de evaluar los conocimientos construidos por los estudiantes frente a temáticas de biotecnología?
27. ¿Cuál es el propósito de la selección de los contenidos?	28. ¿Cuál es su intención cuando enseña temas relacionados con la biotecnología?
29. Lo que enseña, ¿de dónde lo selecciona? y ¿por qué elige esas fuentes?	30. ¿Considera que la enseñanza de la biotecnología aporta a la formación para la vida de los estudiantes? Explique de qué manera.

Tabla 2. Preguntas de la herramienta del CoRe antes y después de validar con expertos

# de la pregunta antes de validar	Preguntas escogidas después de validar (presentan ajustes)
Propósitos de enseñanza (2)	
10, 14, 17, 28, 29	1. ¿Cuáles son los propósitos que usted persigue para enseñar las diferentes temáticas relacionadas con la biotecnología?
3, 30	2. ¿Considera importante que los estudiantes aprendan contenidos con la biotecnología? Argumente su respuesta.
Contenidos (conceptuales procedimentales y actitudinales) relacionados con la biotecnología	
1	3. ¿Qué contenidos de biotecnología intenta que aprendan los estudiantes?
1, 8	4. Escriba un listado (en lo posible con temas y subtemas) de los conceptos de biotecnología que considere fundamentales.
	5. Cuando enseña biotecnología tiene en cuenta aspectos como: <ul style="list-style-type: none"> • Sociológicos (social, político, cultural, económico) razón 1 ejemplo • Históricos por qué 1 ejemplo • Éticos razón 1 ejemplo
Fuentes y criterios para la selección del contenido (3)	
12	6. ¿Qué criterios emplea para organizar los contenidos que implementa? Describalos
13	7. ¿Qué elementos tiene en cuenta para elegir los contenidos en la enseñanza de la biotecnología?
15	8. ¿Cuáles son las fuentes bibliográficas para enseñar los contenidos relacionados a la biotecnología? y ¿por qué las escoge?
Estrategias con las cuales son desarrollados los contenidos (5)	
4	9. ¿Qué conocimientos previos y/o creencias ha detectado que tienen los estudiantes sobre biotecnología que influyen en su proceso de aprendizaje?
16	10. De las estrategias didácticas que utiliza ¿cuáles han sido eficaces para el proceso de enseñanza aprendizaje en sus estudiantes?
18	11. ¿Qué materiales y/o recursos utiliza para enseñar contenidos relacionados a la biotecnología?
20	12. ¿Cuáles estrategias de enseñanza emplea (razones particulares de su uso) para que los estudiantes aprendan temáticas relacionadas con la biotecnología?
23	13. Cuando enseña biotecnología ¿Cuáles son las dificultades y limitaciones que encuentra en su práctica como profesor?

# de la pregunta antes de validar	Preguntas escogidas después de validar (presentan ajustes)
Evaluación sobre temáticas de biotecnología	
26-28	14. Respecto a la evaluación de los aprendizajes de biotecnología
	• ¿Qué se evalúa?
	• ¿Cómo se evalúa?
	• ¿Para qué se evalúa?
	• ¿Quién(es) evalúa(n)?
	• ¿Cuándo se evalúa?
Estudiantes	
4	15. ¿Qué conocimientos previos y/o creencias ha detectado que tienen los estudiantes sobre biotecnología que influyen en su proceso de aprendizaje?
5, 22	16. ¿Cuáles son las limitaciones y/o dificultades que usted ha podido identificar en sus estudiantes para que puedan comprender temáticas relacionadas con la biotecnología?
19	17. ¿Qué conocimientos de los estudiantes acerca de la biotecnología influyen en su enseñanza?
2, 9	18. Analizar el plan de estudio de la asignatura y/o proyectos transversales donde participa el maestro

Fuente: los autores.

Con respecto a la herramienta PaP-eRs, el equipo de investigación decidió que se implementarían tres PaP-eRs, el primero consistía en la grabación de una clase dada por el profesor con temas de biotecnología, el segundo una reflexión acerca de una clase que considerara que ha sido una de las mejores que ha tenido, para ello se le solicitó tener presentes las siguientes preguntas orientadoras: ¿qué conocimientos tuvo en cuenta?, ¿por qué es importante que ellos aprendan sobre ese tema?, ¿qué estrategias empleó?, ¿cómo realizó la evaluación?, ¿por qué considera que fue una muy buena clase?, ¿qué limitaciones o dificultades se presentaron por parte de los estudiantes?, ¿a qué conclusiones puede llegar después de su reflexión? Y el tercero una reflexión de una clase de biotecnología que considerara que no haya sido una de sus mejores

teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿por qué cree que no salió muy bien?, ¿a qué conclusiones puede llegar después de la reflexión?

La entrevista semiestructurada que contiene preguntas para la herramienta CoRe (tabla 3) fue realizada a los ocho maestros a través de Zoom o Microsoft Teams, estas tuvieron una duración entre una hora y media y dos horas, y permitieron conocer acerca de su experiencia profesional, sus conocimientos sobre biotecnología, así como extraer sus ideas con respecto a sus propósitos de enseñanza, conocimiento de contenidos en biotecnología, fuentes y criterios para la selección de esos contenidos, estrategias empleadas, manera de evaluar y sus conocimientos acerca de sus estudiantes y, poder caracterizar sus prácticas de enseñanza alrededor de la biotecnología.

Tabla 3. Entrevista semiestructurada que contiene preguntas para la herramienta CoRe

Preguntas iniciales	Orientación de la pregunta
1. Nombre del entrevistado	Conocimiento acerca del maestro
2. ¿Cuál es su formación profesional?	
3. ¿Cuántos años de experiencia tiene como maestro?	
4. ¿Desde hace cuánto involucra la enseñanza de la biotecnología en la escuela?	
5. Para usted, ¿qué es biotecnología?	Conocimiento sobre biotecnología
6. ¿Cuál es la finalidad de la biotecnología?	
7. Para usted ¿cuáles son las implicaciones de la biotecnología?	
Herramienta CoRe	
1. ¿Cuáles son los propósitos que usted persigue para enseñar las diferentes temáticas relacionadas con la biotecnología?	Propósito de la enseñanza
2. ¿De qué manera considera que el aprendizaje de la biotecnología aporta a sus estudiantes?	
3. ¿Qué contenidos de biotecnología intenta que aprendan los estudiantes?	Conocimiento de contenidos sobre biotecnología
4. Elabore un listado con todos los contenidos específicos de la biotecnología que considere fundamentales para su práctica en el aula.	
5. ¿Cuando enseña biotecnología tiene en cuenta aspectos como: Sociológicos (social, político, cultural, económico)? ¿Cuál es la razón? Y dé un ejemplo. Histórico, ¿por qué? dé un ejemplo. Éticos, ¿cuál es la razón? dé un ejemplo. El contexto cotidiano de sus estudiantes, ¿cuál es la razón? Dé un ejemplo.	
6. ¿Qué criterios emplea para organizar los contenidos de biotecnología que implementa. Describalos.	
7. ¿Qué elementos tiene en cuenta para elegir los contenidos en la enseñanza de la biotecnología?	Fuentes y criterios para la selección de contenidos
8. ¿Cuáles son las fuentes bibliográficas para enseñar los contenidos relacionados con la biotecnología? y ¿por qué las escoge?	
9. ¿Qué conocimientos previos y/o creencias ha detectado en los estudiantes sobre biotecnología que influyen en su aprendizaje? ¿Cómo las tiene en cuenta? ¿Qué hacen con esas ideas?	Estrategias con las cuales se desarrollan los contenidos
10. ¿Cómo prepara sus clases con contenidos relacionados con la biotecnología?	
11. ¿Qué materiales y/o recursos utiliza para enseñar contenidos relacionados con la biotecnología?	
12. ¿Cuáles estrategias de enseñanza emplea (razones particulares de su uso) para que los estudiantes aprendan temáticas sobre biotecnología?	
13. Cuando enseña biotecnología ¿cuáles son las dificultades y limitaciones que encuentra en su práctica como profesor?	

Herramienta CoRe	Orientación de la pregunta
14. Respecto a la evaluación de los aprendizajes de biotecnología a) ¿Qué se evalúa? b) ¿Cómo se evalúa? c) ¿Para qué se evalúa? d) ¿Quién(es) evalúa(n)? e) ¿Cuándo se evalúa?	Evaluación de contenidos
15. ¿Cuáles son las dificultades que usted ha podido identificar en sus estudiantes para que puedan comprender contenidos relacionados con la biotecnología?	Estudiantes
16. ¿Qué conocimientos de los estudiantes acerca de la biotecnología influyen en su enseñanza?	

Fuente: los autores.

Para el análisis de las entrevistas semiestructuradas se realizó primero su codificación, el P1 a P4 corresponden a profesores de entidades educativas colombianas, el P4 es de entidad privada, y del P5 al P8 a instituciones chilenas, de las cuales tres entidades son subvencionadas (semiprivadas) y una es pública. Al sistematizar las respuestas a las preguntas iniciales (antes de la herramienta del CoRe) para los cuatro casos de Colombia, se observa que todos son licenciados en biología con estudios de posgrado relacionados con la educación y tienen más de siete años de experiencia trabajando con temas de biotecnología en el aula porque en sus instituciones hay un semillero de biotecnología (P4), existe un énfasis en biotecnología (P2, P3) y aunque no están en el currículo, por su pertinencia e importancia, muchos temas de biotecnología (clonación, ingeniería genética, fermentación microbiana, biorremediación, biofertilizantes, etc.) son tratados en el aula. Para los casos de Chile, son profesoras de educación básica y educación media, especialistas en biología y una es profesora ingeniera forestal, con formación pedagógica posterior, todas con más de 5 años de experiencia profesional, el P5 introduce la biotecnología debido a la importancia que tienen los temas de biotecnología para la vida de las(os) estudiantes.

Por un lado, al comparar las respuestas de los profesores(as) con relación a su conocimiento sobre biotecnología se evidencia que hay definiciones diversas sobre biotecnología debido a que para P1 es "tecnología", P2 es "disciplina, herramienta", P3 y P4 es "interdisciplina", para P5 la biotecnología es definida como un conocimiento muy específico y asociada a la innovación, coincidiendo con Espinel (2020) "no solamente no hay un consenso en cuanto al concepto y la categorización de la biotecnología en la literatura, sino que este término está relacionado más con sus usos y aplicaciones que con el desarrollo de nuevo conocimiento científico" (p. 116).

Sin embargo, respecto a la finalidad de la biotecnología P1, P2, P3, P4, P5 coinciden en que la biotecnología es para mejorar la calidad de vida y en el campo educativo es un escenario de enseñanza y aprendizaje; por otro lado, para P5 su finalidad es transversal, ya que puede articularse con diversos temas de la biología y otras áreas afines. A nivel educativo la biotecnología tiene implicaciones para P1, P2, P3, P4 en el desarrollo de habilidades y conocimientos científicos e investigativos, también, para P3 sus temas permiten trabajar diferentes aspectos como el ambiental, social, ético y salud, y para P5 tiene implicaciones en tanto permite una mejor comprensión de la vida de los estudiantes y su organismo, en el

desarrollo de habilidades de investigación y la comprensión de su propio contexto.

Por otro lado, cada una de las respuestas a las preguntas del CoRe de cinco profesores (CR1, CR2, CR3, CR4, CR5), hasta la fecha, han sido categorizadas de manera individual, los seis componentes previamente seleccionados son la manera de evaluar, los propósitos de enseñanza, el conocimiento de los contenidos en biotecnología, fuentes y criterios para la selección de esos contenidos, las estrategias empleadas y los conocimientos acerca de sus estudiantes.

En las tablas 4 y 5 se presenta la categorización y sistematización de los profesores 1 y 5 respectivamente, con relación al componente de evaluación en la que se puede observar la identificación de la cita textual con categoría o subcategoría. Para el caso de Colombia se observa como tendencia evaluar manejo de contenido, habilidades y competencias, además, la evaluación es considerada como un proceso continuo en el que se realiza siempre la heteroevaluación, sin embargo, algunos realizan auto y coevaluación.

Tabla 4. Categorización y sistematización “componente evaluación” profesor 1 (P1)

Componente de evaluación		
Cita textual	Categoría/subcategoría	Código
La evaluación de la semana es escribir 10 preguntas, no responda ninguna, constrúyalas, entonces son tipos de avances y de movimientos que hacemos en ellos y que yo creo que los va dejando de alguna manera preparados para todo lo que venga en los grados siguientes.	Evaluación a través de la construcción de preguntas	C.R.1
Yo tengo construidas unas rúbricas fundamentales con las habilidades y asociadas a las competencias, digamos que es una rúbrica que me permite ir viendo cómo el avance de los estudiantes es en términos de la competencia.	Rúbricas para evaluar habilidades y competencias	C.R.1
Para mí la evaluación, en mis estudiantes, a ellos les vale todo, les vale si respira porque estuvo presente haciendo un esfuerzo de trabajo y eso para mí es importante que diga profe, es que no me pude conectar porque al celular se le acabaron los minutos, buen hijo, estuviste 10 minutos gracias, chévere por haberlo intentado y eso es parte de mi evaluación.	Evalúa la actitud y compromiso de los estudiantes	C.R.1
La evaluación para mí, eso le va a sonar cliché y conceptual, es continua y es verdadera.	Evaluación continua del proceso	C.R.1
La evaluación se vuelve tan continua que yo pudiera decir que todo vale y a veces nada vale, porque un estudiante que no ha estado presente en un periodo puede perfectamente aparecerse conmigo durante una evaluación personalizada.	Evaluación continua	C.R.1
Es más valioso para mí evaluar la comprensión que tiene el estudiante. Entonces ¿qué evalúo? Evalúo las habilidades, las competencias y evalúo el manejo del contenido dentro de un contexto de la vida real.	Evalúa habilidades, competencias y el manejo de contenidos dentro del contexto	C.R.1
¿Cuándo evalúo? Todo el periodo ¿a quién evalúo? A todos y cada uno de mis estudiantes.	Evalúo todo periodo y a todos sus estudiantes	C.R.1

Componente de evaluación		
Cita textual	Categoría/subcategoría	Código
¿Qué evaluó? El para qué y el por qué, pues ese para qué tiene que ver con el avance en el desarrollo de las habilidades en el estudiante y las competencias en ellos y evaluó para revisar mi práctica de enseñanza.	Evalúa el desarrollo de habilidades y competencias en el estudiante Evalúa su práctica pedagógica	C.R.1
Evalúo para conocerlos a ellos, pero también evaluó para decir: oiga, esta clase definitivamente no fue una buena práctica, o esta clase estuvo tan bien que voy a agregarle a ese video tres preguntas o le voy a agregar a eso tal cosa, o sea que en la medida en que yo evalúe mi práctica de enseñanza, pues puedo encontrar errores para mejorar y puedo encontrar aciertos para mantener y potenciar.	Evalúa para conocer a sus estudiantes Evalúa su práctica pedagógica	C.R.1
No es lo mismo que estuviéramos hablando en un colegio privado que cuando estuve en un colegio público donde estoy, entonces allá era ¿Cuántas notas lleva en la semana? Debe llevar 3 o 4 notas, o sea números, si sí acá están, la tarea, la lectura, el muñeco, oh, sí, ahí van ¿y usted cómo sabe si aprendió? No, no he tenido tiempo porque ustedes me ponen a hacer todo esto pero cuando uno tiene otros criterios para la evaluación y es esa evaluación de qué avanzan en habilidad, pues es más fácil todavía, creo que eso le da a uno más potencia en el discurso cuando quiere apoyar o quiere invalidar a un estudiante.	Heteroevaluación	C.R.1

Fuente: los autores.

Tabla 5. Categorización y sistematización “componente evaluación” profesor 5” (P5)

Componente de evaluación		
Cita textual	Categoría/subcategoría	Código
“Siempre hay preguntas que van a las mismas pruebas, que va insertas en la misma prueba del tema”.	Evaluaciones sumativas	CR5
“Pero como esto no va, siempre va ¿qué es lo que piensa? ¿cómo te gustaría hacerlo?”	Evaluaciones formativas / Preguntas abiertas reflexión	CR5
“Si tú fueras, por ejemplo, ingeniero y tuvieses que buscar una vacuna ¿cómo lo harías? si estás trabajando con virus ¿qué harías? Esa es la forma de evaluación más que nada”.	Evaluación con resolución de problemas	CR5
“Ahora no, antes sí siempre, ellos presentaban frente a sus pares sus papelógrafos. traían su <i>power</i> y hablaban, se asignaba cada uno su parte del trabajo”. “y sus compañeros podían preguntar y se evaluaba lo que ellos traían mas las respuestas que hacían sus compañeros, porque ellos tenían que estar preparados en el tema”.	Evaluación entre partes / presentaciones grupales (presencialidad) papelógrafos, PPT	CR5

Fuente: los autores.

En relación con la tendencia al componente de los contenidos de biotecnología utilizados por los profesores (CR1, CR2, CR3, CR4) se puede inferir que entre los contenidos conceptuales encontramos vacunas, transgénicos, clonación, cultivo *in vitro*, biotecnología industrial; respecto a los procedimentales encontramos la realización de protocolos y laboratorios, y de los actitudinales, el desarrollo de la capacidad de argumentación, el pensamiento ambiental, la motivación y el trabajo colaborativo. Es importante mencionar que emergen características transversales de los contenidos como ser dinámicos, interdisciplinarios, actualizados y tener en cuenta la bioética. En contraste el CR5, la tendencia en cuanto a las representaciones del contenido de biotecnología es genérica, dada la visión transversal que tiene de este conocimiento, de manera que los contenidos de biotecnología se asocian con contenidos de sexualidad, preservativos, clonación y biorremediación.

Las fuentes y criterios más comunes empleados por los profesores colombianos para seleccionar contenidos son la malla conceptual del colegio y las herramientas tecnológicas. Además, son criterios importantes la interdisciplinariedad y contexto colombiano. A su vez, CR5 resalta el uso de internet, afirmando que los libros están obsoletos.

En cuanto a las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores (CR1, CR2, CR3, CR4, CR5) se puede decir que son tendencia las prácticas de laboratorios, la tecnología de información y comunicación (*software* y materiales audiovisuales), proyectos de investigación escolar, juego de roles, trabajos individuales y grupales. Es importante mencionar que el contexto de enseñanza y aprendizaje remota debido a la situación sanitaria marca diferencias, una diferencia notoria

es cuando se trata de introducir temas de biotecnología, otro es el mayor impacto de la docencia presencial sobre la remota en el aprendizaje, interés y motivación de las(os) estudiantes.

Los propósitos son diversos, sin embargo, son comunes el educativo e investigativo para el desarrollo de habilidades y competencias científicas e investigativas, formación interdisciplinar, así como la relación entre el conocimiento científico y el saber cotidiano.

Durante el proceso de categorización y sistematización de la información surgió un componente emergente que se relaciona con los recursos necesarios para la enseñanza de la biotecnología en el aula de clase. En ese sentido, los maestros aseguran que los laboratorios son necesarios para la realización de buenas prácticas, así como los materiales y equipos. En cuanto a recursos en las entidades colombianas en la mayoría de colegios se cuenta con buenos laboratorios.

Con los estudiantes, ellos presentan errores conceptuales, desmotivación, no les gusta trabajar de manera virtual ni la argumentación, lo que coincide en el profesorado de ambos países.

Conclusiones parciales

Con los análisis presentados se observan dos tendencias, una en que un grupo de profesores del estudio incluyen en el aula la biotecnología porque en sus instituciones hay un semillero de biotecnología (P4), existe un énfasis en biotecnología (P2, P3) y aunque no están en el currículo, por su pertinencia e importancia, muchos temas de biotecnología (clonación, ingeniería genética, fermentación microbiana, biorremediación, biofertilizantes, etc.) son tratados en el aula. Otra tendencia corresponde a profesores que, aunque

no tienen este énfasis en su institución, tampoco se resalta en el currículo que introduzcan la biotecnología (P5).

En cuanto a la visión de la biotecnología, desde sus definiciones, se observa la utilización de conceptos relacionados que pueden ser muy genéricos, así como muy específicos, lo que denota la diversidad de experiencias y de acercamiento al tema, considerando los años de experiencia. Las respuestas a su definición fueron diversas: tecnología, disciplina, herramienta, interdisciplina, conocimiento muy específico y relacionada con la innovación, lo que coincide con Espinel (2020) "no solamente no hay un consenso en cuanto al concepto y la categorización de la biotecnología en la literatura, sino que este término está relacionado más con sus usos y aplicaciones que con el desarrollo de nuevo conocimiento científico" (p. 116).

Por otra parte, se puede observar mayor claridad en como describen la finalidad que tiene la biotecnología en el ámbito escolar. En términos generales, el profesorado de ambos países señala su importancia para un aprendizaje basado en contextos de las(os) estudiantes, y desde la perspectiva del impacto que tiene en la comprensión y mejora de la calidad de vida. Los profesores P1, P2, P3, P4, P5 coinciden en que es para mejorar la calidad de vida y en el campo educativo es un escenario de enseñanza y aprendizaje, además, para P5 su finalidad es transversal, ya que puede articularse con diversos temas de la biología y otras áreas afines

A nivel educativo la biotecnología tiene implicaciones para P1, P2, P3, P4 en el desarrollo de habilidades y conocimientos científicos e investigativos, también, para P3, sus temas permiten trabajar diferentes aspectos como el ambiental, el social, el ético y la salud, y para P5, tiene

implicaciones en tanto permite una mejor comprensión de la vida de las(os) estudiantes y su organismo, en el desarrollo de habilidades de investigación y la comprensión de su propio contexto.

Los propósitos son diversos, sin embargo, son comunes el educativo e investigativo para el desarrollo de habilidades y competencias científicas e investigativas, formación interdisciplinar, así como la relación entre el conocimiento científico y saber cotidiano.

En cuanto a las estrategias de enseñanza las más empleadas son las prácticas de laboratorios, la tecnología de información y comunicación (*software* y los materiales audiovisuales), proyectos de investigación escolar, juego de roles, trabajos individuales y grupales. En la manera de evaluar esos contenidos está el manejo de contenido, habilidades y competencias, además, la evaluación es considerada un proceso continuo en el que se realiza siempre la heteroevaluación, sin embargo, algunos realizan auto y coevaluación. La evidencia recogida con profesorado de Colombia y Chile muestra coincidencias en la perspectiva de la evaluación del contenido de biotecnología, se focaliza en evaluaciones de procesos que implican y propician el desarrollo de diversas habilidades, siendo estas integrales que van más allá de las habilidades científicas como la mejora del lenguaje oral y escrito y la capacidad de síntesis.

Referencias

Barrero, C., Bohórquez, L. y Mejía, M. P. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, 57, 101-120.

- Bejarano, D. y Basto, J. (2011). Enseñanza de la biotecnología, una estrategia para el fortalecimiento de competencias: investigativas, científicas y en emprendimiento en la educación media. <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Curriculo%20y%20Evaluacion/Mesa%201%20Septiembre%2021/DAYANA%20BEJARANO%20MU%D1OZ.pdf>
- Candela, B. y Viáfara, R. (2014). Articulando la CoRe y los PaP-eRs al programa educativo por orientación reflexiva: una propuesta de formación para el profesorado de química. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 35, 89-110.
- Corporación Biotec. (2011). Inserción de la biotecnología en la educación media rural. Informe final presentado a Universidad del Valle-Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca.
- Delgado, C. (2012). *Un modelo pedagógico para la enseñanza de la producción biotecnológica de material vegetal* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Espinel, N. (2015). Enseñanza de la biotecnología en América Latina. Revisión de antecedentes. Biografía. Edición extraordinaria. pp. 1318 – 1331.
- Espinel, N. (2020). *Conocimientos sobre la biotecnología y didáctico del contenido de dos profesores de Bogotá: un estudio de caso múltiple* [Trabajo de grado doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12619/conocimientos_sobre_la_biotecnologia_y_didactico_del_contenido_de_dos_profesores_que_enseñan_biotecnologia_en_bogota.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lee, E. y Luft, J. A. (2008). Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1343-1363.
- Loughran, J., Milroy, P., Berry, A., Gunstone, R. y Mulhall, P. (2001). Documenting Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Research in Science Education*, 31, 289-307.
- Magnusson, S., Krajcik, J. y Borko, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. En J. Gess-Newsome y N. Lederman (eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education* (pp. 95-132). Kluwer Academic Publishers.
- Melo, S., Mondragón, C. y Wilches, F. (2001). Desarrollo de proyectos escolares en biotecnología. Propuesta de trabajo para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias naturales en el nivel de educación media. Memorias xxxvi Congreso Nacional de Ciencias Biológicas. Cartagena.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). Habilidades y actitudes científicas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87442.html>
- Mora, W. y Parga, D. (2014). Aportes al CDC desde el pensamiento complejo. En A. Garritz, G. Lorenzo y S. Daza (comps.), *Conocimiento didáctico del contenido. Una perspectiva iberoamericana* (pp. 100-143). Editorial Académica Española.

- Ocelli, M., García, L. y Valeiras, N. (2018). La enseñanza de la biotecnología y sus controversias sociocientíficas en la escuela secundaria: un estudio en la ciudad de Córdoba (Argentina). *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 43, 31-46.
- Roa, R., González-Galli, L. y Valbuena, E. (2019). Implicaciones didácticas del concepto biotecnología. *Educación y Educadores*, 22(3), 397-421. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.4>
- Said, A., Acevedo, E., Urzúa, B., Cifuentes, V. y Sepúlveda, D. (2013). Estrategias didácticas para la enseñanza de la biología molecular y la biotecnología, en estudiantes de educación media IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias 3138-3142.
- Sarmiento, T., Méndez, J., Useche, E., Martínez, P. y Guerrero, H. (2012). El área de ciencias naturales y educación ambiental. Semillero de Biotecnología-Colegio Cafam. Nacional, Bogotá.
- Valbuena, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Vázquez, A. y Rodríguez, A. (2014). Formación del profesorado en naturaleza de la ciencia mediante investigación-acción. *Praxis y Saber*, 5(9), 165-188.
- Vergara, C. y Cofré, H. (2014). Conocimiento pedagógico del contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 323-338.

Consideraciones conceptuales sobre las prácticas educativas y pedagógicas: una revisión desde la educación física¹

Martha Aleida Arenas Molina², Guiomar Alarcón Castro³ y Sonia López Domínguez⁴

pp. 51-62

-
- 1 Esta ponencia es producto de la investigación "Prácticas pedagógicas del Programa de Educación Física en el marco de la normatividad de la Universidad Pedagógica Nacional y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. FEF 557-21. Financiado por Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). Grupo de Investigación Estudios en Educación y Experiencia Corporal.
 - 2 Magíster en Educación. Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Lingüística y Literatura. Docente ocasional de tiempo completo en la Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. marenas@pedagogica.edu.co
 - 3 Magíster en Educación. Psicóloga. Docente ocasional de tiempo completo en la Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. galarcon@pedagogica.edu.co
 - 4 Magíster en Educación y Desarrollo Social. Especialista en Docencia Universitaria y en Investigación sobre el Fenómeno de las Drogas. Licenciada en Educación Física. Docente de planta de tiempo completo en la Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. solopez@pedagogica.edu.co

Resumen

El tema es el estudio conceptual de las prácticas pedagógicas y las prácticas educativas a partir de diferentes autores que permiten discernir los conceptos desde diferentes comprensiones: desde la actividad compleja humana, habilidades y destrezas, modo de ser del maestro, acciones repetitivas, reflexión, desarrollo humano, procesos de formación, prácticas que se dan en el tiempo-espacio; es decir, son históricas, relaciones sociales y empáticas, procedimientos y estrategias, discurso pedagógico, acciones propias del maestro. Las prácticas pedagógicas y educativas se enmarcan en el ámbito educativo y por ende social, tienen el carácter de lo humano, pues es a través de las prácticas que se humaniza la educación, cuando son permeadas de rasgos de personalidad del maestro con emociones y sentimientos que hacen parte de su labor docente.

Palabras clave: conceptualización, práctica, práctica pedagógica, práctica educativa, Universidad Pedagógica Nacional.

Introducción

Durkheim (1975, p. 60) realiza un análisis de la educación como fenómeno educativo y social y por lo tanto hay que comprender la educación como un conjunto de prácticas y relaciones sociales, es decir, que las instituciones educativas no son parte de la sociedad, sino que son la sociedad en sí. De esta manera, la práctica educativa que se realiza sobre los sujetos es lo que los humaniza en el sentido de que es producto de la sociedad, así que la educación se convierte en el medio a través del cual produce las condiciones esenciales de su propia existencia.

De esta manera, comprendiendo que las prácticas sociales son acciones que realiza el ser humano en forma espontánea y su significado es asignado por quien ejecuta la acción, por tanto, tienen múltiples sentidos y, las prácticas pedagógicas que se producen en el marco de la educación y que son acciones propias de la labor del docente se caracterizan por generar relaciones sociales entre los sujetos que a su vez y casi por naturaleza producen relaciones de poder que se evidencian en la construcción de tejido social en la escuela.

Práctica educativa y práctica pedagógica

El término *práctica* conceptualmente tiene varias acepciones, etimológicamente proviene del latín tardío *practicus* que significa "activo" o "que actúa", así esto puede estar principalmente relacionado con alguien que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil, intentando suministrar conocimientos que enseñen el modo de hacer algo y permitan la aplicación de una idea o teoría (RAE, 2010).

Desde otra perspectiva y según Campos (2004 citado en Pérez *et al.*, 2013) etimológicamente:

La práctica (del griego *praktikos*) se refiere al ejercicio de una actividad o facultad, según reglas particulares y a la aptitud del que realiza el ejercicio, quien habrá de estar habilitado para hacerlo de nuevo. Así pues, se puede entender la práctica como una actividad continuada, una costumbre o un modo de ser que constituye tanto una actividad para adquirir destrezas y habilidades como una demostración de que estas finalmente se adquirieron. (p. 112)

Aún más, Macintyre (1984), citado en Gómez, 2008) sostiene que la "Práctica es cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa e individual, establecida socialmente, a través de la cual se logran bienes internos a esa forma de actividad" (p. 31).

De esta manera, es posible afirmar que la práctica suele asociarse con la realización de una acción repetitiva, establecida socialmente que requiere ciertas competencias para poder desarrollar aquello que se pretende y se convierte así en una forma de transformar la realidad, de acercarse a ella y plantear alternativas que persigan propósitos específicos de modo constante o reiterativo, teniendo como principal objetivo la adquisición de destrezas y habilidades.

Sobre la praxis teórica, Paulo Freire (citado en Masi, 2008) señala:

La praxis teórica es lo que hacemos desde el contexto teórico, cuando tomamos distancia frente a la praxis que se ha realizado o se está realizando en un contexto concreto con el fin de clarificar su sentido, ello no implica que deje de estar refiriéndose al par completo de la misma, ya que reconoce que "solo es auténtica en la medida en que no se interrumpe el movimiento dialéctico entre ella y la subsiguiente praxis realizada en el campo concreto". De ahí que ambas praxis sean momentos indivisibles dentro de un mismo proceso que podemos conocer en términos críticos.

Vale recalcar que la práctica está asociada con acciones que se reiteran y que requieren del desarrollo de habilidades, lo pedagógico se vincula con la reflexión y la socialización centrado en la adquisición de conocimientos en los contextos

sociales y educativos. Teniendo en cuenta esto, es posible afirmar que:

Una práctica pedagógica es la concreción de un sistema de ideas que se manifiestan en un conglomerado de acciones al interior de las instituciones educativas o fuera de ellas para cumplir algunos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del hombre, sin embargo, cabe aclarar que las prácticas pedagógicas no están referidas exclusivamente al aula de clase, sino al conjunto de acciones de tipo pedagógico-didáctico (patio, laboratorios, canchas, etc.), lo cual está situado en las transformaciones que el lenguaje hace de los cuerpos, lo que tiene que ver con las maneras de actuar, sentir y pensar. (Pérez *et al.*, 2013, p. 112)

Ahora, con relación a la práctica pedagógica Gómez y Perdomo (2015) la definen de la siguiente manera:

La práctica pedagógica es un proceso dinamizador, donde el maestro dispone de todos aquellos compendios propios de su personalidad académica, los relaciona con su saber disciplinar, didáctico y pedagógico para complementar el fenómeno de la enseñanza, reflexionando sobre las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula, como escenario del proceso enseñanza-aprendizaje; sin que esto signifique que la enseñabilidad debe ser necesariamente en un salón de clase. (p. 39)

Por otro lado, según Ríos (2018) la práctica pedagógica puede ser asumida como:

El conjunto de conocimientos cotidianos o elaborados, conceptos, métodos, prescripciones y observaciones provenientes de la interioridad misma del saber, así como de decisiones externas a él, todos ellos asequibles a la descripción histórica. Así, la práctica pedagógica tiene que ver con el saber, la formación y la enseñanza que no solo se da en el aula sino en otros espacios sociales y se refiere a múltiples espacios de saber e incumben a muchos sujetos: padres de familia, inspectores, curas, pedagogos y al maestro en relación con sus alumnos. Dicho esto, vemos que la práctica pedagógica tiene la potencia de hacer visibles tanto procesos de subjetivación, como procesos de individualización. (pp. 10-11)

Más aún, Fandiño y Bermúdez (2015, p. 29) se refieren a la práctica pedagógica como "Un proceso contextualizado sobre el cual el docente reflexiona individual y colectivamente para convertirlo en una noción metodológica y discursiva que le permite configurarse en lo profesional". Asimismo, dentro de las prácticas pedagógicas es posible reconocer las diversas nociones sobre el quehacer del docente resaltando no solo los enfoques que estructuran su pensar y actuar sino además las dimensiones que consolidan y vinculan sus procesos de formación (p. 34).

De este modo, es posible asimilar la práctica pedagógica según Parra y Galindo (2016) como:

Un concepto y acción que va más allá de ser *tejne*, técnica aprendida para desarrollar competencias, o *poiesis*, acción de crear algo productivo, es la praxis como práctica reflexionada, el concepto más acertado por su relación con hacer cosas con un objetivo

moral o de bien común. Igualmente, la práctica pedagógica es una labor compleja que exige una resignificación de la labor del maestro y de reconocimiento de habilidades que desarrollan solamente en la práctica, competencias ciudadanas que van más allá de la teoría que se aprende en el diario vivir de los maestros en el aula y se asimilan por la convivencia diaria con seres en desarrollo y constante cambio. (pp. 25-26)

Asimismo, Ávila (2004) asevera que:

La práctica pedagógica, como cualquier otra práctica, está guiada por concepciones (o preconcepciones), hondamente arraigadas e inconscientemente asentadas en nuestros hábitos profesionales, que preconfiguran la elaboración del libreto (diseño) y la puesta en escena (clase). Dichas concepciones son imágenes que el maestro tiene de sí mismo y de su práctica, del joven y de su cultura, de la institución y de su contexto. Imágenes que son más inconscientes que conscientes. (p. 101)

Además, y ahondando un poco más en los momentos que caracterizan la práctica pedagógica, es preciso resaltar que:

"El diseño de clase" como un momento constitutivo de la práctica pedagógica, y no simplemente como un ejercicio de calistenia previo, y facultativo, para entrar en el escenario de la clase. De modo que la práctica pedagógica no comienza cuando el profesor entra al aula de clase, sino mucho antes, cuando él se pregunta qué quiere hacer, para qué lo quiere hacer y cómo lo va a hacer. (Ávila, 2005, p. 510)

Teniendo en cuenta lo anterior y haciendo énfasis en el rol que tiene el docente dentro de proceso de formación y desarrollo, es preciso resaltar como lo mencionan Fandiño y Bermúdez (2015) que:

En las prácticas pedagógicas intervienen diferentes elementos para hacer del actuar docente un proceso continuo que contribuye a la configuración social, política, histórica y discursiva del profesor como sujeto tanto en el aspecto profesional como en el personal. Ahora bien: entendida como una acción dinámica e intrincada, la práctica pedagógica debe poder responder a las problemáticas que surgen, entre otros asuntos, de los propósitos del sistema escolar actual, las políticas educativas existentes y las dificultades del contexto laboral. Comprender tales problemáticas y procurar transformarlas desde su cotidianidad le permite al profesor constituirse como participante activo del sistema educativo al relacionarse reflexiva y críticamente con los dispositivos de poder, saber y discurso que procuran regular sus relaciones, inducir su conducta y dirigir sus acciones. (p. 35)

Desde otra perspectiva y teniendo en cuenta el impacto que causan las prácticas pedagógicas en los diversos contextos es posible afirmar que esta:

Se construye sobre su propia discursividad, sobre el saber pedagógico y sobre las acciones y los ambientes en los cuales se desarrollan; desde esta perspectiva, la postura pedagógica como un campo del saber se debe evidenciar en una adecuada relación entre los discursos que la sustentan y

las prácticas que reflejan su aplicación en la institución y por ende su impacto en la sociedad; en este sentido, la práctica pedagógica esta mediada por la concepción de conocimiento, de lenguaje, del tipo de sujeto que se pretende formar, la selección del saber y los fines de la educación, que conjuntamente, apropian amplias y variadas formas de lo dicho pues en las prácticas de saber, en la enseñanza, la pedagogía produce formas de enunciación de los saberes. (Loaiza y Duque, 2017, p. 65)

Además, Loaiza y Duque (2017) resaltan que la práctica pedagógica involucra cinco características que demarcan y le dan sentido a esta. En primer lugar, los modelos pedagógicos teóricos como prácticos empleados en distintos niveles de enseñanza; en segundo lugar, la diversidad de conceptos concernientes a campos variados de conocimientos, reanudados y aplicados por la pedagogía; en tercer lugar, los modos de manejo de los discursos en las instituciones donde se desarrollan las prácticas pedagógicas; en cuarto lugar, las características sociales apropiadas por las instituciones educativas de la práctica pedagógica y, por último, las prácticas de enseñanza en diversos contextos sociales por medio del saber pedagógico (Loaiza y Duque, 2017).

En consecuencia, si el docente tiene presentes los aspectos más relevantes que caracterizan la práctica pedagógica es posible que transforme su realidad y proponga procesos de análisis, reflexión, investigación e innovación, logrando así la creación y adquisición de nuevos conocimientos y saberes que estarán encaminados hacia el desarrollo integral del estudiante y a la vez del docente.

Ahora bien, la práctica pedagógica desde el Ministerio de Educación Nacional (2017) es comprendida como:

Es el proceso de formación, conceptualización, observación, trasposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. En ella se reconoce la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicio a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional. (p. 8)

A esto se añade la mirada de la disciplina de la educación física en la *Revista Lúdica Pedagógica*, en el ensayo "Reflexiones en torno a una práctica pedagógica en clave didáctica con y desde la motricidad en programas de formación de maestros", se resalta la importancia de las prácticas pedagógicas y en ella la importancia de los educandos que se preparan para ser docentes que puedan hacer varias observaciones de una clase en una institución educativa para fortalecer sus conocimientos prácticos y de este modo dar solidez a los conocimientos teóricos, citando a Ayala *et al.* (2016) "Dichas prácticas pedagógicas tienen como eje el aprendizaje de los contenidos que dicta la disciplina, modelos pedagógicos instruccionales, métodos de seguimiento y estilos de enseñanza directos" (p. 34).

En palabras de Faria *et al.* (1982 citado en Ayala *et al.*, 2016):

En la relación de los conceptos de motricidad, didáctica y formación de profesores se presenta un eje: la práctica pedagógica como lugar o arista de encuentro de estas, y entendiéndola como un espacio

de tiempo y de permanencia constante del practicante docente en la escuela o la comunidad educativa, donde este se prepara para adquirir experiencia(s) que mejoren su aprendizaje, sus conocimientos y sus saberes adquiridos, que lo habiliten y lo perfeccionen para el ejercicio profesional, mediante actividades realizadas en el contexto educativo real. (p. 35)

Por otra parte, y relacionando la teoría con la práctica educativa Carr (1997 citado por Meza, 2013) da una definición que expresa la relación entre estas:

Toda práctica está cargada de teoría. Según esta posición, explica Carr, la práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas. Según esta línea de pensamiento la orientación de la práctica por la teoría puede entenderse de dos maneras posibles. Por una parte, suponer que toda práctica presupone un marco teórico, o por otra, asumir que los profesionales hacen suya la teoría elaborada desde fuera de su ámbito para que los oriente en sus acciones prácticas. (p. 70)

También, Zambrano (2000) desde su experiencia hace referencia a las prácticas así:

Las prácticas pedagógicas deben orientarse adecuadamente, siendo pertinentes y relevantes respecto al proceso formativo, deben potencializar el desarrollo humano, permitir la socialización entre pares, promulgar el respeto, la igualdad, deben ser espacios amigables de construcción colectiva, donde el que tenga la razón, no

siempre sea el docente, de tal forma que signifique una realidad agradable, para el estudiante y no un espacio donde los estudiantes se alejen o vivan en un lugar de indiferencia y exclusión, aproximándose al fracaso escolar. (p. 119)

Profundizando, Díaz (1999) se refiere a la práctica pedagógica como:

Los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación del ejercicio del pensamiento del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela. Es decir, en las prácticas pedagógicas el maestro comunica, enseña, produce y reproduce significados, se relaciona a sí mismo con el conocimiento. Su palabra es asumida desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de poder control y desde un sistema de reglas que regula la comunicación y, en esta, el monopolio de lo que puede ser dicho. Es decir, no solo piensa la práctica pedagógica centrada en el maestro, como usualmente se asume, sino en que la comunicación que rodea los sujetos que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje. El contexto social en que la práctica tiene lugar, está constituido por la relación pedagógica, es decir, reclama por sí mismo un contexto comunicativo. (pp. 2-3)

Las prácticas pedagógicas deben orientarse adecuadamente, siendo pertinentes y relevantes para el proceso formativo, deben potencializar el desarrollo humano, permitir la socialización entre pares, promulgar el respeto, la igualdad, deben ser espacios amigables de construcción colectiva,

en los que el que tenga la razón no siempre sea el docente, de tal forma que signifique una realidad agradable, para el estudiante y no un espacio donde los estudiantes, se alejen o vivan en un lugar de indiferencia y exclusión, aproximándose al fracaso escolar (Zambrano, 2000, p. 119).

Además, el maestro Rafael Campo (1999) desde sus reflexiones se refiere a las prácticas pedagógicas señalando:

Las acciones propias del maestro son las que configuran su práctica docente. El maestro se convierte en guía, es decir, es el encargado de iniciar a cada quien en el sentido que su existencia tiene en la comunidad. El maestro cuando enseña, muestra y se muestra. Y en ese mostrar-se aspira a desarrollar en los demás el deseo de aprender, de formar-se. (p. 2)

Por otro lado, en cuanto a la práctica educativa, Freire (1989) también aporta una concepción teórica desde su experiencia y estudios pedagógicos:

La primera afirmación que creo que podemos hacer, cuando nos preguntamos qué es la práctica educativa, es que es una cierta forma de acción que se da en el tiempo, en un cierto tiempo del tiempo, y en un cierto espacio. Quiero decir con esto que la práctica educativa se da en la historia y no fuera de ella, que se da en un cierto espacio y no en el aire. En segundo lugar, la pregunta nos plantea la imposibilidad de la existencia de una práctica educativa sin un educador o una educadora; no es posible práctica educativa sin profesor o educador (en un sentido más genérico) o educadora. Entonces no hay práctica educativa que no implique un espacio, un tiempo dentro del

tiempo, que no tenga un profesor o una profesora, que no tenga alumnos, que no se desarrolle en función de una labor específica en torno de objetos o de contenidos que mediatizan el profesor y los educandos. (p. 22)

También Freire (1996) señala que:

En el ejercicio le parece fundamental "dejar claro desde el inicio que no puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica". En todo momento, se sugiere que la práctica educativa esté orientada hacia un objetivo o fin específico; jamás encaminada a la neutralidad. Para lograr lo anterior, los profesores deberán asumir, con compromiso y responsabilidad, su papel como agentes activos participantes en las transformaciones a partir del análisis y reflexión de su práctica. (p. 42)

Zabala (2002 citado por García *et al.*, 2008) se refiere a las prácticas educativas así:

El análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente. (p. 4)

Así mismo Colomina *et al.* (2014) señalan que:

En vista de que el estudio de la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, es necesario contemplar el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc. Los autores indican que la interactividad supone considerar también las situaciones surgidas después de clase, por ejemplo, los resultados de aprendizaje y el tipo de productos generados en el alumno como consecuencia tanto de su actividad cognitiva y social, como de las acciones del profesor para que ello ocurra. (p. 414)

También, John Dewey (1977) presenta su concepto de lo que es educación con un enfoque centrado en los infantes y en la niñez de la siguiente manera:

Creo que el individuo que ha de ser educado es un individuo social y que la sociedad es una unión orgánica de individuos. Si eliminamos del niño el factor social nos quedamos solo con una abstracción; si eliminamos de la sociedad el factor individual nos quedamos solo con una masa inerte y muerta. La educación, por tanto, debe comenzar con un conocimiento psicológico de las capacidades, intereses y hábitos del niño. (p. 71)

En este punto es claro advertir entonces que desde la perspectiva de Dewey (1977) la práctica

educativa implica la comprensión del factor social, en tanto la sociedad es el resultado de una interacción permanente de individuos, en consecuencia, toda ocurrencia humana de interacción en sí misma se constituye en una práctica educativa.

Siguiendo a Dewey (1977) este afirma que:

El proceso educativo tiene dos aspectos: uno psicológico y otro social, y ninguno de ellos puede subordinarse al otro o descuidarse sin producir malas consecuencias. De estos dos aspectos, el psicológico es el básico. Los instintos y capacidades del niño proporcionan el material y constituyen el punto de partida para toda educación. (p. 71)

Es así como desde esta perspectiva podría comprenderse la práctica pedagógica como esa acción directa sobre el aspecto psicológico del individuo, toda vez que atiende al desarrollo intencionado de las diversas condiciones y capacidades de este.

Es más, en la tesis, la educación física puede mirarse desde lo popular, desde un punto de vista no institucionalizado y analizando las prácticas educativas que no se desarrollan en un establecimiento específico, sino que se dan en cualquier otro tipo de contexto, Gómez (2015) señala:

Las prácticas educativas desde la educación física aportan a la dignificación del ser pues la educación popular se diferencia de la educación institucionalizada, al entender que los procesos de enseñanza y aprendizaje también se dan fuera de la institución, y que a su vez las dinámicas y las posibilidades educativas son distintas, por lo que, las prácticas educativas no solo recogen

los intereses del profesor, sino también los gustos o necesidades del contexto. (p. 47)

Para finalizar, se expondrán los avatares, analogías alrededor del maestro, explicadas en palabras de Vásquez (1999), como un aspecto cambiante, que se transforma, lo que hace de la práctica educativa y pedagógica algo único y mágico, pero, además, enfatiza su humanidad.

Vásquez (1999), al referirse a las analogías, señala:

El maestro como partero, el que ayuda a dar a luz, no es el maestro que da la vida, sino el que crea las condiciones para que la vida sea. Partero porque ahí está, a las afueras, al lado, para asistir, para ayudar, para jalonar. *El maestro sembrador*, ahí está la semilla, el alumno, y ahí también la tierra, el medio o el escenario propio para que este apetito de vida, germine, nazca. *El maestro como pastor*, como aquel que cuida su rebaño, sus alumnos. El que protege, el que sabe atender la dificultad, pero, sobre todo, el que sabe reconducir. *El maestro como artesano o escultor*, hace relación a la idea de dar forma, de tallar. El maestro esculpe al alumno, va quitando el excedente para que quede sólo su esencia. *El maestro como faro, brújula o estrella polar*, el maestro faro sirve de luz, de guía para que las naves —alumnos— no se pierdan entre la noche, entre la fuerza de las olas y el sin rumbo de la oscuridad. *El maestro como anfitrión que ofrece un banquete*, resalta la relación que hay entre enseñar y dar de comer; entre educar y ofrecer una mesa repleta de toda clase de alimentos. *El maestro como actor, de un auditorio y de una fábula*, se trata de una acción que se

quiere representar. Se trata de producir catarsis, los alumnos conocen cuál es su momento, cuál es su rol. *El maestro como ladrón del fuego*, el maestro pone a disposición de otros una chispa, una lumbre, un pequeño sol a través del cual los alumnos pueden ir descubriendo nuevas maneras de pensarse e incidir en el entorno. *El maestro como puente o escala*, donde el maestro viene siendo un instrumento mediador, un ser capaz de poner en contacto dos realidades distintas o extrañas. *El maestro como guardián de la tradición*, en este sentido, educar es asumir un legado, una herencia espiritual, una cultura. La labor de guardián convierte a la educación en una tarea con profundas implicaciones éticas y políticas. *El maestro como oráculo*, el maestro, así entendido, apenas sugiere, no da todo, no ofrece soluciones, más bien multiplica las preguntas, complejiza lo que parece simple. (pp. 117-124)

Como se puede ver, en los avatares del maestro existe un elemento que se mantiene en las diferentes analogías, el humanismo, es decir, aquellas acciones que se cristalizan mediante prácticas educativas y pedagógicas pensadas en el desarrollo humano, en las múltiples posibilidades de formación integral, en la acción dialógica y comunicativa, las intersubjetividades y en la empatía.

A manera de conclusión

Las prácticas educativas y pedagógicas suponen todas aquellas acciones que de manera intencionada o no provocan respuestas en los individuos y que enaltecen sus condiciones como agentes con capacidad de autoaprendizaje, pero también con capacidad de desarrollar acciones colectivas

que en el factor social promueven hechos y prácticas sociales.

Las prácticas educativas y pedagógicas son las acciones propias del maestro que le permiten desarrollar y potenciar la formación integral del ser humano. Ciertamente, los maestros tienen una gran responsabilidad de carácter social, primero, tener un conocimiento que se quiere compartir (enseñar); segundo, hablar con nuestras acciones, pensamientos, valores, emociones y sentimientos; no cabe duda de que nuestro actuar permite nuestro desarrollo, pero también influye en el de otros.

Las prácticas pedagógicas y educativas son de carácter social, pues se enmarcan en el contexto de la educación, es decir, son sociales por su naturaleza y construcción con el otro, estas expresan estados, emociones y sentimientos, son las prácticas educativas que se realizan con los otros las que le otorgan el carácter de humanizante.

Los programas de licenciatura deben vincular dentro de su currículo prácticas educativas y pedagógicas estableciendo asignación y duración de créditos académicos que permitan asegurar el desempeño profesional y laboral del licenciado. Además, es de resaltar la diferencia que establece el Ministerio de Educación Nacional respecto a los tipos de práctica, haciendo alusión a la intención y a los escenarios de desarrollo. Es de destacar que tanto la práctica pedagógica como la práctica educativa convergen en el desarrollo de experiencias de tipo formativo, es decir, aquellas que se realizan en el aula o fuera de ella.

Referencias

Ávila, R. (2004). La formación de maestros para la investigación: una metodología en construcción. En *La práctica investigativa en ciencias*

- sociales* (p. 101). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ávila, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 503-509.
- Ayala Zuluaga, J. E., Ayala Zuluaga, C. F. y De Souza Neto, S. (2016). Reflexiones en torno a una práctica pedagógica en clave de didáctica con y desde la motricidad en programas de formación de maestros. *Lúdica Pedagógica*, (24). <https://doi.org/10.17227/01214128.4452>
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formación integral: modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Pontificia Universidad Javeriana
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2014). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. *Desarrollo Psicológico y Educación*, 437-458.
- Dewey, J. (1977). Mi credo pedagógico. *Unsam*, 51-66.
- Díaz, M. (1999). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, 1. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5266>
- Durkheim, E. (1922). *Educación y sociología*. Ediciones Península. https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/28/27793_Educacion%20y%20sociologia.pdf
- Fandiño, Y. y Bermúdez, J. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En R. M. Páez, *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (pp. 29-54). Ediciones Unisalle.
- Freire, P. (1989). *Temps d'Educatió*. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/520215>
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI Editores.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15.
- Gómez, A. y Perdomo, D. (2015). *Las prácticas pedagógicas de los docentes de grado quinto de básica primaria de la institución educativa fundadores Ramón Bueno y Jose Triana, en relación con la implementación del modelo constructivista* [Tesis de maestría, Universidad del Tolima, Ibagué].
- Gómez, J. (2015). *La educación física, una mirada desde lo popular* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá].
- Gómez, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Unión de Universidades de América Latina y del Caribe*, 29-39.
- Loaiza, Y. y Duque, P. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla Educativa*, 19, 60-78.
- Masi, A. (2008). *Paulo Freire contribuciones para la pedagogía*. Clacso.
- Meza Cascante, L. G. (2013). La teoría en la práctica educativa. *Revista Comunicación*, 67-75.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Resolución 18583 del 15 de septiembre del 2017. https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf

Parra, E. y Galindo, D. (2016). *Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá].

Pérez, L., Arenas, M. y Domínguez, S. (2013). Prácticas docentes y expectativas de los empleadores. Una mirada a sus relaciones en perspectiva de la educación física. *Lúdica Pedagógica*, 111-112.

Real Academia Española (RAE). (2010). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/pr%C3%A1ctico>

Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40.

Vásquez, F. (1999). *Avatares: Analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro*. Pontificia Universidad Javeriana.

Zambrano, A. (2000). Las prácticas pedagógicas en el campo de la educación: su confluencia en investigaciones de posgrado de la UCM. *Revista de Investigaciones*, 19(33). <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/124/html>

La enseñanza del turismo cultural en jóvenes para afianzar la vocación turística local

Ana Milena Luengas Alarcón*, Martha Cecilia Aldana y María Eugenia López

pp. 63-74

* Egresada de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Resumen

En este trabajo se presentan conceptos de turismo, cultura, creatividad, turismo cultural, turismo naranja o creativo, que se vinculan directamente a estrategias para la enseñanza del turismo a jóvenes, lo cual tiene como objetivo identificar qué estrategias pueden aplicar para la correcta enseñanza del turismo al detectar su vocación turística en una localidad. Lo anterior, mediante el uso de plataformas tecnológicas, con el fin de motivar el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y estrategias innovadoras, que permitan su comprensión. El método del estudio es cualitativo y su alcance es descriptivo. Como hallazgo se destaca que el turismo cultural, naranja o creativo está en auge y que es deber de todas las instituciones educativas fomentar su aprendizaje implementando dichas estrategias.

Palabras clave: turismo, cultura, creatividad, turismo cultural, turismo naranja o creativo, estrategias, pedagogía, jóvenes.

Introducción

Esta investigación busca informar sobre turismo cultural, naranja o creativo. Esta tipología de turismo hace referencia a los desplazamientos o viajes cuyo objetivo principal o motivación es el conocimiento de nuevas culturas y artes escénicas, con el fin de conocer las costumbres que buscan lograr conservar y apropiarse la cultura y costumbres de los usuarios de dicho turismo. Esta investigación surge por el interés de conocer un poco más acerca de esta tipología de turismo, pues actualmente no se considera, dentro del gremio, un gran generador de ingresos como el turismo cultural.

En la primera parte se podrá encontrar la definición de turismo, cultura y creatividad, seguido de la definición de turismo cultural y turismo creativo o naranja, todos desde diversas fuentes; luego se pone énfasis en los antecedentes de la pedagogía del turismo, para luego analizar los antecedentes pedagógicos en turismo cultural en Colombia; finalmente, se definen estrategias pedagógicas para la enseñanza del turismo.

Se espera que al finalizar el análisis de este escrito el lector logre definir cuál o cuáles considera que son las mejores estrategias pedagógicas para la enseñanza del turismo cultural a jóvenes.

Marco teórico

Varios autores mencionan lo que para ellos es la correcta definición de turismo; en este contexto, Cuervo (1976), refiere: "El turismo es un conjunto bien definido de relaciones, servicios e instalaciones que se generan en virtud de ciertos desplazamientos humanos" (p. 29). Mientras que, por su parte, Padilla (1980) menciona:

El turismo es un fenómeno social que consiste en el desplazamiento voluntario y temporal de individuos o grupos de personas que fundamentalmente por motivos de recreación, descanso, cultura o salud, se trasladan de un lugar de residencia habitual a otro en el que ejercen alguna actividad lucrativa no remunerada, generando múltiples interrelaciones de suma importancia económica y cultural. (p. 74)

Ahora bien, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en apoyo con la Organización Mundial de Turismo (OMT), en su informe "Recomendaciones internacionales para estadísticas de turismo 2008"

(2010) indican que el turismo es "la actividad de los visitantes" (p. 10). Sin embargo, la que hasta el momento ha sido identificada como la mejor definición fue construida durante la Segunda Guerra Mundial por dos economistas suizos dedicados a la docencia: Hunziker y Krapf (1942), que lo definen como "un conjunto de relaciones y fenómenos producidos por el desplazamiento y la permanencia temporal de personas fuera de su lugar de residencia habitual, sin que sean motivados por el lucro" (p. 5). Como se puede identificar, a partir de los conceptos mencionados, la definición de turismo hace referencia neta al desplazamiento generado por las personas por diferentes fines.

En cuanto a la definición de cultura, podemos ver que para Boas (1964) la cultura son acciones plurales que se realizan por su entorno natural o por la interacción con otros grupos de personas, su rumbo es netamente particularista, inductivo y empirista. Mientras que para Linton (1945) la cultura es todo aquello que se puede aprender, dando pie a modificaciones a lo largo de la vida, asimismo, direcciona su concepto dando gran importancia a las cosas materiales, los valores y actitudes de cada persona.

Además, tenemos que para Tylor (1975) la cultura es todo aquello que es creado por el hombre, es decir, todo lo que no pertenece a la naturaleza, a su vez, refiere que los hechos históricos determinan los actos de los seres humanos. Mientras que para Sahlins (1994, citado en Unesco, 1995, p. 21) se define como todo aquello que forma parte de la vida de las personas, los pueblos o la sociedad en general.

Tal y como podemos ver, los conceptos de cultura están ligados a la forma de vida de la sociedad, componiéndose de sus costumbres, actuar, hechos históricos y entorno natural.

Por último, se realizará énfasis en la definición de creatividad, siendo este uno de los conceptos más controversiales entre varios autores, entre ellos tenemos el concepto de Amabile (1983), quien define la creatividad como el resultado de la unión de habilidades, entorno ambiental y características de cada persona, mas no como la personalidad ni habilidad de cada ser humano.

Mientras que para Bandura (1987, citado en Huidobro, 2004, p. 100) la creatividad es la máxima expresión humana, considerado en ocasiones como imitación. Sin embargo, esta se forja con habilidades cognitivas y conductuales se encuentra influenciada por diferentes fuentes o modelos. Así, la definición más completa la encontramos en el libro *Putting creativity to work*, de Barron (1988):

Habilidad para responder de forma adaptativa a la necesidad de nuevos enfoques y productos. Lo nuevo es un producto, resultante de un proceso, iniciado por una persona. Tanto el producto, como el proceso, como la persona se caracterizan por su originalidad, utilidad, validez y adecuación. Muchos productos son procesos y muchos procesos son productos, y la persona es tanto un producto como un proceso. (pp. 76-98)

Este apartado claramente nos permite identificar que aquí lo importante no es la persona creativa, dado que esta, por las circunstancias, pasa a ser el producto, y le da a este características de expresión y movimiento para hacer saber su punto de vista. Aquí se relacionan los conceptos para hacer referencia a *turismo cultural*, *turismo naranja* o *turismo creativo*.

En contraste, está la definición de Nascimento (2014), quien considera que el turismo cultural nace de la necesidad de diferentes personas por conocer grupos desemejantes a los suyos (etnias o comunidades), lo que implica interacción cultural, siendo esta la principal motivación (p. 29). En relación con este concepto, Sousa *et al.* (2014) refieren que, en este tipo de turismo, es necesaria la inclusión de la comunidad local, protección y valorización del patrimonio, generando con esto la participación del Estado, pues este debe crear políticas de conservación que conllevarán al crecimiento económico de la comunidad.

Por su parte, la carta de turismo cultural del International Council on Monument and Sites (Icomos) (1976), define el turismo cultural como "[...] aquella forma de turismo que tiene por objeto, entre otros fines, el conocimiento de monumentos y sitios histórico-artísticos". Por último, Richards y Bonink (1995) lo definen como "el movimiento de personas de su lugar normal de residencia en busca de atracciones culturales con la intención de reunir nueva información y experiencias que satisfagan sus necesidades culturales".

Por otra parte, Unesco (1977) resalta la importancia de ver elementos culturales como elementos turísticos, pues esto crea una relación denominada re-creación cultural que favorece las expresiones propias de personas y comunidades con base en sus valores y experiencias.

Ahora bien, la definición entregada por Trilla (2000), es una de las más acertadas, pues no hace referencia únicamente a las instituciones turísticas, sino a las instituciones a nivel general:

Todas las instituciones llamadas educativas son, por el mismo hecho de serlo, instituciones culturales; y lo mismo a la

inversa. Si acaso, la diferencia entre unas y otras es solo una diferencia de énfasis: las instituciones educativas ponen el acento en la transmisión o adquisición de la cultura, mientras las denominadas culturales lo ponen en la conservación (material), creación y uso de la cultura. Pero eso solo es una diferencia de énfasis, ya que en las instituciones educativas además de la transmisión también hay elaboración y uso de la cultura. Y, por el otro lado, tampoco nadie negará que en las instituciones culturales existe también transmisión y aprendizaje. En definitiva, las unas se fijan más en unos determinados momentos del proceso cultural y las otras en otros, pero el objeto con el que ambas trabajan es justamente el mismo. (2000, pp. 135-136)

Con respecto a la definición de *turismo naranja* o el también llamado *turismo creativo*, la definición más notable es la entregada por Richards y Raymond (2000), pues refieren que esta tipología de turismo, les da a los turistas la oportunidad de mostrar su creatividad mediante su participación en actividades de enseñanza que son propias del destino, creando con esto experiencias interactivas únicas para el visitante.

Por su parte, Unesco (2006, citado en Mazarra, 2016), lo define como el tipo de turismo en el que los turistas tienen interacción de tipo educativa, social, emocional y participativa con una comunidad determinada, logrando con esto que los visitantes se sientan como "en casa".

De igual manera, Buitrago y Duque (2013, citados en Benitez, 2019, p. 13) refieren que este tipo de turismo son todas aquellas actividades realizadas en la industria cultural y creativa, la cual incluye arquitectura, artes visuales, artes

escénicas, artesanías, cine, música, publicidad, *software*, televisión, entre otros. Al mismo tiempo, Racine (2013) lo define desde la importancia de conocer nuevas culturas y personas, con el propósito de adquirir conocimientos que permiten la estimulación de diferentes sentidos, por medio de experiencias enriquecedoras para el turista.

Vale la pena aclarar lo anterior, puesto que se realizará una breve introducción de los antecedentes de la pedagogía del turismo, pues el fin principal de la investigación es definir estrategias pedagógicas para la enseñanza del turismo cultural. Anotaré que hablar de la pedagogía del turismo no es algo sencillo, en este sentido, Cañellas y González (1993) muestran en su documento "Turismo y educación (bases para la pedagogía de turismo)", que las instituciones especializadas de documentación turística no contemplan la relación en el binomio educación-turismo, si no que más bien lo referencian como "formación y turismo", lo que nos lleva a entender la poca tradición y desarrollo significativo de los términos. En su estudio, también concretan que la pedagogía del turismo tiene en su base aportaciones interdisciplinarias.

Por su parte, Abellán *et al.* (1991) muestran las falencias en la enseñanza del turismo en España, con un análisis interno de documentación, en el cual se determinó que allí la enseñanza turística se puede dividir en dos pilares: formal e informal (no reglada); siendo la primera de estas netamente formación universitaria de tipo especialización (maestrías) o cursos de posgrado. Sin embargo, cabe resaltar que allí no existe formación para docentes de turismo al igual que en la mayoría de países y en el caso de la segunda, se basan en las iniciativas propuestas por el Instituto Nacional de Empleo (INEM), comunidades de carácter autónomo y otras organizaciones tanto públicas como privadas.

Alonso y Prieto (s. f.) resaltan la importancia de la comunicación entre el turista y el profesional en turismo, por esto proponen una metodología a partir del desarrollo de actividades para la enseñanza de conceptos claves y el léxico relacionado con el turismo. Ya que, como bien refiere, las áreas que componen un hotel y las áreas que comprenden las agencias de turismo manejan diferentes palabras haciendo énfasis en el vocabulario especializado para esta actividad.

Creo que aquí se ve muy bien que se tienen diferentes conceptos sobre la enseñanza del turismo y, como es sabido, en Colombia uno de los principales pilares económicos es el turismo, por esto es fundamental realizar un análisis de sus antecedentes pedagógicos en turismo.

Esa iniciativa surgió aproximadamente en el siglo xx, como respuesta a la necesidad de crecimiento económico del sector servicio (Becerra y Becerra, 2008, p. 79). Para esta época, más que considerar su importancia, se veía a los colaboradores como utilidad para las empresas turísticas. Pasados los años, el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (Mincit), crea el programa Colegios Amigos del Turismo (CAT), proponiendo que los estudiantes de diferentes niveles de formación educativa participaran en la creación de proyectos turísticos, con un objetivo principal:

Las instituciones vinculadas a la Red Nacional de Colegios Amigos del Turismo forman estudiantes sensibilizados frente a la importancia y los riesgos sociales, ambientales, culturales y económicos del turismo, generando conocimiento y una aplicación de la ética para el sector, forjando una sociedad capaz de enfrentar y actuar ante sí misma y ante otras sociedades con responsabilidad. (Mincit, s. f.)

El Plan Sectorial de Turismo 2018-2022, presentado por Mincit (2018), permite ver cómo se realiza este programa con el fin de optimizar la educación del turismo con alta calidad, por medio de la capacitación del cuerpo estudiantil para que estos desarrollen proyectos enfocados en el turismo doméstico.

En este punto es importante enfocarse en el turismo en Colombia. El barómetro de la OMT (2021), en el 2018, registró 1.400 millones de llegadas de turistas internacionales en todo el mundo, con un crecimiento del 6% sobre el año anterior. Para el 2019 se registraron 1.500 millones de llegadas de turistas internacionales en el mundo, con incremento del 4% en la actividad turística y para el 2020 se presenta una caída del 74% en las llegadas internacionales.

El incremento del movimiento de turistas a nivel mundial favorece el sector turístico de Colombia, pues según las estadísticas nacionales de turismo receptor, presentadas por Mincit y el Centro de Información Turística (Citur) (2021), con base en la información entregada en los puntos migratorios de Migración Colombia, durante el 2018, los viajeros no residentes viajaron principalmente por motivos relacionados con vacaciones, recreo y ocio: 75,56%, seguido de negocios y motivos profesionales: 14,8%; mientras que para el 2019, las cifras muestran que el principal motivo de viaje fueron vacaciones, recreo y ocio con el 72,38%, seguido de negocios y motivos profesionales 14,24%, y para el 2020, los principales motivos fueron: vacaciones, recreo y ocio con el 74,92%, seguido de negocios y motivos profesionales con el 10,05%.

Sin embargo, cabe resaltar que, aunque el porcentaje de vacaciones, recreo y ocio fue relativamente alto respecto al año anterior (2019), el

2020 es considerado como "el peor año de la historia del turismo" (OMT, 2021), retrocediendo inclusive a cifras de 1990.

Además, Colombia tiene una extensión territorial de aproximadamente 1.141.748 km², cuenta con cinco pisos térmicos que generan diferentes tipos de climas, a pesar de no tener las cuatro estaciones; es considerado el segundo país más biodiverso del mundo, con una riqueza cultural inigualable, cantidades de ritmos musicales y una posición geográfica privilegiada, lo que otorga riqueza en fauna y flora, como lo afirma la presidenta de Pro Colombia, Flavia Santoro (Pro Colombia, 2018).

La importancia del turismo en todas sus tipologías ha impulsado la intervención de entidades tanto públicas como privadas, con el fin de satisfacer las necesidades presentadas por diferentes tipos de turistas, siendo estos los principales generadores de ingresos para este gremio, junto con la intervención de cada vez más jóvenes, que transfieren conocimientos y permiten la potencialización de la enseñanza turística.

En efecto, buscar estrategias pedagógicas innovadoras para la enseñanza del turismo cultural es importante, pues generalmente las estrategias aplicadas por el cuerpo docente, no son atractivas para los estudiantes, por ello, se debe crear una buena comunicación, un ambiente agradable y de confianza entre las dos partes.

Con respecto a lo anterior, Mendoza (2018), en su estudio "Estrategias de enseñanza y su efectividad en los procesos de aprendizaje en los estudiantes de turismo de la Universidad Iberoamericana de Ecuador", determina diferentes estrategias de enseñanza:

- El cuerpo de docentes debe fortalecer conocimientos tanto teóricos como prácticos para la enseñanza y aprendizaje.
- Concientizarse sobre la necesidad e interés del aprendizaje de los estudiantes.
- Ser docente facilitador.
- Identificar las características de cada estudiante.
- Entregar diferentes opciones de aprendizaje, puesto que no todos aprenden de la misma manera.
- Participar en la elaboración y cambios de Syllabus.
- Ser flexible a posibles cambios en la enseñanza.
- Promover transferencia de aprendizaje a situaciones reales.
- Impulsar un buen clima en el aula.
- Evaluar, más adelante, el resultado de la implementación de cada una de estas y verificar cuál o cuáles son viables.

Observemos cómo Bonilla (2019) presenta su propuesta a partir de la experiencia de práctica pedagógica en el municipio de Armero, que nombra "Caminos hacia la pedagogía del turismo: orientaciones desde la enseñanza de las ciencias sociales". La autora, propone tres estrategias para la enseñanza:

- Inventario turístico con enfoque participativo: estrategia basada en la importancia de desarrollo económico, conservación de recursos turísticos y comunicación afectiva y asertiva, enfocadas a trabajo de campo, con el fin de

promover la comunicación ciudadana y trabajo colectivo.

- Museo escolar: conocer los aspectos propios de diferentes municipios, ciudades o países, con el fin de identificar el patrimonio material e inmaterial.
- Recorrido turístico: identificar las características del lugar, historia, transformaciones socioambientales y desarrollo económico.

De igual modo, Benítez *et al.* (s. f.) proponen la investigación formativa como estrategias de enseñanza, presentando tres métodos y técnicas de investigación que comprometen directamente al estudiante:

- Estudios de caso: con base en el planteamiento de un problema, se debe buscar una solución, para esto es necesario realizar una investigación que permita su contextualización.
- Historias de vida: basados en descripciones autobiográficas, se debe realizar una investigación que permita relacionar al personaje en menciones con características turísticas del municipio.
- Investigación indagatoria: herramienta didáctica que permite realizar un énfasis en la búsqueda e investigación y a su vez permite el relacionamiento de diferentes hechos.

Por su parte, en el documento "El juego: una estrategia importante", presentado por Minerva (2002), se destaca el juego referenciado como "Escribalo", el cual hace referencia a la consolidación de conocimiento de diferentes asignaturas, así mismo, contribuye a una buena expresión

escrita y a la ampliación de vocabulario, fortaleciendo la seguridad personal. Básicamente, el docente debe implementar diferentes acciones que se pueden realizar tanto personalmente como por medios tecnológicos, por ejemplo: fotografías de monumentos del Estado, maravillas del mundo, escudos y banderas para identificar el Estado o país al cual pertenece, para que el estudiante intente identificarlas, entre otras.

En este punto, concluiremos con Jafari (1992), quien muestra como resultado de su investigación que los jóvenes presentan diferentes puntos de vista respecto a su papel en el turismo y para aclarar esto, el autor propone cinco estrategias enfocadas en la enseñanza del turismo, las cuales serán descritas *grosso modo*:

- Atención al turismo: inclusión de material relacionado con el turismo, en diferentes clases en el nivel académico primario y secundario, el objetivo de esto es buscar que los jóvenes se conviertan en cosmopolitas (persona que viaja a diferentes países, con el fin de conocer diferentes culturas y lugares), sin barreras de nivel social ni cultural y, además, se preparen para conversaciones de carácter intercultural.
- Programas de idiomas extranjeros: por medio de la enseñanza de diferentes lenguas, aprovechar la familiarización de los jóvenes con el entorno de diferentes países, así mismo, la enseñanza de factores culturales. De este modo, no solo se aprenderá una lengua, sino que, a su vez, se logra una conexión con la población en mención.
- Visitas de campo: estas permiten una interacción directa con el entorno y la comunidad, es aquí donde se resalta su valor libe-

rando el estrés producido por las aulas. Sin embargo, para generar una mayor conexión es importante que cada estudiante haga una investigación previa del destino, esto no solo ayuda con el conocimiento, sino que a su vez genera grandes expectativas del destino.

- Estudios académicos o de verano en el extranjero: la internacionalización apoya el proceso de aprendizaje, pues las largas estancias en países diferentes a su lugar de residencia aportan un carácter cultural único e inigualable.
- Organizaciones juveniles: al crear un vínculo fraternal con este tipo de organizaciones (por ejemplo: Tarjeta Joven) se puede motivar el aprendizaje de los estudiantes y así mismo su interés por diferentes destinos.

El autor no solo propone estas increíbles pedagogías, también propone un lema general para los estudiantes de turismo "El mundo es nuestro campus", siendo este un lema que permite conocer la amplitud del turismo y su accesibilidad a toda la comunidad, en especial, a los jóvenes.

En contraste con estas estrategias, son varios los autores que han investigado el uso de las TIC como herramienta de enseñanza. Sin embargo, como bien es sabido, su uso por parte de los docentes no es recurrente y es solo la situación actual (la pandemia ocasionada por el COVID-19) por la que atraviesa el mundo que muchos docentes se vieron en la obligación de implementarlas.

Partiendo de esto, Suárez *et al.* (2013) refieren que, sin importar las acciones dirigidas a los docentes con respecto a la implementación de las TIC, muchos no las usan, argumentando

que su uso no es favorable, puesto que no se encuentran ni preparados ni confiados con la tecnología. Estas complicaciones han sido estudiadas por diferentes autores, siendo factores importantes la edad, el género y las creencias.

Vocación turística

Se aplica con frecuencia a territorios turísticos en diversos escritos. Se encuentra que el concepto generalmente se usa con un significado laxo, en forma metafórica o imprecisa (Hinojosa, 2014).

Metodología

El método del estudio es cualitativo y su alcance es descriptivo, además de la investigación-acción en la que se vincula a los estudiantes a través del instrumento mapa parlante.

Resultados

La vocación turística no es un concepto tan reconocido por los estudiantes de educación media, lo cual genera una oportunidad tanto para su apropiación como para el desarrollo y reconocimiento dentro de la localidad.

Analizando de manera clara la información encontrada, se puede evidenciar e identificar que en general los autores ven esta tipología como la oportunidad de conocimiento de nuevas culturas y artes escénicas, con el fin de estar al tanto de sus costumbres y estilos de vida, permitiendo con esto el mejoramiento económico de la comunidad local.

Además, es consistente que los autores que hablan sobre pedagogía incluyan términos como opciones de aprendizaje, participación, didácticas y creencias y, así mismo, es importante

resaltar que, aunque las TIC no tenían mucho uso en el cuerpo docente, la situación actual (COVID-19) casi que ha obligado a su implementación.

Por otra parte, el papel de los jóvenes no se centra únicamente en la importancia de estos como futuros profesionales en turismo, sino que también los motiva a elegir un destino.

Conclusiones

El reconocimiento del turismo cultural por parte de los estudiantes genera mayor apropiación y cuidado. Al ser un país diverso, Colombia tiene grandes posibilidades de aplicar el turismo de la mano con las comunidades indígenas, esta colaboración generaría grandes ingresos para el país. Sin embargo, no se deben dejar de lado sus costumbres, es decir, es el turista el que debe adaptarse a la comunidad.

Es deber del Estado garantizar la protección de las comunidades, no se debe permitir que los turistas atenten contra ninguna forma de vida; de igual modo, debe certificar que los aportes recibidos beneficien realmente a la comunidad.

Referencias

- Abellán, J., Fayos, E. y Franco, J. (1991). *Formación turística*. <http://www.papersdeturisme.gva.es/ojs/index.php/Papers/article/view/371>
- Alonso Cuenca, M. y Prieto Prieto, R. (s. f.). *El léxico en la enseñanza del español de turismo*.
- Amabile. (1983). *The social psychology of creativity: a componential conceptualization*. American Psychological Association.
- Barron, F. (1988). *Putting creativity to work*. Cambridge University Press.

- Becerra, M., y Becerra, Y. (s. f.). *Educando para el turismo: Universidad Externado de Colombia y su facultad*. Turismo y Sociedad.
- Benítez, F., Gayosso, M. y Carrizal, A. (s. f.). La investigación formativa como estrategia pedagógica para el fomento de la educación científica y la cultura investigativa en el pregrado en turismo. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/investigium/article/download/2951/2973?inline=1>
- Benítez, R. D. (2019). Impulsar desde un portal turístico denominado "Morrosquillo Travels", el etnoecoturismo naranja como una estrategia que permita optimizar el potencial de la región; bajo un modelo social, solidario, participativo y sostenible. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/26839/ddbenitezr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Solar.
- Bonilla, D. (2019). *Caminos hacia la pedagogía del turismo: orientaciones desde la enseñanza de las ciencias sociales*. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11642/TE-23843.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cañellas, A. (1993). Turismo y educación (bases para la pedagogía de turismo). *Revista Española de Pedagogía*, 51(194), 57-75. <http://www.jstor.org/stable/23764225>
- Centro de Información Turística (Citur). (2021). Estadísticas nacionales-Turismo receptor. http://www.citur.gov.co/estadisticas/df_motivo_viaje/all/6#gsc.tab=0
- Cuervo, R. (1967). *El turismo como medio de comunicación humana*. Departamento de Turismo.
- García Canclini, N. (1982). *Las culturas populares en el capitalismo*. Nueva Imagen.
- Hinojosa, C. G., Molinar, C. M. A. y Velásquez, R. M. (2014). Diseño de una metodología para establecer la vocación turística de un destino. Caso Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. *Teoría y Praxis*, 75-100.
- Huidobro Salas, T. (2004). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados* [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4571/1/T25705.pdf>
- Hunziker, W., y Krapf, K. (1942). *Grundriss der All-gemeine Fremderverkehrslehre*. Plygraphischer Verlag.
- International Council on Monument and Sites (Icomos). (1976). Carta del Turismo Cultural. www.icomos.org
- Jafari, J. (1992). Significado sociocultural y educacional del turismo de juventud. <http://www.papersdeturisme.gva.es/ojs/index.php/Papers/article/view/384>
- Linton, R. (1945). *Cultura y personalidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Mazarrasa, K. (2016). El turismo experiencial y creativo: el caso de Cantabria. *International Journal of Scientific Management Tourism*, 2(3), 195-203. <https://es.scribd.com/document/388468411/Dialnet-ElTurismoExperiencialYCreativo-5665941-2>
- Mendoza, D. (2018). Estrategias de enseñanza y su efectividad en los procesos de aprendizaje en los estudiantes de turismo de la Universidad Iberoamericana de Ecuador. *Espacios*, 39(43), 25. <https://www.researchgate.net/>

- publication/337367552_Estrategias_de_enseñanza_y_su_efectividad_en_los_procesos_de_aprendizaje_en_los_estudiantes_de_turismo_de_la_Universidad_Iberoamericana_de_Ecuador
- Mincit. (2018). Plan Sectorial de Turismo 2018-2022. <https://www.mincit.gov.co/CMSPages/GetFile.aspx?guid=2ca4ebd7-1acd-44f9-9978-4c826bab5013>
- Ministerio de Comercio. (s. f.). Programa colegios amigos del turismo. <https://www.mincit.gov.co/minturismo/calidad-y-desarrollo-sostenible/colegios-amigos-del-turismo/rectores>
- Nascimento, N. (2014). *Turismo cultural e a patrimonialização do polígono de tombamento do Centro Histórico de Porto Nacional-TO*. <http://hdl.handle.net/11612/412>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU); Organización Mundial de Turismo (OMT). (2010). Recomendaciones internacionales para estadísticas de turismo 2008. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1977). *L'unesco et le développement de l'éducation des adultes*. París.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1995). *Our Creative Diversity, Report of the World Commission on Culture and Diversity*. Unesco Publishing.
- Organización Mundial de Turismo (OMT). (2021). Las llegadas de turistas internacionales suman 1400 millones dos años antes. <https://www.unwto.org/es/press-release/2019-01-21/las-llegadas-de-turistas-internacionales-suman-1400-millones-dos-anos-antes>
- Padilla, O. D. (1980). *Turismo fenómeno social*. Fondo de Cultura Económica.
- Racine. (2015). Le tourisme expérientiel en region. <https://veilletourisme.ca/2013/03/12/le-tourisme-experientiel-en-region/>
- Richards, G. y Bonink, C. (1995). European Cultural Tourism Markets. *Journal of Vacation Marketing*.
- Richards, G. y Raymond, C. (2000). Creative Tourism. Atlas News.
- Sousa, B., Melo, R. y Oliveira, V. (2014). Produção artesanal associada ao turismo em ilha grande de Santa Isabel. *Cultur: Revista de Cultura e Turismo*, 8(2), 137-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5315232>
- Suárez, J., Almerich, G., Gallardo, B. y Aliaga, F. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XX*, 1, 16(1), 39-62. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/716/2493>
- Trilla, J. (2000). *La cultura y sus mediaciones pedagógicas*.
- Tylor, E. B. (1975). *La ciencia de la cultura*. Anagrama.

Investigaciones en didáctica de las ciencias: sus aportes a las demandas sociales y a la educación química

Diana Lineth Parga Lozano, Diana Catalina Carrión Pérez,
Ingrid Ximena Arias Hodge y Yeris Alejandra Suárez Peña

pp. 75-88

Resumen

En el marco del proyecto de investigación CIUP DQU-548-21, que busca analizar niveles de ambientalización curricular de los contenidos (ACC) enseñados en química y propuestos en la política curricular nacional y en un programa de posgrado en docencia de la química, se presenta un avance, respecto al balance documental de investigaciones en didáctica de la química y educación química (EQ), para identificar tendencias de investigación y determinar si estas consideran desafíos actuales exigidos a la EQ, como por ejemplo la ACC. Para esto se hizo un análisis documental de 82 protocolos que surgieron de artículos y tesis de posgrado seleccionados en el periodo 2010-2020. En el proceso se definieron descriptores específicos de búsqueda, se definieron categorías de análisis y se codificó la información con la ayuda del *software* Atlas.TI7. Se usó análisis del contenido, que dejó en evidencia que, si bien hay líneas de investigación que llaman la atención sobre la formación de profesores que atiendan a las demandas actuales de la sociedad, por ejemplo, sobre ambientalizar el contenido, esto aún se encuentra en estado incipiente en los programas de formación de profesores.

Palabras clave: ambientalización curricular, didáctica de las ciencias, educación química, líneas de investigación, educación en ciencias y educación ambiental.

Introducción

La ambientalización del currículo y del contenido es un compromiso para promover la interacción

de los componentes del conocimiento didáctico del contenido (CDC) con los principios de una educación en la que convivan en armonía aspectos sociales, económicos, ecológicos, culturales, políticos, éticos y espirituales (Parga, 2019) y suscite la formación de sujetos que respondan a las demandas que la sociedad reclama.

No obstante, la inclusión de contenidos ambientalizados en el currículo involucra la construcción e implementación de políticas educativas, que además de reconocer que la educación en ciencias puede favorecer la manera como los sujetos asumen compromisos y toman decisiones frente a problemáticas ambientales, es necesario que este entrenamiento se promueva en la formación docente, pues son ellos quienes educarán a sus estudiantes.

En este sentido, la ambientalización curricular es una categoría que expresa un movimiento y una utopía política que se está construyendo (Ruscheinsky, 2015), siendo deseable en las prácticas de las universidades, entre ellas la docencia y en las políticas nacionales curriculares. La inclusión de la dimensión ambiental en la educación superior, más que una necesidad es un imperativo porque es necesario que las universidades ayuden a comprender y responder por lo que está sucediendo con la implementación de modelos de desarrollo sostenible (DS) (Mora, 2012), pues no se trata de formar para el DS, sino, incluso, cuestionar esta política.

De acuerdo con lo descrito, este artículo presenta los avances sobre la identificación de tendencias de investigación en didáctica de la química (DdQ) y, en concreto, sobre la ACC, como uno de los desafíos actuales exigidos a la educación química.

Metodología

El trabajo desarrollado se enmarca en las características de un estudio cualitativo, en el que se llevó a cabo un análisis documental (Guba y Lincoln, 2012; Ruiz, 2009) de artículos publicados en revistas colombianas especializadas en didáctica de las ciencias y educación química o revistas con artículos de esta área. Así, fueron seleccionadas las revistas *Tecné*, *Episteme* y *Didaxis: TED*; *Góndola: Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, *Científica*, *Educación y Educadores*, *Praxis y Saber* y *Praxis, Educación y Pedagogía*, dado su reconocimiento a nivel nacional. Además, se revisaron tesis doctorales en los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de La Sabana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y Universidad del Valle por su relación con el objetivo central del proyecto investigativo.

Para la selección de artículos se hizo la lectura inicial de los títulos de 1.559 documentos publicados en estas revistas y 57 tesis doctorales del periodo 2010-2020. Del proceso de revisión se seleccionaron 82 documentos (76 artículos y 6 tesis doctorales) mediante el uso de los siguientes descriptores: educación química y didáctica de la química, junto con las palabras: historia y epistemología de la química, sustentabilidad, ambientalización, cuestiones sociocientíficas, ciencia, tecnología y sociedad (CTS), currículo, formación de profesores, enseñanza de la química y enseñanza de las ciencias.

Los artículos seleccionados fueron analizados a partir de las palabras clave y su contenido, identificando en lo investigado (referentes, metodología, aportes); para ello, se hizo la lectura en profundidad y se verificó su pertinencia. Luego, se codificaron las unidades de análisis (párrafo) con el apoyo del *software* Atlas.TI.7 dentro de las categorías y proposiciones definidas en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías para el análisis de información

Eje temático	Categorías	Proposiciones
Líneas de investigación	Tradicionales	Argumentación, concepciones alternativas; ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTSA); diseño curricular, estrategias didácticas, evaluación, formación de profesores, historia, epistemología y sociología de las ciencias; modelización, tecnología de la información y comunicación (TIC), Trabajos prácticos de laboratorio.
	Emergentes	Ambientalización curricular, contextualización, cuestiones sociocientíficas (CSC), educación ciudadana, relación de la educación en ciencias y educación ambiental, conocimiento didáctico del contenido (PCK/CDC), STEM.
Aportes al diseño curricular y formación docente	Ambientalización curricular	Aspectos conceptuales, metodológicos y otros que aportan a la relación de educación en ciencias y educación ambiental.
	Aportes de las líneas de investigación	Aspectos conceptuales y metodológicos que inciden en el diseño curricular.
	Desarrollo profesional de profesor	Aspectos conceptuales y metodológicos necesarios en la enseñanza de la química.

Fuente: las autoras.

Resultados y análisis

Para evidenciar si las investigaciones en didáctica de la química consideran desafíos actuales, como por ejemplo la Acc, se identificaron tendencias de investigación y se determinaron sus aportes al diseño curricular y a la formación docente.

Tendencias investigativas del 2010 al 2020

De acuerdo con los datos, se identificaron las siguientes líneas de investigación que fueron categorizadas como tradicionales o emergentes, tal como se representa en la figura 1.

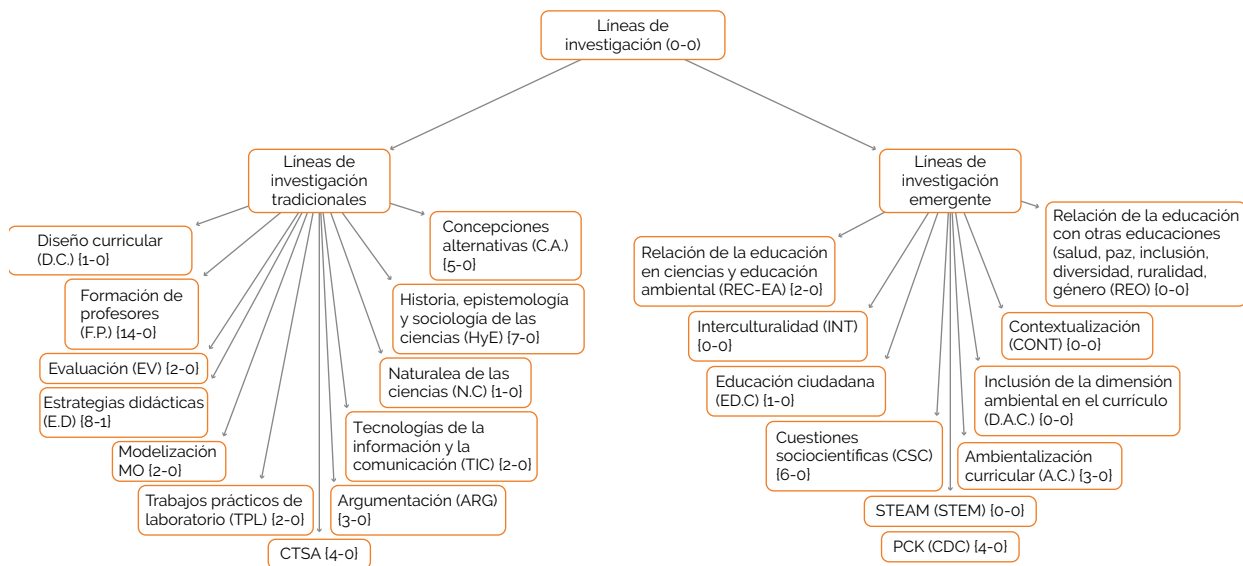


Figura 1. Categorías del eje temático líneas de investigación

Fuente: las autoras.

Se identificó que los años con mayor producción investigativa en educación química a escala nacional fueron 2010, 2014, 2015, 2017, 2018 y 2020, habiendo dos grandes tendencias en las líneas de investigación: el continuo de la investigación en las líneas tradicionales de didáctica de las ciencias como los trabajos prácticos de laboratorio, concepciones alternativas; historia, epistemología y sociología de las

ciencias y formación de profesores; y la investigación desde líneas nuevas o emergentes como las cuestiones sociocientíficas (csc), interculturalidad y conocimiento didáctico del contenido (cdc), que dan cuenta de trabajos que parecen responder a algunos desafíos exigidos a la educación científica hoy. Sin embargo, aún no se superan deficiencias que las investigaciones en las líneas tradicionales han reflejado, sobre todo,

la enseñanza tradicional enfocada en contenidos disciplinarizados, lo que se expondrá en el siguiente apartado.

Estudios en las líneas de investigación tradicionales

A partir de los datos codificados del periodo 2010-2020 se encontró que la línea de investigación relacionada con la argumentación fue recurrente en el 2014, 2015 y 2021 y esta se relacionó con el diseño y desarrollo de estrategias didácticas que promovieran el desarrollo de la argumentación como competencia fundamental para que los estudiantes construyeran explicaciones científicas y defendieran sus posicionamientos en relación con asuntos controvertidos, dentro de los cuales se incluyen las cuestiones sociocientíficas (csc) y la conceptualización.

Respecto a los estudios sobre concepciones alternativas, estos fueron recurrentes en 2010, 2015, 2017, 2018, 2020 y 2021. Durante estos años se manifestó la importancia de las concepciones de los docentes sobre naturaleza de la ciencia, currículo, investigación, enseñanza y aprendizaje de la química y la autoevaluación y cómo, a partir de sus concepciones, se genera la actividad en el aula. Además, se menciona la importancia de tener en cuenta las concepciones de los estudiantes sobre contenidos en química que son desarrollados en el aula y usar estrategias que permitan transformarlas.

La línea de investigación Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA) presentó su mayor producción en el 2014 y el 2015, con un enfoque para transversalizar el conocimiento y fomentar razonamientos científicos, éticos y morales en los actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que contribuye en la formación ciudadana.

El mayor número de producciones sobre diseño curricular se generó en el 2016 y el 2018. Estas investigaciones proponen estrategias didácticas en el diseño y desarrollo de secuencias didácticas en las investigaciones del 2010, 2011, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021, junto con el uso de los trabajos prácticos de laboratorio, juegos didácticos, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el teatro, la modelización, la cocina, entre otros, para la enseñanza de la química. Además, la evaluación y la historia, y la epistemología y sociología de las ciencias fueron tendencias de estudio que se vincularon al currículo. Los estudios relacionados con la evaluación prevalecieron en el 2015, 2017 y 2020. En estos se reflexiona sobre la autoevaluación, mientras que la historia, la epistemología y la sociología de las ciencias presentaron un mayor número de publicaciones en el 2010, 2011, 2016 y 2019 manifestando la importancia de incluir explicaciones históricas en la enseñanza de la química para la comprensión de conceptos y la formación docente.

Finalmente, en este grupo de las líneas tradicionales se presentaron diversos estudios del 2014 al 2020 sobre formación de profesores. Existe preocupación sobre la formación permanente, el fortalecimiento de su identidad, los saberes que lo constituyen, en especial, desde el conocimiento didáctico del contenido (CDC) en estudios desarrollados en el 2011, 2015 y 2020, el conocimiento pedagógico y la necesidad de promover la investigación en el profesor.

Estudios en las líneas emergentes de investigación

Del periodo 2010-2021 se encontraron líneas de investigación emergentes, en los años 2013, 2014, 2017 y 2021; estas generaron estudios relaciona-

la educación ambiental, además de los que inciden en el diseño curricular y que son necesarios en la enseñanza de la química. Estos se presentan en la figura 2.

En general, se evidencia que las competencias y contenidos desde los cuales se pretende formar al estudiantado se agrupan en las categorías (emergentes), centradas en lo procedimental y epistemológico, las que involucran las implicaciones CTSA, las ciudadanas y las conceptuales, lo que permite prever que prevalece el contenido de las ciencias y el fomento de habilidades propias de la ciencia. Las categorías "contenidos", "competencias ciudadanas" y las de "relaciones CTSA" podrían ir hacia las exigencias reclamadas a la educación en química, por cuanto estarían aportando en formar para la toma de decisiones, la resolución de problemas y la participación ciudadana y ambiental, como criterios de una ambientalización en progresión.

Aspectos conceptuales y metodológicos que aportan a la relación educación en ciencias y educación ambiental

La relación educación en ciencias y educación ambiental la asumimos a partir de la ambientalización curricular, como se denomina en Brasil y España, o inclusión de la dimensión ambiental (IDA) en el currículo de ciencias, como se llama en Colombia, o currículos verdes como se da en el contexto inglés (Parga, 2019). La AC según Mora (2009), Junyent *et al.* (2011), Guerra *et al.* (2015); Ruscheinsky (2015); Parga (2015; 2019), es un campo creciente de investigación que en los últimos años ha generado tesis, proyectos, congresos y revistas como *International Journal of Sustainability in Higher Education* y en educación en química como *Journal of Chemical Education* que han desarrollado cantidad de artículos en

la AC del área de la educación científica. Esto evidencia que la AC es importante y de interés en investigadores, lo que es fundamental, pero no suficiente, porque, aunque haya producción académica, es necesario determinar su impacto en el currículo, en la política nacional curricular, en los programas de formación y en el profesorado mismo.

A partir de los datos codificados se identificó la necesidad de tener docentes profesionalizados en temas tan centrales como la crisis ambiental. Esta formación debe ser continua y permanente para establecer una mejor relación entre la educación en química y la educación ambiental. Ante esto, uno de los hallazgos encontrados sitúa a la química verde como área de investigación para comprender cómo el desarrollo de metodologías que buscan modificar productos o procesos industriales reducen los riesgos que existen para el medio ambiente y la salud (González-García, Pérez-Méndez y Figueroa-Duarte, 2016). Pero, Parga (2019) considera que esta perspectiva aún está en los parámetros del DS y, por lo tanto, de una AC inicial.

Para dar cuenta de la AC, en los documentos analizados se evidenció el diseño de secuencias de enseñanza aprendizaje (SEA) como por ejemplo "el mundo de los compuestos inorgánicos en el ambiente", que buscan promover un cambio en las habilidades de pensamiento crítico y establecer una relación entre educación ambiental y el currículo de química (Vega Gómez y Callejas, 2020). Habría que analizar si esta relación se da como AC puntual u holística (Parga, 2019). Sin embargo, según Parga y Carvalho (2019) y Parga (2019), la AC como característica, está presente en algunos cursos de formación profesional, pero, en la formación de docentes de ciencias, es poco desarrollada en los proce-

sos de enseñanza. Por ello, los desafíos de las universidades y de los programas de formación en el pregrado y posgrado demandan atender, por un lado, las reclamaciones sociales y, sobre todo, el educar para mitigar las problemáticas ambientales, es decir, profesores que enfrenten el desafío de ambientalizar su enseñanza. Esta misma falencia está sucediendo en los contenidos curriculares de la educación en ciencias establecida en la política nacional colombiana que destaca aspectos de lo disciplinar y de competencias relacionadas con la comprensión de estas disciplinas sin considerar competencias para la sustentabilidad ambiental como es lo demandado hoy.

Aspectos conceptuales y metodológicos de las líneas de investigación que inciden en el diseño curricular

Teniendo en cuenta que las líneas de investigación en DdC tienen objetos propios y particulares de investigación, en las que los problemas y preguntas planteados se fundamentan conceptual y metodológicamente, tienen una comunidad de especialistas que definen sus objetivos, es a partir de los años ochenta que se comenzó a consolidar este campo desde las líneas de investigación de concepciones alternativas (CA), resolución de problemas (RP) y prácticas de laboratorio (PL), que desarrolla el mayor número de publicaciones e investigaciones a partir de los años ochenta, noventa y primera década del 2000.

Frente a la línea CA, esta marcó la emergencia de este campo disciplinar; se hicieron muchos estudios de las CA respecto a la ciencia, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y las propias de los contenidos disciplinares a enseñar. Fue fundamental porque dejaba claro el cuestionamiento a la enseñanza de las cien-

cias por transmisión y recepción; hoy se siguen indagando concepciones alternativas tanto en estudiantes como en profesores, si bien se mantiene lo tradicional, se indaga sobre nuevos criterios o las especificidades de contenidos particulares de la enseñanza, por ejemplo, de la química orgánica, analítica, entre otras.

Respecto a la línea de RP, que también fue central, tanto que el primer *Handbook* en investigación en enseñanza de las ciencias de Gabel (1994), se dedicaron varios capítulos sobre esta RP; se hicieron tesis y propuestas de enseñanza centradas en la RP; hoy continúa vigente y es considerada dentro de las llamadas metodologías activas, si bien el concepto de problema ha venido cambiando, en los últimos diez años se ha usado la RP con situaciones controvertidas con el fin de desarrollar competencias argumentativas no solo en los estudiantes sino también en los profesores, tal y como se ve en la siguiente unidad de análisis:

La aplicación de la unidad didáctica llamada "Agua, recurso y abuso" Espacio académico de "Química Ambiental", se estructuró haciendo uso de la resolución de problemas y la controversia sociocientífica permitió desarrollar la temática sobre recurso hídrico y su importancia desde el análisis fisicoquímico de aguas, contaminación y tratamiento de estas, con la intención de buscar el mejoramiento de la enseñanza, la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias, en el campo de la formación inicial de profesores de química. (Ramos y Muñoz, 2015, p. 133)

La línea de PL en la actualidad ha disminuido la publicación de investigaciones que vinculan

el uso de prácticas de laboratorio como apoyo al desarrollo conceptual en química y la explicación de fenómenos. Sin embargo, se han promovido estudios que presentan nuevos espacios virtuales como estrategia didáctica que permite desarrollar capacidades intelectuales y procedimentales de forma digital, tal y como se manifiesta enseguida.

Implementación de actividades experimentales mediante el simulador de experimentos de cinética química "virtual LabCin", utilizando como fundamento los principios de la metodología del aprendizaje activo para la enseñanza aprendizaje de los factores que modifican la velocidad de una reacción química. La propuesta didáctica no solo permite establecer un impacto positivo y favorable en el rendimiento y adquisición de conocimiento de los conceptos abordados, sino que también proporciona el desarrollo de capacidades intelectuales y procedimentales, que estimulan la proposición, la confrontación, la comunicación y el desarrollo de idea. (Paredes-Navia y Molina-Caballero, 2019, p. 71)

Además de estas tres líneas que se consideran tradicionales en la DdC están las líneas sobre el diseño curricular, la evaluación, la formación de profesores en la que principalmente se investigan las creencias y concepciones y la línea de cuestiones axiológicas: actitudes científicas y hacia el aprendizaje de las ciencias, la de modelos y modelización, entre otras. Frente a las relaciones ciencia, tecnología y sociedad (CTS) y el papel del medio, y que hoy se denomina ciencia, tecnología y sociedad y ambiente (CTSA), se vinculan las cuestiones sociocientíficas (csc):

Enculturación científica a partir de la argumentación: una cuestión sociocientífica (csc) sobre implantes estéticos. La propuesta nace de la necesidad de articular la producción científica con la enseñanza de la química, mediante situaciones controversiales que permitan el fortalecimiento de habilidades argumentativas y de formación ciudadana, a partir de las cuales los estudiantes generen razonamientos científicos, éticos y morales sobre esta y otras cuestiones de corte sociocientífico. (Carvajal y Martínez, 2014, p. 97)

Si bien hay investigación desde líneas tradicionales, han surgido otras como la del conocimiento didáctico del contenido (CDC), la interculturalidad, las relaciones entre educación científica y educación ambiental, la ambientalización curricular, las TIC y la relación con el CDC y la gamificación, las perspectivas para la educación para la ciudadanía y desarrollo sostenible o sustentable dadas las necesidades emergentes:

La investigación en educación científica reclama como necesario formar sujetos responsables de las acciones y críticos de la realidad socioambiental; para esto, se requiere que docentes, organizaciones curriculares y las evaluaciones trabajen en esta perspectiva [...]. A partir de la investigación hecha se evidenció que la enseñanza de la química en torno a contenidos ambientales, las estrategias de enseñanza, los estándares curriculares y la mayoría de los libros de texto analizados, se adecuan a los marcos de investigación en la enseñanza de las ciencias y educación ambiental. Sin embargo, en las pruebas de evaluación ENEM, hay poco

contenido relacionado con lo ambiental, los que hay están descontextualizados y se presentan de manera tradicional; por lo tanto, no cumplen con las políticas de educación ambiental, lo que significa, que existe una desconexión entre lo que se propone enseñar según las políticas educativas y lo que se evalúa en esta prueba nacional. (Parga, 2017, p. 117)

Estos aspectos han hecho que los objetos de la educación científica cambien y se reconceptualicen; como diría Macedo (2016), hoy no se trata de enseñar ciencias porque sí, se trata más bien de educar a partir de los conocimientos en ciencias por lo que los conocimientos son medios para educar y formar, es una relación entre pedagogía y didáctica de las ciencias.

Aspectos conceptuales y metodológicos en la enseñanza de la química

Los aportes de la línea conocimiento didáctico del contenido (CDC) son la base conceptual de la línea "Didáctica de los contenidos curriculares", los cuales han permitido caracterizar y analizar la enseñanza de la química, reflexionar con el profesorado la enseñanza sobre y desde la práctica docente e identificar las dimensiones pedagógico-didácticas de lo que enseña.

El CDC es un referente importante para comprender y explicar el pensamiento del profesor y su acción en la práctica profesional porque le da identidad a su profesión. Esta identidad refiere un profesional que tiene como objeto la enseñabilidad de los contenidos de las disciplinas específicas, y que, por lo tanto, se refleja en el diseño curricular para integrar lo que planea, diseña e implementa, es decir, el conocimiento

didáctico del contenido es fundamental en el conocimiento profesional docente (Mora y Parga, 2014).

Según estos autores, el CDC como línea investiga los conocimientos/creencias necesarias en la enseñanza de los contenidos y en procesos de evaluación de las competencias respecto a lo que significa la docencia; sobre las fuentes de conocimiento que utilizan, lo que sabe y cómo lo aprendió; las estrategias que utiliza y cómo adquieren nuevos conocimientos; las relaciones entre sus componentes, entre otros. Esta sigue evolucionando respecto a los desafíos que tiene hoy en la investigación:

El CDC dinamiza las conexiones entre el conocimiento disciplinar y tecnológico, favorece determinados procesos de cambios y permanencias que orientan los modelos de CDC: tecnológico-disciplinar. Lo cual promueve en el pensamiento del profesorado un criterio de coherencia para el diseño de posibles escenarios didácticos de integración curricular de las TIC. (Salica *et al.*, 2020, p. 127)

De esta manera, el CDC como un conocimiento que es único de la profesión docente, emerge en la interacción-hibridación de cuatro componentes según Mora y Parga (2014) y Parga y Mora (2017): el componente de los conocimientos-creencias de lo disciplinar del contenido, el componente de los conocimientos-creencias de lo metadisciplinar, el componente conocimientos-creencias de lo psicopedagógico y el componente de los conocimientos-creencias de lo contextual, que refiere el contexto de enseñanza (dónde y a quién enseñar), las normas de funcionamiento, las relaciones con lo macro-

curricular y mesocurricular en interacción con lo microcurricular, los problemas del contexto, entre otros.

Es así como un contenido complejo y contextual, como lo plantea Parga (2015), puede favorecer un cambio social y educativo: cuando los dos interactúan desde el principio de recursividad, los productos son necesarios para la producción del proceso, es decir, el cambio educativo es propio de los cambios sociales, y a su vez, los cambios sociales son producto de los cambios educativos: el contenido surge del contexto y este se analiza desde las disciplinas. Siendo así, es necesaria la formación del profesor respecto a la ambientalización de los contenidos y del currículo.

Consideraciones finales

De acuerdo con los avances presentados se ha planteado que hay líneas de investigación en DdC, y sus didácticas específicas, como la de la química, y en la educación química, que llaman la atención sobre la necesidad de formar profesores para que atiendan demandas actuales de la sociedad, como por ejemplo, los desafíos socioambientales, en el currículo nacional y en el currículo de los programas de formación (de pregrado y posgrado), pero, dado lo que reporta la misma investigación, la ACC se encuentra aún en un estado incipiente, lo que coincide con lo reportado en otras investigaciones sobre el tema (Burmeister *et al.*, 2014; Juntunen y Aksela, 2014; Parga, 2019; Rodríguez, 2015).

Además, conforme a las tendencias investigativas identificadas, es preciso continuar indagando en las líneas de investigación respecto al aprendizaje de las ciencias, en la que se incluye la evaluación del aprendizaje, los conocimientos

de los estudiantes y cómo los aplican frente a situaciones emergentes en la sociedad; la enseñanza de las ciencias, en relación con técnicas de evaluación que se están implementando y sus intenciones, cómo son ambientalizados los contenidos en la enseñanza para fortalecer las competencias argumentativas de los estudiantes frente a problemáticas ambientales y competencias en sustentabilidad y finalmente, el currículo de ciencias, respecto a su diseño, implementación y a las innovaciones que se adelantan cuando hay ambientalización curricular.

Referencias

- Burmeister, M. y Eilks, I. (2014). Issues of sustainable development and green chemistry for innovating secondary chemistry teacher education. En C. Constantinou, N. Papadouris, y A. Hadjigeorgiou (ed.), *European science education research association: The ESERA 2013 Conference: Strand 2, Learning science: Cognitive, affective, and social aspects*. Nicosia, Chipre, 438-445.
- Carvajal, I. X. y Martínez, L. F. (2014). Enculturación científica a partir de la argumentación: una cuestión sociocientífica (csc) sobre implantes estéticos. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 9(1), 96-102. <https://doi.org/10.14483/23464712.7316>
- Gabel D. L. (ed). (1994). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. MacMillan Pub Co.
- González-García, P. J., Pérez-Méndez, C. y Figueroa-Duarte, S. (2016). La enseñanza de la química desde la perspectiva de la química verde. *Revista Científica*, 24(1), 24-40. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2016.24.a3>

- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa v. II* (pp. 38-77). Gedisa.
- Guerra, A. F. S., Figueiredo, M. L., Orsi, R. F. M., Steuck, E. R., Carletto, D. L., Silva, M. P. y Luna, J. M. (2015). A ambientalização na Educação Superior: trajetória e perspectivas. En A. F. S. Guerra (org.), *Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens* (pp. 11-33). Univali Editora.
- Juntunen, M. K. y Aksela, M. K. (2014). Education for sustainable development in chemistry-challenges, possibilities, and pedagogical models in Finland and elsewhere. *Chemical Education Research and Practice*, 5, 488-500.
- Junyent, M., Bonil, J. y Calafell, G. (2011). Evaluar la ambientalización curricular de los estudios superiores: un análisis de la red Edusost. *Ensino Em Re-Vista*, 18(2), 323-340.
- Macedo, B. (2016). *Educación científica*. Unesco.
- Mora, W. M. (2009). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible ante la crisis planetaria: demandas a los procesos formativos del profesorado. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 26, 7-35. <https://doi.org/10.17227/ted.num26-416>
- Mora, W. M. y Parga, D. L. (2014). Aportes al CDC desde el pensamiento complejo. En A. Garritz, G. Lorenzo y S. Daza (comp.), *Conocimiento didáctico del contenido. Una perspectiva iberoamericana* (pp. 100-143). Editorial Académica Española Saarbrücken.
- Mora, W. M. (2012). Ambientalización curricular en la educación superior: un estudio cualitativo de las ideas del profesorado. *Profesorado: Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 6(2), 77-103. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43717>
- Paredes-Navia, J. G. y Molina-Caballero, M. F. (2019). Enseñanza de la cinética química por medio de simulaciones y aprendizaje activo. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (45), 71-88. <https://doi.org/10.17227/ted.num45-9834>
- Parga, D. L. (2015). Conhecimento didático do conteúdo sobre a química verde: o caso dos professores universitários de química. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 38, 167-182. <https://doi.org/10.17227/01203916.3793>
- Parga, D. L. (2017). Conteúdos ambientais no ensino de química: análise dos currículos, dos livros didáticos e matrizes de avaliação nacional no Brasil. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 12(2), 117-130. <https://doi.org/10.14483/23464712.10848>
- Parga, D. L. y Carvalho, W. L. P. (2019). A pesquisa sobre ambientalização curricular. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (46), 39-56. <https://doi.org/10.17227/ted.num46-10539>
- Parga, D. L. y Mora, W. M. (2017). El CDC en química: una línea de investigación y de relaciones con la práctica docente. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, número extra, x Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Sevilla, 5-8 de sep., 97-101. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/95_el_cdc_en_quimica_una_linea_de_investigacion.pdf
- Parga, D. L. (2019). *Conhecimento didático do conteúdo ambientalizado na formação inicial do professor de química na Colômbia* [Tese

- Doutorado em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista [UNESP], "Júlio de Mesquita Filho", Bauru/SP. <http://hdl.handle.net/11449/190931>
- Ramos, M. y Muñoz, L. (2015). La enseñanza de la química ambiental: una propuesta fundamentada en la controversia científica y la resolución de problemas. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (38), 133-146. <https://doi.org/10.17227/01203916.3791>
- Ruiz, J. I. R. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruscheinsky, A. (2015). A temática ambiental difusa na universidade: emergências, traduções e atores estratégicos. En A. F. S. Guerra (org.), *Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens* (pp. 67-81). Univali Editora.
- Salica, M., Almirón, M. y Porro, S. (2020). Modelos de conocimiento didáctico del contenido científico y tecnológico en docentes de química y física. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (48), 127-141. <https://doi.org/10.17227/ted.num48-12384>
- Vega, Y. P. y Callejas, M. M. (2020). Compuestos inorgánicos en el ambiente. Secuencia de enseñanza y aprendizaje (SEA) para desarrollar pensamiento crítico en su aprendizaje. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (48), 181-202. <https://doi.org/10.17227/ted.num48-12387>
- Zamudio, C. (2015). *Educación ambiental en la educación superior. Consideraciones teóricas y metodológica*. UD Editorial, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Parte 2

**Política educativa, formación
de maestros y pedagogía**

Acercamiento a la formación de maestros en educación para la salud. Caso Antillas Mayores

Análida Altagracia Hernández Pichardo, Yolanda Catalina Vallejo Ovalle,
Jairo Alonso Forero Anaya y Laura Marcela Trujillo Castro

pp. 91-104

En el presente escrito se socializan los avances de la investigación "Aproximación a un análisis documental sobre la educación para salud en programas de formación de profesores en América Latina y España" (DBI-551-21¹). Específicamente, se presenta el acercamiento a la formación de maestros en educación para la salud en el caso de las Antillas Mayores.

El escrito está organizado en los siguientes apartados: en primer lugar, se exponen los avances en el desarrollo conceptual que ha orientado la investigación; posteriormente, se hace referencia a la metodología en la que se enmarca la investigación. En el siguiente apartado se socializa un acercamiento a la caracterización de los programas que forman maestros en educación para la salud (EpS) en Cuba, República Dominicana, Haití, Puerto Rico y Jamaica. Luego, se presentan las reflexiones finales y los referentes bibliográficos.

Educación para la salud: importancia en la situación actual

Los avances en el desarrollo teórico, en el caso de la educación para la salud (EpS), tienen que ver con la situación actual de pandemia que vive el planeta, en que el tema de salud se ha vuelto fundamental en todas las actividades de los seres humanos, trayendo como consecuencia reflexiones continuas. Lo anterior, porque la EpS es cambiante dependiendo de los contextos y de las representaciones, y pocos realmente tienen claro su significado. De acuerdo con Gavidia y Talavera (2012), "la salud es una construcción

mental que realizamos para acercarnos al mundo que nos rodea y es válida mientras nos sirve para encontrar una explicación a lo que percibimos" (p. 162). Estos mismos autores, y a propósito de la connotación que se le ha dado a la palabra *salud*, muestran que tiene tres características que hacen muy difícil encontrar una visión única y universal: a) puede ser usada en muy diferentes contextos; b) se parte de presupuestos básicos distintos; c) resume aspiraciones e ideales en torno al estado de vida que se desea alcanzar. (Gavidia y Talavera, 2012, p. 162).

En lo relacionado con la salud, no ha sido posible dejar de lado la concepción de enfermedad considerada "un fenómeno social" (Revel *et al.*, 2009). Así, los "conceptos de salud y de enfermedad, tal como han sido expuestos, son complejos y de muy difícil precisión; decidir qué elementos deberían ser incluidos en ellos y cuáles excluidos ha generado debates y controversias en los ámbitos que se han dedicado a este análisis a lo largo de la historia" (Revel *et al.*, 2013, p. 16), y en esto ha tenido que ver la mirada biologicista e higienista que ha permeado a la escuela. Claro está que, en la actualidad, en lo relacionado con la salud, ya se incluye al ambiente, "a la sociedad y a sus instituciones del papel causal en el origen de la enfermedad y de su desigual distribución" (Gavidia y Talavera, 2012, p. 172).

Meinardi *et al.* (2010) da cuenta de la relación inseparable entre la salud y el ambiente, al mostrar el enfoque ecosistémico, en la denominada ecosalud, expresa que "el enfoque ecosistémico en salud humana —ecosalud— es nada menos que la ubicación de la humanidad en el medioambiente" (p. 192), y cita a Bonet quien expresa: "El enfoque de ecosalud reconoce que hay nexos inextricables entre los humanos y su ambiente biofísico, social y económico, que se

1 Financiado por la Subdirección de Gestión de Proyectos de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), vigencia 2021, código DBI-551-21.

reflejan en la salud del individuo" (Meinardi, 2010, p. 192), finalmente se muestra desde estos autores "una estrechísima y determinante influencia: entonces el ambiente condiciona todo tipo de enfermedades a partir de los modos en que las sociedades han actuado sobre ellas a lo largo del tiempo" (p. 203).

En cuanto a la situación de salud en América Latina, Coronel y Marzo (2017) expresan que ha habido mejoramiento, pero las desigualdades persisten, y es evidente que las enfermedades nutricionales, las enfermedades infectocontagiosas, el uso de sustancias psicoactivas y las infecciones de transmisión sexual aumentan. Estos autores dejan claro que las particularidades de esta situación tienen que ver con el contexto histórico y cultural, así como con los procesos de desarrollo, permeados por la pobreza e inequidades sociales existentes, en las que es claro que falta incorporar programas que impacten, entre otros aspectos, la salud de la población, el cuidado del ambiente, de la educación y la seguridad alimentaria.

En cuanto a la EpS, en América Latina, las connotaciones van desde una mirada sanitarista hasta una visión más compleja, desde lo unicausal a lo multicausal, desde lo unidireccional a lo multidireccional, un campo de reflexión que ante a lo que ha venido enfrentando el mundo, se vuelve más actual.

Según Meinardi (2021), la perspectiva sanitarista de esta educación está relacionada con

la confluencia de las perspectivas médicas de la época, representadas por el Movimiento Higienista y algunos enfoques pedagógicos, con el conductismo como programa de investigación imperante en psicología y sentado en las bases de una

epistemología positivista. Un higienismo muchas veces cercano a la eugenesia o eugenética. (p. 4)

Una EpS conductista y reduccionista. Por ello en Colombia, Argentina y en otros países se mantuvo esta política de higienismo por muchos años, la misma autora muestra cómo a la educación sanitaria le sigue la higiene escolar y luego la EpS; esta última, como se ha venido evidenciando, se ha centrado en la prevención, y en lo encontrado durante la revisión de los programas en las instituciones de educación superior, los espacios se siguen relacionando con la higiene, aunque ya hoy día se ha avanzado a una mirada más desde la multicausalidad. Es claro que son muchos los aspectos que se deben tener en cuenta y que influyen en lo relacionado con la EpS: lo ambiental, lo cultural, lo político, entre otros aspectos.

Torres *et al.* (2008) muestra cómo surge una nueva una visión más amplia, más participativa, crítica y emancipadora de las personas en lo que al cuidado y preservación de su salud se refiere, poniendo énfasis en la influencia de los factores sociales, ambientales y de desigualdad económica con respecto a las condiciones de salud en que viven los individuos y grupos sociales. "Esta nueva etapa de la EpS se apoya en un modelo de educación popular, utilizando como recursos: 1) la investigación participativa y 2) la organización popular" (p. 48).

Una nueva manera de comprender la EpS es superar la mirada instrumentalista, conductual, transmisionista, como lo mencionan Ocampo y Arango (2016, citando a Castañeda, 2009), "su práctica constituye una realidad en la que subyacen supuestos epistemológicos, teorías, modelos y creencias que influyen no solo en la

conceptualización sino también en la práctica misma y que constituyen elementos esenciales para el quehacer profesional" (p. 25).

En cuanto al papel de la EpS, Gavidia (2004, p. 69), muestra que se concreta en la toma de conciencia de los problemas de salud y en la adquisición de actitudes y habilidades adecuadas para participar activamente en tomar las medidas necesarias para su solución comunitaria; el mismo autor propone que debe ser abordada por los centros de enseñanza, para formar personas autónomas e informadas que tengan la capacidad de tomar o no decisiones que puedan afectar su salud y bienestar, es decir, la capacidad de las personas de funcionar en un contexto determinado. Se trata entonces de generar procesos planificados y sistemáticos en los cuales la comunicación y la enseñanza-aprendizaje se orienten al mantenimiento de prácticas saludables.

En una investigación realizada por López *et al.* (2018), sobre visibilidad y tendencias de la EpS en cuatro países de América Latina, incluida Colombia, una de las conclusiones, en relación con la EpS, plantea la importancia de "analizar sus fundamentos teóricos, epistemológicos, éticos y políticos, y pensarlas desde diferentes disciplinas" (p. 10).

Desde la línea de investigación Conocimiento del Profesor en Educación para la Salud, cuyo propósito es contribuir a la formación de profesores desde miradas dialógicas y participativas particularmente situadas en el campo de la salud, y debido a su abordaje en escenarios educativos, consideramos la EpS como una práctica democrática, dialógica, participativa y crítica, en la que es importante generar puentes de comunicación entre el saber de las comunidades y el conocimiento.

Formación de profesores

Con respecto a la formación de profesores en el ámbito de la EpS se encuentra que en países como España es un aspecto relevante ya que hace parte de las políticas de Estado del Gobierno español como parte del desarrollo de la red de universidades saludables en todo el país. Las instituciones educativas de educación básica y superior entraron a ser parte del sistema español de promoción de la salud desde el 2001 (Reuch, 2007), con el fin de ampliar las políticas de prevención de los principales problemas que se estaban presentando en el contexto español. Dentro de estas problemáticas cabe destacar el aumento del consumo de sustancias psicoactivas y embarazos no deseados en poblaciones de adolescentes, los crecientes índices de obesidad y enfermedades relacionadas con la mala nutrición y la falta de hábitos deportivos y recreativos.

A causa de lo anterior se le han sumado otros aspectos que se han involucrado en la formación de profesores en el campo de la EpS tales como la psicomotricidad en población de niños de educación temprana y la atención primaria a personas que han sido abusadas sexualmente particularmente a las de condiciones clínicas como síndrome de Down, dificultades de aprendizaje, hiperactividad y atención dispersa. Estos aspectos se vienen desarrollando desde el 2018 en los programas de formación de profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Complutense de Madrid. Como parte de la renovación del proyecto de red de universidades saludables desde el 2011 por parte del Gobierno español, estas problemáticas han sido primordiales en la formación de profesores en diferentes campos como las ciencias naturales, la psicología y la psicopedagogía. Aunque vale la pena aclarar que las poblaciones a las que

van dirigidos los programas abarcan profesores de cualquier disciplina que tengan un título bajo los estándares y competencias del marco común europeo.

Por lo anterior, cabe destacar que los programas ofertados para la formación de profesores en EpS están en el marco de las facultades de educación y de las ciencias sociales ya que desde el contexto español la educación está enmarcada en el ámbito de las ciencias humanas. Además, el marco común europeo de educación exige que, para el cumplimiento de los propósitos en todos los programas de formación de profesores en EpS, se desarrollen competencias específicas de investigación. Esto está enfocado en el mejoramiento de las habilidades de intervención en el aula y la comprensión de las situaciones concretas que aquejan a las poblaciones de escolares y universitarios.

De igual forma, a excepción de los cursos intersemestrales, en todos los niveles de formación se exige que como parte de los requisitos para obtener el título se debe hacer una tesis que muestre un énfasis marcado por la investigación y la posibilidad de promover planes de acción que den continuidad al proyecto de universidades saludables.

En cuanto a los títulos otorgados por los programas, algunos hacen énfasis en la especialidad específica en EpS en la que ha sido formado el profesor. En concreto, se encuentran titulaciones como drogodependencias y otras conductas adictivas (UNED), nutrición humana y dietéticas del deporte (Universidad Miguel de Cervantes), psicomotricidad educativa y terapéutica (Universidad de Vic), sexología y educación sexual (Universidad de Huelva) y una amplia gama de programas en educación física y deporte con

énfasis en recreación, fisioterapia, motricidad y recuperación corporal.

Con respecto a América Latina, es importante aclarar que es una de las regiones a nivel mundial que muestra un aumento considerable en el consumo de sustancias psicoactivas (Cicad, 2019), altas tasas de mortalidad materna e infantil, manejo de enfermedades infecciosas emergentes y reemergentes, enfermedades del sistema circulatorio, problemas de diabetes relacionado con la ingesta de carbohidratos, entre otros (OPS, 2017). En este orden de ideas, los proyectos realizados en Argentina y México, como pioneros en la formación de profesores en EpS en América Latina, fueron una continuación de la red de universidades saludables desarrollados en España.

Con respecto a los programas ofertados, se evidencia que la EpS no es un aspecto relevante en la formación de profesores. Particularmente, en los programas se muestra que, aunque hay un enfoque en EpS, la formación profesional del profesor en este ámbito está supeditado a algunos seminarios dentro de los programas de semestres específicos. Cabe citar ejemplos como el de las Antillas Mayores que están enfocados en la parte deportiva a aspectos como la fisioterapia, los masajes, la dieta alimenticia y la técnica, pero que no muestran aspectos de formación del profesor desde la perspectiva pedagógica y didáctica.

De igual manera, se encuentran una gran cantidad de seminarios que tienen énfasis en la EpS que a pesar de dar cuenta de las problemáticas actuales en los contextos escolares y universitarios, quedan únicamente como un criterio de promoción de un espacio académico específico. En consonancia con lo anterior, se destacan seminarios como EpS, higiene, sexualidad, salud pública, educación sexual, salud colectiva, psico-

logía, primeros auxilios, nutrición, ejercicio físico, salud ocupacional, educación sexual integral, salud mental, vida saludable. entre otros.

En contraste con lo anterior, las titulaciones son de tipo general por lo que no muestran un énfasis en algún aspecto relacionado con EpS. Para citar ejemplos generales en los programas de formación de profesores en América Latina tenemos: licenciado en biología, licenciado en educación física, recreación y deporte, licenciado en educación infantil, licenciado en ciencias de la educación inicial, licenciado en psicopedagogía, licenciado en educación escolar y licenciado en nutrición y dietética.

Resultados similares mostró la investigación de López *et al.* (2018) en la que se hace evidente que el campo de la EpS sigue siendo polisémico, multifocal y con una gran diversidad de propósitos de acuerdo con los temas de interés que se aborden. Sin embargo, existe una falta de articulación entre las diversas concepciones de salud y sus aplicaciones en otros campos del conocimiento que no necesariamente sea el médico y que involucre al profesor como agente de cambio en los entornos escolares. Los autores concluyen que a pesar de la gran cantidad de críticas que se han hecho acerca de la enseñanza y la formación en EpS en América Latina, no se observan propuestas que permitan establecer vínculos entre la teoría y la práctica de esta.

Metodología de la investigación

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, el cual busca comprender e interpretar la realidad más que analizarla y explicarla. De acuerdo con Galeano (2004), desde este enfoque se abordan las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de cono-

cimiento, buscando comprender las lógicas de pensamientos que guían las acciones sociales.

Así mismo, se orienta desde el paradigma interpretativo, que según Arnal (1992) se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, permitiendo al investigador la descripción, comprensión e interpretación de los fenómenos propios de la realidad social. Desde este paradigma, el interés está en comprender la realidad a partir de los significados de las personas implicadas y se caracteriza por profundizar en la investigación, planteando diseños abiertos y emergentes desde la globalidad y contextualización (Ricoy, 2006).

Como estrategia metodológica que guía la investigación, se utiliza la revisión documental; como instrumento se elaboraron matrices de sistematización en Excel. Las fuentes de información fueron páginas web de las universidades y planes de estudio de programas académicos en los que se incluye la formación de maestros en educación para la salud.

Respecto a la exploración de páginas o sitios web de las universidades se avanzó en la revisión de 338 programas de las instituciones universitarias. En la siguiente figura se presenta el número de programas relacionados con EpS ofertados en España y América Latina, que se han identificado en la revisión documental.

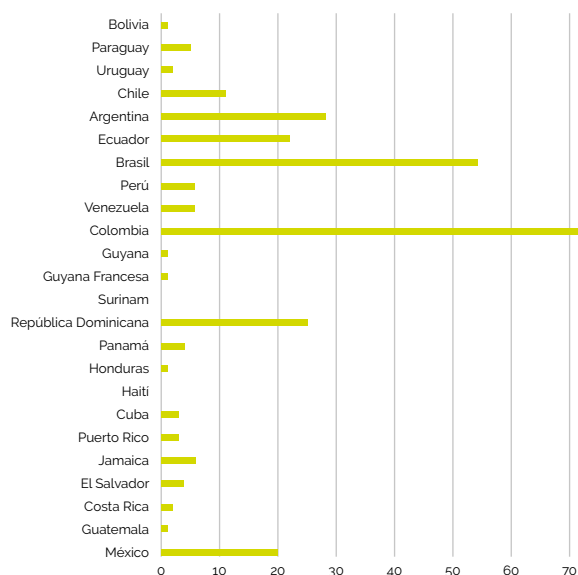


Figura 1. Corresponde a la revisión de los programas en los que se aborda la EpS en la formación de profesores en América Latina y España

Fuente: elaboración de los autores

Fases de la investigación

La investigación se desarrolla en tres fases: contextualización, clasificación y categorización y análisis.

Fase de contextualización

En esta etapa se realizó la delimitación del problema, se consultaron las páginas web de universidades de 25 países de América Latina, se revisaron los programas académicos que forman maestros y que abordan la EpS, o asignaturas relacionadas con ella. La información se organizó en una matriz en la que se tienen en cuenta categorías como: objetivo del programa, título que otorga, perfil del egresado, modalidad, duración, aspectos en EpS abordados en el programa. Más adelante, se realizó el análisis e interpretación de la información.

Fase de clasificación

En esta etapa se lleva a cabo la filtración de la información recolectada, eliminando la que no se acoge a los criterios de selección establecidos, en la contextualización, que es formación de maestros y EpS.

Fase de categorización y análisis

La investigación se encuentra en esta fase, en la que se está realizando la categorización, análisis y discusión de los resultados. A continuación, se presenta un acercamiento a la caracterización de los programas que forman maestros en EpS en Cuba, República Dominicana, Haití, Puerto Rico y Jamaica.

Acercamiento a la formación de maestros en EpS. Caso Antillas Mayores

América Latina es una de las regiones con mayores problemáticas en el campo de la salud; de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2017, p. 3) "las desigualdades en materia de salud están presentes desde el comienzo de la vida y son resultado de la intersección de características como la situación socioeconómica, el sexo, la raza, la etnicidad y el lugar de residencia". Según la misma organización, muchos países de la región deben responder a las presiones de salud asociadas con el envejecimiento cada vez mayor de la población, lo que conlleva un aumento de las enfermedades crónicas no transmisibles y el reto persistente de enfermedades infecciosas reemergentes y emergentes, como el dengue y el zika; otro reto tiene que ver con los efectos del cambio climático (OPS, 2017).

Por otra parte, la OPS (2020) informa que en el 2020 la pandemia por COVID-19 afectó a todos los países de las Américas, infectó a más de 35 millones de personas y causó unas 850.000 muertes, siendo uno de los continentes más damnificados.

Para el caso de las Antillas Mayores, los principales retos en salud tienen que ver con la prevención y control de situaciones tales como: altas tasas de mortalidad materna e infantil, manejo de enfermedades infecciosas emergentes y reemergentes, enfermedades del sistema circulatorio, problemas de diabetes relacionado con la ingesta de carbohidratos, entre otros (OPS 2017).

Debido a las múltiples problemáticas relacionadas con la salud, la EpS se constituye en un proceso fundamental, específicamente en el contexto educativo latinoamericano y para este caso concreto, en lo referente a las Antillas Mayores. Frente a las situaciones tan complejas en el momento actual, la educación tiene diversos retos, y por ello, es pertinente reflexionar si la formación del docente responde a las necesidades que atraviesa hoy la sociedad.

EpS y el contexto latinoamericano

En la actualidad, y de acuerdo con la OPS, los países de América Latina, en julio del 2020, encabezaban la lista de casos diarios, con 7.702.075 casos de contagios y más de 311.569 muertes por el nuevo coronavirus, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la región como el nuevo epicentro de la pandemia. En cuanto a Colombia, para esta misma fecha se reportaban 240.795 casos y 8.269 defunciones. En el país y en la región latinoamericana, la pandemia ha generado importantes consecuencias sociales, económicas y políticas, como la ampliación de la brecha social y la precariedad en la prestación

de los servicios de salud para toda la comunidad² destacar que en América, Brasil ha sido uno de los países más impactados.

Así es claro que los países latinoamericanos no son ajenos a las problemáticas de salud mencionadas, debido a que en estos contextos los estilos de vida de la población se encuentran, en parte, alterados por los problemas de salud, y no basta con promover la curación de la enfermedad, porque se ha demostrado que no es un método eficaz para conseguirlo. Por lo anterior y en relación con las problemáticas enunciadas, un tema que ha venido tomando relevancia a nivel social, ha sido el papel de la educación y la salud, identificando que estos dos aspectos se encuentran estrechamente asociados, lo que requiere un enfoque integrado de la salud en las escuelas y una acción intersectorial coordinada, en la que se promueva una iniciativa que mencione la importancia de comprender la salud como uno de los resultados centrales de una educación de calidad (Unesco, 2017).

De acuerdo con esto, la EpS se ha convertido en un reto, debido a que no se reconoce su importancia para la población, aunque es esencial porque busca que la población desee estar sana, sepa y haga lo que pueda, individual y colectivamente, para mantener la salud; además, es un instrumento eficaz para la creación y mantenimiento de hábitos saludables (Riquelme, 2006).

Es así como, Charro y Charro (2017), en una investigación cuestionan si la formación del profesorado en su paso por las aulas universitarias es acorde con la labor que han de desempeñar en el ámbito de la EpS. Así mismo, Torres y

² Puede consultarse en <https://www.paho.org/es/reportes-situacion-covid-19-colombia>

Santana (2017) citando a García (1998); Gavidia (2009), Salvador y Suelves (2009), proponen que el maestro es un actor fundamental en la EpS, debido a la cercanía e influencia con los estudiantes, que está formado para educar y es un sujeto que desde su quehacer problematiza y permite la reflexión en relación con conocimientos y actitudes saludables.

Resultados: la formación de maestros en EpS en el caso de las Antillas Mayores

A continuación se presentan los resultados para cada país de las Antillas Mayores. Para ello se realizó una búsqueda de reconocimiento, en un primer momento, de las instituciones de educación superior de cada uno de los países; en un segundo momento se seleccionaron las instituciones universitarias que forman docentes y en un tercer momento, se revisaron los planes de estudio de los programas académicos y se identificaron las asignaturas/espacios académicos relacionados con la EpS y se realizó el registro en una matriz (tabla 1).

Tabla 1. Resultados de revisión de páginas web de las universidades que forman maestros en EpS en la Antillas Mayores

País/número de universidades consultadas	Resultados
Puerto Rico 28	<p>Se encontraron tres programas que ofrecen formación de profesores en EpS, dos de estos son ofertados por la Universidad de Puerto Rico, en el nivel de maestría y doctorado en Educación en Salud Pública.</p> <p>Estos programas tienen como objetivo brindar a los profesores titulados las herramientas para desarrollar proyectos que promuevan prácticas en salud en los entornos escolares. De igual manera, tienen énfasis en la investigación sobre las realidades del estado de la salud en los estudiantes de primaria y secundaria con el fin de mejorar la calidad de vida de estos, a través de actividades relacionadas con el deporte, la adecuada alimentación y hábitos cotidianos saludables como el dormir y el sano esparcimiento.</p> <p>Por otra parte, la Universidad del Sagrado Corazón de Puerto Rico ofrece un título de pregrado relacionado con las ciencias del ejercicio y promoción en salud. Este tiene como fundamento la actividad física y deportiva como una forma de calidad de vida. Además, les ofrece a los profesores en formación la posibilidad de conocer los aspectos socioemocionales, psicológicos y cognitivos que giran en torno a la actividad física, con el fin de asesorar a los estudiantes de primaria y secundaria en prácticas deportivas.</p>

País/número de universidades consultadas	Resultados
República Dominicana 40	<p>El Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (Isfodosu), de carácter estatal, presenta 8 licenciaturas, cursos permanentes, diplomados, innovaciones, maestrías, relacionados con la formación docente.</p> <p>Hay 14 instituciones que forman docentes en programas como: licenciaturas de Educación Inicial, Educación Física, Educación Básica, Educación Secundaria. Los espacios académicos que se ofertan y relacionados con la educación para la salud son promoción y prevención física y básica pedagogía afectivo-sexual, higiene y seguridad escolar, educación para la salud, salud y nutrición, educación física y nutrición-actividad física y salud, principios de salud, salud comunitaria, salud mental. Llama la atención la existencia de la Licenciatura en Educación para la Salud ofertada por la Universidad Tecnológica de Santiago (Utesa), algunos de los espacios propuestos son educación para la salud I, II, III, IV, V.</p> <p>En la búsqueda inicial no se encuentran programas de posgrado, como maestrías y doctorados en los que se impartan asignaturas relacionadas con la educación para la salud.</p>
Jamaica 20	<p>Se identificaron 5 programas de pregrado relacionados con la formación de la primera infancia, en los cuales se incluyen espacios académicos que abordan la educación para la salud y vida familiar. Por otra parte, se identificó un diplomado virtual, ofertado en el marco de la comunidad caribe, orientado hacia la educación para la salud y vida familiar.</p>
Cuba 20	<p>Se enfocan principalmente en las ciencias de la salud, por ende, son asignaturas destinadas a la capacitación de personal médico. Sin embargo, haciendo la búsqueda de programas de licenciaturas, una gran cantidad de los portales de las universidades se encuentran caídos. Además, las instituciones no permiten visualizar los planes de estudio, dificultando revisar el panorama de la formación de maestros en la EpS en dicho país.</p>
Haití 39	<p>No fue posible rastrear la información, al no haber acceso a las páginas de la mayoría de las universidades consultadas. Sin embargo, existen tres universidades que ofrecen formación para maestros en el nivel de primaria y bachillerato, pero que no tienen énfasis alguno en educación para la salud: Université Adventiste d'Haiti, Université Quisqueya, Université Episcopale d'Haiti.</p>

Fuente: elaboración de los autores.

Análisis general de las Antillas Mayores

Para el caso de las Antillas Mayores se encontró un total de 37 programas ofertados que otorgan un título con algún énfasis en el campo de la EpS o que como parte de su formación de profesores ofertan asignaturas que están relacionadas con este campo. El país que presenta una mayor cantidad de programas es República Dominicana con un total de 25 correspondientes al 67,97% del total de países de las Antillas Mayores.

En contraste, Haití no oferta ningún programa de formación de profesores ni con titulaciones genéricas tales como licenciado en biología o educación física, ni con asignaturas ofrecidas en algunos de los ciclos de formación.

De acuerdo con los informes de la OPS Latinoamérica, y particularmente los países de las Antillas, presentan a nivel regional problemas complejos relacionados con la salud de sus habitantes. Entre estos se encuentran las desigualdades en la atención inmediata a poblaciones vulnerables, la falta de acceso a tecnologías que

permitan abordar problemáticas de salubridad, el creciente aumento de poblaciones jóvenes con enfermedades asociadas a la mala nutrición y la vida sedentaria. Sin embargo, una de las problemáticas que más caracterizan a la región de las Antillas es la falta de gestión en la formación de capital humano que pueda atender este tipo de situaciones dentro de las cuales deberían estar las instituciones educativas (OPS, 2017).

Los datos mencionados muestran que la EpS en la formación de profesores está supeditada a los seminarios que se ofrecen desde cada uno de los programas académicos. En este sentido, Arroyo (2009) afirma que el tema de la formación de recursos humanos en promoción de la salud ha generado gran interés en los ámbitos universitarios, en las organizaciones profesionales y en el sector de servicios de salud a nivel global y regional. De igual forma, se hace evidente que existe una gran cantidad de enfoques, competencias y las características de los programas de formación de recursos humanos en promoción de la salud y EpS en Iberoamérica de acuerdo con las necesidades que tiene cada país.

Datos similares fueron encontrados por Arroyo (2009), en los que se observan diferencias de enfoques curriculares en las modalidades de pregrado, posgrado y otras ofertas académicas con diferentes tipos de certificación académica-profesional tales como diplomados, cursos intersemestrales y capacitaciones en el tema. Por dicha razón, los Centros de Formación de Personal en Educación para la Salud y Promoción de la Salud (CIUEPS), como otras entidades de América Latina, han reiterado los desafíos en el ámbito de la formación de recursos humanos en promoción de la salud en la región. Entre ellos se destacan los siguientes: mantener un foro activo para la afinación de las competencias profesio-

nales; ampliar las ofertas curriculares en diversas modalidades en el ámbito de la promoción de la salud; desarrollar cursos de promoción de la salud en otras disciplinas relacionadas; incrementar las redes y las acciones de intercambio académico entre las instituciones formadoras en la región latinoamericana e iberoamericana; fomentar el desarrollo de cursos internacionales sobre promoción de la salud; aumentar la producción teórica-conceptual sobre promoción de la salud y sus aplicaciones y variantes en el contexto de América Latina; mejorar las acciones de difusión de experiencias a través de publicaciones, conferencias y redes electrónicas de intercambio de información.

Reflexiones finales

De acuerdo con la información anterior es imposible identificar que a pesar de las problemáticas en salud que afectan a los países que conforman las Antillas Mayores, en los programas académicos que forman maestros, la EpS no es un tema central. De esta manera, la EpS se constituye en un reto, debido a que es necesario reconocer a los maestros como actores importantes en el momento de pensar procesos educativos relacionados con la salud.

En los programas revisados se evidencia que se ofertan gran cantidad de carreras relacionadas con ciencias de la salud como: kinesiología, atención a deportistas para recuperación física, masajes de zonas específicas del cuerpo y atención a necesidades propias de cada uno de los deportes sobresalientes del país, especialmente en Puerto Rico, Cuba, Jamaica y República Dominicana donde la educación está centrada en las competencias de deportes y no en la formación de maestros.

Referencias

- Arnal, J. y Rincón, D. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Labor.
- Arroyo, H. (2009). La formación de recursos humanos y el desarrollo de competencias para la capacitación en promoción de la salud en América Latina. *Global Health Promotion*, 16(2), 66-72. [10.1177/2156759X0701000502](https://doi.org/10.1177/2156759X0701000502)
- Calvo, G. (1995). *La familia en Colombia. Un estado del arte de la investigación 1980-1994*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Charro, E. y Charro, M. (2017). Formación del profesorado de primaria en educación para la salud. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32(1), 183-201.
- Cicad. (2019). Informe sobre el consumo de drogas en las Américas.
- Coronel, J. y Marzo, N. (2017). *La promoción de la salud: evolución y retos en América Latina*. Universidad de Guayaquil.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García, I. (1998). Promoción de la salud en el medio escolar. *Revista Española Salud Pública*, 72(4), 285-287.
- Gavidia, V. (2004). La escuela promotora de salud y sostenibilidad. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 65-80.
- Gavidia, V. (2009). El profesorado ante la educación y promoción de la salud en la escuela. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 171-180.
- Gavidia, V. y Talavera, M. (2012). La construcción del concepto de salud. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 161-175.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233.
- López, J., Molina, D. y Peñaranda, F. (2018). Visibilidad y tendencias teóricas de la educación para la salud en cuatro países de América Latina, 2003-2013. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 17(35), 1-12.
- Martín, J. J. y López del Amo, M. P. (2011). La sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud en España. *Ciênc. Saúde Coletiva*, 16(6). <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000600016>
- Meinardi, E., Plaza, M. V. y Revel Chion, A. (2010). Educación en ambiente y salud. En E. Meinardi, L. González Galli, A. Revel Chion y M. Plaza, *Educación en ciencias* (pp. 191-224). Paidós.
- Meinardi, E. (2021). Educación en salud colectiva: un diálogo de saberes. *Revista de Educación en Biología*, 24(1) 4-15. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/31971>
- Ocampo-Rivera, D. C. y Arango-Rojas, M. E. (2016). La educación para la salud: "Concepto abstracto, práctica intangible". *Revista Universidad y Salud*, 18(1), 24-33.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). La educación transforma vidas. la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2017) Salud en las Américas. Resumen pano-

- rama regional y perfiles de país. *Publicación Científica y Técnica* 642.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2020, 30 de diciembre). La pandemia por COVID-19 golpeó las Américas en 2020. <https://www.paho.org/es/noticias/30-12-2020-pandemia-por-covid-19-golpeo-americas-2020>
- Revel, A., Adúriz-Bravo, A. y Meinardi, E. (2009). Análisis histórico-epistemológico de las concepciones de salud desde una perspectiva didáctica: narrando la "historia" de la peste negra medieval. VIII Congreso Enseñanza de las Ciencias, septiembre Barcelona. *Enseñanza de la Ciencia*, número especial del VIII Congreso, 168-172.
- Reuch, E. (2011). *La educación para la salud en el ámbito educativo con jóvenes en situación vulnerable: dificultades, metodologías y buenas prácticas*. Liga Española de la Educación.
- Ricoy, L. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Riquelme, M. (2006). Educación para la salud escolar. En AEPap ed. *Curso de Actualización Pediatría* (pp. 185-186). Exlibris.
- Salvador, T. y Suelves, J. M. (2009). *Ganar salud en la escuela. Guía para conseguirlo*. Ministerio de Educación. Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Torres, I., Beltrán, F., Barrientos, C., Lin, D. y Martínez, G. (2008). La investigación en educación para la salud. Retos y perspectivas. *Revista Médica de la Universidad Veracruzana*, 8(1), 45-55.
- Torres, M. y Santana, H. (2017). La educación para la salud en la formación de maestros desde el espacio europeo de educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1083-1101.
- Valbuena, É., Amortegui, E., Correa, M. y Bernal, S. (2010). Estado del arte sobre el campo de conocimiento de la enseñanza de la biología. Informe de Proyecto de Investigación: CIUP. Universidad Pedagógica Nacional.

Trayectoria de una política educativa en Colombia

René Guevara Ramírez¹, Sandra Milena Téllez Rico² y Adriana Lucero Jiménez Giraldo³

pp. 105-112

- 1 Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia). Magíster en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia). Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana (México). Profesor asociado, Departamento de Posgrados, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Investigador principal de los Proyectos DPG-499-19 "Estudio de una política de Educación Superior en Colombia" y DPG-514-20 "¿Quién quiere ser profesor en Colombia?". Coinvestigador del Proyecto DPG-434-16 "Estudios sobre cambio institucional en Universidades Públicas Colombianas". Coordinador del Grupo Política. rguevara@pedagogica.edu.co
- 2 Licenciada en Psicología y Pedagogía, magistra en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana (México). Docente ocasional, tiempo completo, categoría titular, Departamento de Posgrados, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Investigadora Principal del Proyecto DPG-434-16 "Estudios sobre cambio institucional en Universidades Públicas Colombianas", Coinvestigadora de los Proyectos DPG-499-19 "Estudio de una política de Educación Superior en Colombia" y DPG-514-20 "¿Quién quiere ser profesor en Colombia?". Integrante Grupo Política. smtellezr@pedagogica.edu.co
- 3 Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Especialista en Gerencia de Proyectos Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia). Magistra en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Docente catedrática categoría asistente, Departamento de Posgrados, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Coinvestigadora de los Proyectos DPG-499-19 "Estudio de una política de Educación Superior en Colombia" y DPG-514-20 "¿Quién quiere ser profesor en Colombia?". Integrante Grupo Política. aljimenezg@pedagogica.edu.co

Resumen

La ponencia informa sobre el rastreo que se viene realizando a propósito de un componente de política educativa relacionado con la formación posgradual de docentes en ejercicio y la manera en que está relacionada con otras composiciones de políticas cuya integración observacional permite identificar cómo la iniciativa privada de la educación superior en el país ha sido determinante en la definición de la agenda de políticas educativas en los últimos gobiernos.

Palabras clave: política educativa, agenda de políticas, formación docente, ventanas de políticas, trayectoria de políticas.

Introducción

La ponencia corresponde a uno de los componentes del proyecto de investigación titulado "Trayectoria de una política educativa" (DPG-559-21), del Grupo Política, financiado por la Universidad Pedagógica Nacional para la vigencia 2021; dicho proyecto corresponde a uno de los dos objetos de investigación resultantes del proyecto titulado "Estudio de una política de educación superior" realizado en 2019. De ahí que, al indagar por la agenda pública, su tematización y toma de decisiones relacionadas con problemas educativos, surge la inquietud por conocer el recorrido que realiza una acción gubernamental en sus vínculos nación-ciudad.

En ese sentido, el proyecto centra su atención en estudiar cómo fue incluido el tema de formación posgradual de docentes en asuntos de políticas dentro de los planes sectoriales de Bogotá, Cali y Medellín (2016-2019) en virtud de lo dispuesto en el plan sectorial del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014-2018),

como resultado de las recomendaciones que en torno a la calidad educativa vinculada a la calidad docente, sugirió el informe de investigación con fines de política educativa "Tras la excelencia docente" y que fue incluido en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país. Paz, equidad y educación" del presidente Juan Manuel Santos.

En ese orden de ideas, la ponencia, a través de preguntas orientadoras, dará cuenta de avances parciales en relación con la apuesta teórico-metodológica, teniendo como base de discusión las posibilidades relacionales entre *ventanas de políticas* y *trayectoria de políticas*, que permita comprender la definición de la formación posgradual docente en *cuestión pública* que amerita el ingreso a la agenda institucional tanto del Gobierno nacional como de los gobiernos locales en el período 2016-2019.

¿Cuál fue el punto de partida?

En el 2012 una fundación de carácter *social*, perteneciente a un empresario colombiano, contrató, mediante una universidad privada de élite, la realización de un estudio con miras a establecer estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en el país. Al tenor comparativo de fuentes internacionales, el grupo de investigación respectivo centró la atención en los docentes y, para tal efecto, siguiendo esas fuentes y estudios, observó que la afectación combinada sobre seis variables daría como resultado que, a mediano plazo, los desempeños docentes mejorarían con incidencia efectiva en el incremento de la calidad de la educación en el país.

Por otra parte, en el 2013, en la misma universidad, sería realizada una indagación con destino a graduación por parte de un estudiante, con su

profesor de ingeniería industrial, a propósito de un programa institucional que dicha institución vendría realizando desde la segunda mitad de los años noventa con miras a financiar el acceso de jóvenes con buenos resultados en las pruebas de Estado para acceder a la educación superior y bajos recursos económicos.

En versión ejecutiva, esta última experiencia sería "comprada" por la nueva ministra de Educación Nacional nombrada en agosto del 2014 por el presidente Santos para su segundo periodo de gobierno (2014-2018); al poco tiempo, uno de los componentes del estudio mencionado, sería incorporado como versión menor del programa mayor, siendo ejecutados desde cada uno de los viceministerios del Ministerio de Educación.

En efecto, un componente del estudio diagnóstico realizado sobre la calidad de la educación en Colombia por la fundación privada referida, indicaba que los jóvenes que escogen programas académicos universitarios de formación docente obtienen los más bajos resultados en las pruebas de Estado para acceder a la educación superior; por ende, dicho estudio recomendó como política asignar créditos condonables para que mil jóvenes con altos puntajes en dichas pruebas ingresaran a programas de formación docente.

Esta propuesta tendría cinco recomendaciones más de políticas relacionadas con la modificación de condicionamientos al trabajo docente con miras a mejorar la calidad de la educación, entre las cuales se destaca la financiación (becas condicionadas) de la formación posgradual para docentes en ejercicio. Sobre ella estamos realizando la investigación en el 2021, mediante una exploración documental que nos permita establecer la ruta completa que inició con el estudio hecho por el sector privado contentivo de recomendaciones de política educativa, centrada

en el mejoramiento de condiciones del trabajo docente; continuó con la asunción ministerial de dichas propuestas que, para el caso de la formación posgradual de docentes en ejercicio, nos llevó a preguntarnos por su incorporación en los planes sectoriales de educación de tres ciudades capitales del país, con miras a realizar un trabajo de comparación de políticas en la relación ciudad-nación.

De esta manera, la ventana de políticas que identificamos en el 2014, y que hemos reconstruido en "Dígame licenciado. Preferencias académicas de escolares colombianos", libro publicado recientemente, ha permitido que mantengamos la atención en el devenir de una acción gubernamental encaminada al mejoramiento de la formación docente, en tanto que componente clave en la reconstrucción de la *trayectoria de una política educativa* tal y como ha sido definido en uno de nuestros objetos de investigación.

¿Cómo se configuró el objeto de estudio?

Mediante las investigaciones realizadas ha surgido constantemente la pregunta por la agenda. Asunto que sitúa el problema de la presente investigación entre dos acciones afines: *gubernamental* y *pública*, en tanto que los distintos actores intervinientes constituyen un espacio concreto de acción, en el que el diseño e instrumentación de políticas devela agenciamientos y decisiones que se toman en torno a problemas públicos educativos.

Teniendo en cuenta que no toda condición se configura en un problema que requiera alguna acción gubernamental que conlleve la generación de algún cambio (Kingdon, 2014), es importante develar cómo se convirtió en un asunto de

política la formación de docentes a nivel pos-gradual, llamando la atención de los tomadores de decisiones, cuál fue el recorrido que surtió para pasar de ser una condición a un problema público y cómo a través de identificar su trayectoria, podrían dilucidarse las dos acciones descritas, siendo este nuestro objeto de estudio.

En ese sentido, se indaga por la relación, articulación, vínculo entre la política educativa nacional y la política educativa local de tres ciudades principales, Bogotá, Cali y Medellín, que se destacan por sus condiciones escolares, políticas, sociales y culturales, a fin de comprender cómo se configura la trayectoria de una política educativa. Lo que implica una reconstrucción a partir de la revisión y análisis documental del plan nacional de desarrollo, el plan sectorial del MEN y los planes sectoriales locales.

¿Cuál es el asunto teórico sobre política que fundamenta el proyecto?

La fundamentación teórica para la presente investigación ha correspondido al enfoque de corrientes múltiples de John Kingdon (2014), quien ha propuesto una perspectiva analítica que posibilita la identificación de "ventanas de políticas" en virtud de abordar los problemas públicos y las soluciones respectivas desde un enfoque que se aleja de la comprensión tradicional del ciclo de la política.

Este tipo de abordaje cuestiona tres asuntos esenciales: a) los contextos en los que se suscita un cambio en las políticas públicas; b) cómo ciertos temas se posicionan en la agenda; y c) cuáles son las razones que hacen que determinada acción gubernamental se torne en una decisión

de política. Es por ello que, Kingdon (2014) en la segunda edición de su obra *Agenda, alternativas y políticas públicas* supera los análisis dados hasta el momento desde la comprensión de los actores y los procesos que conllevan a la definición de un problema, trascendiendo al proceso de enunciación de la agenda.

En ese sentido, al preguntarse por la trayectoria de una política en esta investigación, ha obligado necesariamente a reconocer el punto de partida, sin entenderlo como la génesis de un hecho determinado, sino como aquello que permite identificar estructuras en la relación entre lo diacrónico y lo sincrónico siendo este un asunto de temporalidad, permitiendo comprender cómo y por qué la agenda puede cambiar de un momento a otro. Si bien los componentes de política educativa aparentemente transitan del orden nacional al local, en ocasiones la agenda gubernamental no coincide con la agenda decisional ni mucho menos con el conjunto de alternativas creado para determinados problemas.

Este asunto se ha convertido en un desafío para la investigación misma, en tanto que el concepto de trayectoria trae consigo una premisa de secuencialidad, pero desde los postulados de Kingdon (2014), se sugiere comprender la trayectoria en momentos de oportunidad, por tanto, es necesario acudir a las tres corrientes de procesos que el autor considera deben confluir para que se posibilite el establecimiento de la agenda y la definición de la alternativa. Pero antes de ello, es importante reconocer que Kingdon ha identificado tres enfoques para dichos procesos. El primero de ellos refiere al rastreo del origen de las iniciativas, el segundo a la elección racional y el tercero al incrementalismo.

En cuanto al primero, se hace énfasis en la ambigüedad del enfoque en tanto que la

indagación por el origen puede tener tantas entradas como actores que investigan sobre ello. Las premisas para definir la agenda provienen de lugares distintos y su posicionamiento responde a qué tanto llamó la atención de los decisores de política, a la dinámica misma del ámbito público, así como la primacía del interés colectivo.

Es así como esta investigación no centra la indagación exclusivamente en el origen en términos de identificar de quién fue la recomendación de política o en qué momento surgió, claro, sin desconocer el componente histórico que la subyace, sino, por el contrario, se busca el proceso de anclaje a partir de los análisis comparativos entre la política nacional y local referida a la formación posgradual de los docentes. Esto último cobra sentido cuando se comprende que el rastreo en la formulación de políticas, programas o proyectos tiene un límite, de lo contrario, resultaría una búsqueda incesante e inacabada que ocasionaría frustración en el proceso investigativo.

De ahí que el proceso de hechura de la política no responda únicamente a un solo indicio de origen, sino que se contempla desde la conjugación de condiciones de posibilidad para que una cuestión ingrese a la agenda. El asunto de la calidad docente, un tema que quienes escribieron el documento "Tras la excelencia docente", buscaron incorporar en la agenda institucional del gobierno entrante, se basó en diagnósticos que evidenciaban el efecto que aparentemente tiene la formación docente en los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Problema que encontraría eco en la definición del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, en cabeza del presidente Juan Manuel Santos, al plantearse como meta al 2025 que Colombia estuviese mejor educada. Una apuesta que no partía del agenciamiento único del presidente, sino que confluyen allí en

términos de oportunidad una serie de intereses y de recursos que contribuyen a que se tomen decisiones para la formulación de las políticas educativas. En suma, se trata de una construcción colectiva que se valora a partir del afianzamiento de la acción gubernamental y no de quien la haya prescrito. Existe un desplazamiento en la comprensión de la política misma, ya no se trataría de la génesis o del principio de la acción, sino de su permanencia e institucionalización en la agenda y de su contribución en la creación de alternativas.

Ahora bien, en relación con el segundo enfoque que hace referencia a la elección racional, la literatura indica que el argumento para abordar las políticas desde allí consistía en trazar objetivos específicos de alcance, valorando las opciones en términos de consecuencias al revisar la relación costo-beneficio y optar por aquella que maximice la utilidad. Es una perspectiva que ha tenido varios contradictores, pero que, a pesar de ello, ha tenido espacio en la formulación de políticas.

Finalmente, el incrementalismo como tercer enfoque ha tenido a su mayor exponente, Charles Lindblom, con una apuesta por reconocer y ajustar lo existente y realizar ciertas adaptaciones que no impliquen un mayor alcance en el cambio de política, todo lo contrario, esta perspectiva da a conocer modificaciones graduales que operan sin riesgo alguno y con poca implicación presupuestaria, lo que en ocasiones no permitiría comprender, a ciencia cierta, el cambio de agenda en un momento determinado, pero sí un aparente incrementalismo en la creación de alternativas para posibles problemas públicos.

Ahora bien, una vez dados a conocer los enfoques que han abordado tanto la generación de agenda como de alternativas, es momento de retomar el principal postulado de Kingdon para comprender las políticas públicas, sobre la

necesidad de abordar las tres corrientes referidas a problemas, propuestas políticas y políticas, las cuales deben ser comprendidas en su singularidad y en la lógica de su independencia, para que una vez se acoplen en momentos críticos, esa acción se configure en el aspecto fundamental para vislumbrar la agenda y el posible cambio de política, que para este caso refiere a las recomendaciones que se hicieron desde el 2014 para la formación posgradual docente en el país.

Primera corriente: Flujo de problemas

En la literatura se encuentra una vasta explicación sobre lo que podría ser un problema público que amerita ser atendido, sin embargo, es importante reconocer cuándo un problema no es tal. Por consiguiente, la premisa de que algo debe hacerse para cambiar el estado actual de las cosas es la que va a diferenciar un problema de una condición (Kingdon, 2014), es decir, cuando una cuestión requiere acción por parte del Estado y llama la atención de los decisores de política, es cuando definimos que esa cuestión es un problema, reconociendo que este tiene como eje central la construcción social y que requiere ingresar a la esfera pública para ser considerado.

Por tanto, el problema se debate entre las dos agendas, la sistémica, en la que se encuentran todos los problemas sociales y pasa por un debate público, y la institucional, que forma parte de la acción del gobierno y que requiere de una autoridad pública para su agenciamiento.

Si bien, como se mencionaba antes, no todo lo que sucede en la sociedad puede considerarse un problema. Según Kingdon (2014) existen tres mecanismos para visibilizarlo, es decir, para que los actores dirijan su atención hacia él. Estos son:

a) Indicadores. Los cuales permiten evaluar la dimensión de un problema y hacer un ejercicio consciente de los cambios en la configuración de este.

b) Acontecimientos. Los cuales se evidencian a través de eventos específicos de crisis o desastres.

c) Retroalimentación. Ejercicio que llama la atención sobre los problemas a partir de los resultados de evaluación de políticas, programas o proyectos

Segunda corriente: Alternativas y propuestas políticas

Las corrientes son procesos que operan por separado. Para este caso, la generación de alternativas considera la existencia de "comunidades políticas", que están conformadas por especialistas de áreas específicas relacionadas con las dimensiones de una sociedad (educación, salud, vivienda, trabajo, ambiente, entre otros), las cuales funcionan como tribus especializadas en la creación de soluciones que están listas para cuando un problema surge, es decir, tiene una lógica inversa de emergencia. Esta corriente no espera a la configuración de la situación problemática para pensar una alternativa, sino que crea una bolsa de soluciones que esperan la oportunidad para ser tenidas en cuenta en la toma de decisiones previa agenda institucional.

Además de las comunidades políticas existen los "emprendedores de políticas" (Kingdon, 2014) que no necesariamente forman parte del gobierno, pero que se constituyen en agentes dispuestos a invertir lo que son y lo que tienen para generar la solución, teniendo en cuenta que allí hay unos intereses implícitos en el momento de gestionar la alternativa.

Tercera corriente: Política

Aquí se encuentra todo lo relacionado con la opinión pública, las fuerzas políticas organizadas, la política electoral y el gobierno. Corrientes que al confluir configuran ventanas de oportunidad, que deben ser abordadas pertinentemente, a fin de que la solución se acople al problema que se quiere atender. Por consiguiente, la identificación de la manera en que la formación docente posgradual ingresa a la agenda nos permite dar cuenta de la apertura de dicha ventana.

¿Cómo se aborda la trayectoria de la política educativa?

En el presente estudio, se ha desarrollado una investigación documental de fuentes oficiales tanto a nivel nacional como local, a fin de comprender la configuración de la acción pública durante los años 2014-2019 en términos de trayectoria.

- De acuerdo con lo anterior, la investigación documental dará cuenta de los siguientes aspectos:
- Dominio nacional vs. dominio local (identificación de actores).
- Comparación de los componentes de política educativa nacional y local (identificación de regularidades).
- Entramado relacional (identificación de agenciamientos nacionales y locales).
- Precisión en el objeto de estudio (formación posgradual docente).
- Condiciones de posibilidad (identificación de los planes sectoriales de tres ciudades capitales).

Para ello se han definido cuatro momentos en el desarrollo del proyecto:

- a) Momento 0: caracterización del proceso electoral.
- b) Momento 1: identificación de antecedentes en la acción gubernamental.
- c) Momento 2: definición de la acción gubernamental local.
- d) Momento 3: hablando con los actores.

Es importante anotar que en el primer semestre de ejecución del proyecto 2021 se concentraron los esfuerzos en recabar toda la información documental nacional y local, así como en la construcción de la perspectiva teórica. En este momento se ha iniciado con el análisis de los distintos documentos para observar la trayectoria de los componentes de política en la relación nación-ciudad.

A modo de cierre

El estudio de una política educativa nos ha permitido vislumbrar un universo de posibilidades de investigación con miras a contribuir en la comprensión del cómo en el diseño e implementación de dicha acción gubernamental. Así las cuentas, se identifica un desplazamiento clave en la iniciativa propositiva de políticas centradas en una posición ubicada en el ámbito privado de la educación superior colombiano, situación que favorece la observación de un desplazamiento en el agenciamiento de políticas, ya que si bien, como ocurre en algunos países de nuestra región, por ejemplo, varias recomendaciones claves de políticas educativas serían formuladas con miras al ingreso de Colombia a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE),

en el presente, el sector privado de la educación superior colombiana dispondría de la suficiente capacidad instalada para realizar estudios conducentes a la elaboración de propuestas de política educativa que serán asumidas por el Gobierno nacional, mientras que la contraparte pública estatal pareciera ubicada en el plano de la mera contestación a dichas políticas.

Asimismo, la formación académica de los proponentes de política correspondería al campo de la economía de la educación con predominio de graduados en universidades estadounidenses en donde dicho campo se encuentra bastante consolidado en términos de nociones tipo capital humano y movilidad social concomitantes con la idea de mérito.

Por tanto, aspiramos a que mediante los resultados finales de la investigación se pueda ofrecer una panorámica relacionada con un cómo en el diseño e implementación de un PAG que ha tenido importantes significaciones respecto de los condicionamientos vinculantes en la relación formación.

Referencias

- Guevara, R. (2014). Institucionalización del predominio privado en la educación superior colombiana. Prefiguraciones del campo de políticas. *Revista Nodos y Nudos*, 4(36), 4-16.
- Guevara, R. (2020). Relectura de políticas. Presupuestos investigativos. En A. Ruiz, *El método en discusión* (pp. 173-197). Universidad Pedagógica Nacional.
- Guevara, R. y Téllez, S. (2018). *Una apuesta situada: la educación superior como objeto de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guevara, R. y Téllez, S. (2020). Del indicativo al imperativo. Colombia ¿la más educada en 2025? En C. Ornelas, *Política educativa en América Latina: reformas, resistencia y persistencia*. Siglo XXI Editores.
- Guevara, R. y Téllez, S. (2019). From the Indicative to the Imperative. Colombia, the Most Educated in 2025? En C. Ornelas, *Politics of Education in Latin America. Reforms, Resistance and Persistence*. Brill Sense.
- Guevara, R., Téllez, S. y Jiménez, A. (2021). "Dígame licenciado". *Preferencias académicas de escolares colombianos*. Aula de Humanidades.
- Téllez, S. y Guevara, R. (2016). Una relectura de estadísticas sobre la educación superior en Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 42-53.

Conocimiento del profesor de música: estudio de caso sobre la polifonía epistemológica del docente*

Lila Adriana Castañeda Mosquera**

pp. 113-124

* Esta ponencia se elabora a partir de la tesis de maestría titulada *El conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de compás*, de la Universidad Pedagógica Nacional. Agradecimiento cordial al profesor Andrés Perafán, orientador de dicha investigación.

** Candidata a doctora en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, licenciada en Pedagogía Musical de la Universidad Nacional (Colombia). lacastanedam@pedagogica.edu.co. <https://orcid.org/0000-0001-8756-8237>

Resumen

El conocimiento profesional del profesor está integrado por cuatro saberes: saberes académicos, saberes derivados de la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas, los cuales a su vez se fundan en cuatro estatutos epistemológicos: la transposición didáctica, la experiencia profesional, la historia de vida y el campo cultural institucional, los cuales se integran al enseñar una noción específica. Esta investigación, de tipo cualitativo-interpretativo, atiende a la pregunta de investigación: ¿cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de música acerca de la noción escolar de compás?

Se realiza un estudio de caso colectivo con la participación de dos profesoras expertas del sistema de educación pública de Colombia, del sexto grado de enseñanza básica; observando la construcción de ocho sentidos parciales encontrados mediante el análisis del discurso de las profesoras, expresados como metáforas, sinestesias, catáforas, símiles y guiones, integrados en una construcción epistémica que motiva a los estudiantes a la construcción de nuevas subjetividades gracias a la noción escolar de compás.

Palabras clave: conocimiento del profesor, música, compás, metáforas docentes, producción de sentido.

Presentación

En la actualidad, darle estatus de profesión a la docencia es centro de polémica debido a la multiplicidad de visiones y concepciones que tiene la idea de profesión. Desde los esfuerzos colectivos es necesario establecer y delimitar los territorios del conocimiento, que justifiquen de

una manera válida el reconocimiento de la labor docente como una actividad profesional.

Se busca reconocer la naturaleza del conocimiento del profesor como un saber profesional epistemológicamente diferenciado del campo disciplinar al cual, en apariencia, se adscribiría. Por esto es necesario realizar investigación y propuestas teóricas que fundamenten desde un punto de vista académico el saber del profesor como idiosincrático, situado y claramente diferenciado del saber disciplinar.

Las investigaciones acerca del conocimiento profesional del profesor buscan establecer cómo está constituido este conocimiento y cuáles son sus fundamentos epistemológicos. Para este marco de investigación en particular, que concibe el conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas integradas, el profesor, mediante su discurso, construye figuras metafóricas que interpelan a los estudiantes a la construcción de nuevos sentidos y significados a partir de las nociones que se enseñan en el aula.

Se debe resaltar que en el campo de la educación artística la indagación sobre el conocimiento del profesor es pionero, casi inédito. Por esto, las investigaciones son escasas y con poca difusión. Por consiguiente, es necesario resaltar la importancia de esta investigación, que explora el papel de la educación musical en el ámbito escolar, en una coyuntura histórica en la que las artes en la escuela están siendo relegadas a papeles secundarios y desplazadas hacia el campo de la educación no formal.

Para la formulación de esta investigación se formuló como objetivo general identificar y caracterizar el conocimiento profesional específico que mantiene el profesorado de música

asociado a la noción de compás. Y como objetivos específicos la identificación de los saberes académicos, saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas de los docentes de música asociados a la noción de compás y explicitar la integración de estos cuatro saberes en la noción escolar de compás.

Referentes para la investigación

La línea de investigación sobre *epistemologías del profesor*, del Grupo de Investigación por las Aulas Colombianas (Invaucol) se enmarca en el programa internacional de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor, busca reflexionar, desde una concepción alternativa, acerca de la naturaleza y la epistemología del conocimiento del profesorado asociado a categorías particulares, entendidas como un sistema de ideas integradas.

Desde esta perspectiva se contempla una ruptura epistemológica, en la que se asume que el conocimiento del profesor no se deriva de la disciplina, sino que dicho conocimiento es más complejo y está construido a partir de diferentes estatutos epistemológicos fundamentales, tales como la transposición didáctica, la práctica profesional, las teorías institucionales del campo cultural institucional y la propia historia de vida.

La investigación acerca del profesor transita por diferentes paradigmas investigativos y presupuestos teóricos, pues ha surgido en distintos momentos de la reflexión sobre la educación.

Una posible forma de organizar los avances en la investigación acerca del profesor es agrupar los enfoques investigativos según sus búsquedas, en una primera etapa se desarrollan estudios acerca de las *habilidades* del docente, posteriormente

se indaga acerca del *pensamiento* del profesor y actualmente la reflexión gira en torno al *conocimiento* del profesor (Castañeda y Perafán, 2015). La primera etapa se da en correspondencia con el desarrollo de la psicología educativa desde corrientes como el conductismo y el cognitivism, sus programas más representativos son el de proceso-producto, el de tiempo de aprendizaje académico (TAA) y el mediacional centrado en el estudiante. Todos ellos orientados a la búsqueda de la eficacia docente y a la eficiencia de los recursos educativos.

La investigación acerca del pensamiento docente surge hacia 1975 e incluye elementos de la investigación en ciencias sociales además de la psicológica; ve las interacciones desde el colectivo más que desde el individuo y profundiza en el pensamiento del profesor como el origen de sus acciones. Los principales estudios se realizan sobre el profesor experto, la planeación y toma de decisiones y las teorías y creencias de los docentes.

El campo sobre el conocimiento profesional del profesor se consolida hacia 1980 al indagar por la naturaleza del conocimiento docente y sus componentes, al considerar que el profesor no se basa exclusivamente en el conocimiento de las comunidades científicas, pues está interactuando con la realidad compleja que es la escuela y la sociedad (Castañeda y Perafán, 2015, p. 14).

El conocimiento profesional del profesor. Marco conceptual

Dentro de las teorías que inciden en el desarrollo de la investigación acerca del conocimiento del profesor asociado a categorías particulares

se encuentran la del profesional reflexivo, propuesta por Donald Schön (1998), quien postula que el pensamiento de un profesional no está constituido únicamente por las investigaciones de las comunidades científicas, sino que se realimenta y reformula continuamente a partir de la experiencia. Asimismo, la transposición didáctica, enunciada por Chevallard (1997), quien, en el posfacio a la segunda edición, propone que el saber del profesor no se basa en la disciplina, sino que pertenece a la antropología, pues estudia cómo enseña el hombre y cómo los saberes están mediados por la intencionalidad de enseñanza, de esta forma puede inferirse que el conocimiento que circula en la escuela no es un reflejo del conocimiento de las comunidades académicas, sino que está orientado a la constitución de nuevos sujetos a partir de las nociones que se enseñan allí.

Dos antecedentes importantes en esta investigación son los trabajos de Lee Shulman de la Universidad de Stanford y del grupo Didáctica e Investigación Educativa liderado por Rafael Porlán. Shulman, a partir de la investigación sobre docentes expertos, enuncia el modelo de razonamiento y acción pedagógica que permite analizar el conocimiento de los profesores en siete categorías: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico general, conocimiento curricular, conocimiento de los alumnos, conocimiento de los contextos educativos, conocimiento de los fines y valores educativos, y conocimiento didáctico del contenido (CDC), traducido desde el inglés Pedagogical Content Knowledge (PCK) (Bolívar, 1993, p. 115), el cual está construido desde el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento de los alumnos (Bolívar, 1993, p. 116).

Por su parte, Porlán y el grupo Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), de

la Universidad de Sevilla, proponen que el conocimiento de los profesores tiene cuatro componentes que están yuxtapuestos y ocasionan incoherencia en la actuación docente, estos componentes son los saberes académicos y los saberes de la experiencia, de nivel psicológico explícito, las creencias y principios de actuación y las rutinas y guiones de acción que pertenecen al nivel psicológico tácito o implícito (Porlán y Rivero, 1998).

En la propuesta teórica de Perafán (2000, 2004, 2005, 2013, 2015) se considera que el conocimiento del profesor está compuesto por cuatro tipos de saberes: académicos, derivados de la práctica, teorías implícitas y guiones y rutinas, cada uno de los cuales está fundamentado en un estatuto epistemológico particular, así: los saberes académicos están fundamentados en la transposición didáctica, los saberes derivados de la práctica provienen de la práctica profesional, las teorías implícitas se originan en el campo cultural institucional y los guiones y rutinas en la historia de vida del profesor. La figura 1 expone las relaciones del conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas.

Esta figura ilustra cómo el profesor integra, en las nociones o categorías particulares que enseña, los cuatro saberes que constituyen el conocimiento profesional del profesor; es decir, cuando un docente enseña una noción particular confluyen en su discurso los cuatro saberes mencionados, cada uno de los cuales proviene de un estatuto epistemológico diferente. Para el caso de los saberes académicos estos provienen de la transposición didáctica entendida como el *co-nacimiento* entre la noción, el profesor y los estudiantes; cuando se realiza la acción educativa el profesor reconfigura la noción que enseña pues está mediado por la intencionalidad de enseñanza, entonces el saber académico no

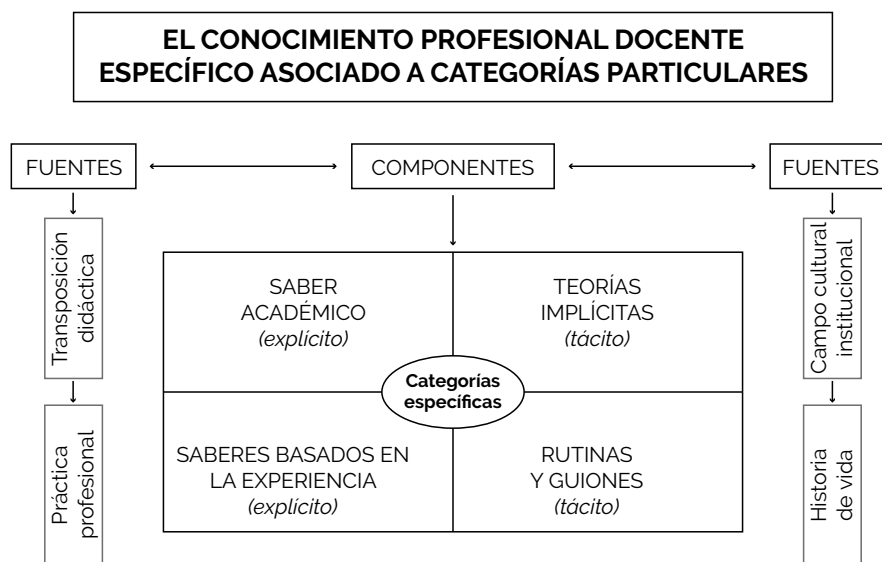


Figura 1. Conocimiento profesional del profesor asociado a categorías específicas

Fuente: Perafán (2004, p. 65).

es una repetición ni una transformación del saber disciplinar, es un saber nuevo, construido por el profesor para ser enseñado.

Los saberes basados en la experiencia son principios que orientan la acción del profesor y que se construyen en el ejercicio profesional, el profesor los acuña y organiza de forma consciente, por esto tienen un carácter explícito y son diferentes de las teorías implícitas y los guiones y rutinas.

Las teorías implícitas provienen del campo cultural institucional, donde el medio en el cual se ejerce la profesión docente, es decir, la institución y el contexto particular, inciden en el discurso docente de una forma tácita, el profesor no es consciente de ello, sin embargo, al enseñar una noción emergen figuras discursivas que están en relación directa con el currículum explícito y tácito de la institución en la cual se ejerce.

Finalmente, los guiones y rutinas son acciones docentes que se originan en la historia de vida del sujeto profesor, provienen de experiencias personales adquiridas fuera de la formación profesional incluyendo las vivencias escolares tempranas del profesor, esto es, reflejan su propia formación como estudiante y como individuo y permanecen en el ejercicio profesoral de manera inconsciente.

Estos cuatro saberes: académico, de la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas, emergen en construcciones discursivas de las profesoras participantes de la indagación y se identifican como metáforas, ejemplos, rituales y otros, a través de un proceso de análisis del discurso, y posteriormente un proceso de análisis y confrontación con los docentes participantes del estudio, se integran para enunciar el concepto escolar indagado.

Los investigadores del grupo Invaucol, pertenecientes a maestrías en educación de diferentes universidades colombianas como la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad San Buenaventura, la Universidad Surcolombiana y el DIE de las universidades Distrital Francisco José de Caldas, Pedagógica Nacional y Del Valle, han realizado investigaciones sobre el conocimiento profesional del profesor asociado a nociones escolares en áreas como biología (célula, gen), química (nomenclatura química), física (masa, movimiento), matemáticas (número entero, función, multiplicación), educación física (movimiento, atletismo, gimnasia), tecnología (tecnología, diseño), lengua castellana (oración, narración) y educación básica primaria (escritura, suma).

Particularmente, esta investigación acerca del conocimiento profesional del profesor de música asociado a la noción escolar de compás es la primera en realizarse en el campo de la educación artística, después de su sustentación se concluyeron las investigaciones acerca de la noción escolar de escala y de la noción escolar de intervalo.

Metodología y técnicas empleadas

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo-interpretativo seleccionando como herramienta principal el estudio de caso colectivo o múltiple (Stake, 1995), para el cual se utilizaron herramientas como la observación participante, la grabación y transcripción en audio y video, la técnica de estimulación del recuerdo, la entrevista y el análisis documental. Se utilizaron también otras herramientas específicas desarrolladas por el grupo de investigación Invaucol, como son el protocolo de observación y el protocolo de entrevista, además del esquema analítico utilizado en la interpretación de los datos.

Más adelante, se realizó el proceso de triangulación de la información interpretando la complejidad de sentidos dados a la noción escolar de compás, para finalmente encontrar las posibles relaciones de los sentidos constitutivos de esta noción.

Los sujetos de la investigación fueron dos profesoras de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá, quienes imparten la asignatura de Música en el grado sexto de educación básica, de los colegios Nicolás Buenaventura IED, localidad 11, y el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas de la localidad 12. Cada una de ellas con una experiencia docente superior a 20 años y con 5 años de permanencia en la institución.

La investigación buscó identificar las figuras discursivas en las intervenciones de las profesoras durante la enseñanza de una noción particular, en este caso, la noción de compás. Es así como surgieron metáforas, símiles, ejemplos, analogías, rutinas, rituales y otros. Estas figuras discursivas concurren en una unidad compleja de relaciones como parte integrante de un complejo dispositivo epistémico, con estatutos fundantes múltiples y que se entrelazan en la noción escolar de compás.

Resultados

Gracias a la observación de clases, del análisis del discurso y de contrastar las interpretaciones con las docentes, se identificaron ocho figuras retóricas integradas en una construcción compleja acerca de la noción escolar de compás.

Saberes académicos

En los saberes académicos asociados a la noción escolar de compás aparecen dos figuras retóricas

portadoras del sentido que da la transposición didáctica realizada por las docentes: la "metáfora del momento" y la "sinestesia de la separación".

En la primera, la metáfora del momento, el compás se asocia a diferentes situaciones en las cuales se resalta la importancia de actuar en un momento preciso, durante las clases observadas son múltiples las intervenciones respecto al "entrar a tiempo", pero no únicamente en lo musical, también en emplear el tiempo justo para realizar las actividades propuestas, llegar "a tiempo" al salón, realizar las tareas en el tiempo asignado; de esta forma, las profesoras interpelan a los sujetos en formación para valorar cada instante como una realidad irrepetible e irre recuperable, y se le da un sentido más allá del académico a la organización del tiempo que da el compás.

Bachelard (1999, p. 11) afirma en *La intuición del instante* que "El tiempo solo tiene una realidad, la del instante. En otras palabras, el tiempo es una realidad afianzada en el instante y suspendida entre dos nada", uno de los sentidos parciales de la noción escolar de compás es la vivencia de esta realidad suspendida entre dos nada, característica atribuida por Bachelard a la poesía pero que, en el caso de las profesoras participantes en el estudio, se extiende a la música y específicamente al compás como la construcción del momento preciso para la acción, sea esta musical o humana. Por esto se entiende la metáfora del momento como el sentido parcial de la noción escolar de compás que implica la formación del sujeto-estudiante en una estructura temporal que lo identifica y lo redimensiona como sujeto de la música, en que la música es una vivencia, una forma de vida. El compás en el discurso escolar es un estado del ser.

Una segunda figura retórica que se revela desde el saber académico es la sinestesia de la separación; se entiende como sinestesia la figura literaria en la que confluyen dos o más sentidos físicos para producir significados; durante el transcurso de las clases observadas se realizaron actividades en las cuales se involucraban el movimiento, la imagen y la audición para construir la noción escolar de compás. Es así como, al separarse espacialmente a través del cuerpo, separar gráficamente mediante escrituras alternativas y notación musical pentagramal y diferenciar auditivamente tiempos débiles y fuertes, el oído, la vista y el espacio se diferencian, desde un punto de vista musical, en el mismo proceso por el cual, para el sujeto estudiante, la noción de compás adquiere el significado de integración de los sentidos, confluyendo hacia la consolidación del compás como una realidad en la que los sentidos y las sensaciones se integran y se diferencian en el mismo tiempo y en el mismo sentido.

Saberes basados en la experiencia

En los saberes basados en la experiencia profesional que están asociados a la noción escolar de compás aparecen el "símil del cajoncito" y "la metáfora de descubrir", como figuras que reflejan principios de actuación derivados del ejercicio profesional de las docentes participantes en el estudio.

En el primer caso, el símil del cajoncito evidencia el principio de actuación docente según el cual es necesario hacer tangible lo abstracto de la música, representar el compás como un "cajoncito" que encierra una parte de la música y a su vez *encaja* con los otros cajones, es una muestra de cómo elementos abstractos dentro

de la música, como su estructura y organización temporal, se hacen imágenes mentales que facilitan al sujeto entender la música como algo concreto que se puede tocar, sentir y entender, algo que hace parte de su realidad. De esta forma, la noción escolar de compás favorece la constitución de una subjetividad particular asociada a la música, pues permite que dicha subjetividad emerja a partir del acercamiento a los principios de organización y acentuación asociados a la noción escolar de compás, los cuales,

son los responsables últimos de la emergencia de dicha subjetividad. De esta manera, la concreción a la que se refiere el símil del cajoncito alude no a una materialidad cualquiera sino a la realización o estructuración de la subjetividad como compás. (Castañeda, 2016, p. 78)

En la metáfora del descubrir, en la cual las profesoras proponen situaciones para que los estudiantes descubran aspectos como el acento, la pulsación y la figuración rítmica de una canción, y después felicitan y exaltan a los estudiantes del grupo, se interpreta como una invitación al surgimiento de la emoción musical alimentando en los sujetos el deseo por el aprendizaje. En este caso, no se trata de ejecutar una herramienta didáctica como el aprendizaje por descubrimiento, se busca la emergencia de un sujeto emocional que aparece en las manifestaciones de alegría o de entusiasmo al conseguir un objetivo, o bien en la frustración cuando no se logra. La invitación a la emoción musical aparece también en las reiteradas invitaciones a sentir y a comprender lo que "dicen los instrumentos" en la búsqueda del compás, en este caso, uno de los sentidos parciales de la noción escolar es entender al compás como una emoción.

Teorías implícitas

En las teorías implícitas asociadas a la noción escolar de compás aparece el "llamado al ser capaz" como una reivindicación social a partir de la experiencia artística. En las construcciones discursivas de la clase se encuentran repetidamente exhortaciones a "ser capaz" de hacer algo, al consultar a las docentes por esta interacción aflora un factor que se ha mantenido de forma inconsciente, se explica que, al ser sus estudiantes de condición social desfavorecida, la actividad artística brinda un espacio de reconocimiento a la propia capacidad y esto tiene un efecto en el estudiante, quien comprende que es posible transformar su entorno social, propósito dado desde el imaginario de los docentes del sistema público, en general, y desde los proyectos educativos institucionales, en particular. Así, cuando los estudiantes se sienten capaces de *leer* figuras y *encontrar* canciones se manifiesta el sujeto musical construyéndose a sí mismo como productor de su propia realidad individual y social.

La "metáfora de la pausa" aparece dentro de las figuras que revelan teorías implícitas como una oportunidad para que el sujeto realice una introspección que le permita escucharse a sí mismo para poder entrar en coherencia con su contexto y con los otros. Esta figura aparece en relación con el proyecto del área de artes de uno de los colegios, el cual lleva por título "Colombia quiere la paz"; dentro de este propósito se observa que en las clases se realizan reiterados llamados a la escucha, a la negociación de pequeños conflictos entre estudiantes y finalmente a la interiorización mediante la música, realizando pausas antes de explicar los conceptos fundamentales, al igual que sucede en el compás, en que el tiempo fuerte necesariamente

es antecedido por un tiempo débil, un pequeño "respiro" que se presenta como una necesidad musical para que se dé el contraste, pero también como la necesidad del silencio interior para llegar a la escucha de sí mismo por medio de la experiencia estética, que consiste en experimentar la belleza a través de la coherencia y la escucha de sí, lo que redundará en escuchar al otro para llegar a una convivencia plena.

Guiones y rutinas

En los guiones y rutinas asociados a la noción escolar de compás aparece "la catáfora o anticipación" como rutina que prepara el pensamiento del sujeto-estudiante para la acción; es frecuente que las profesoras repitan instrucciones inmediatamente antes de realizar la acción o revelen las respuestas a las preguntas de clase con sus gestos, estas acciones propician la constitución de un pensamiento anticipatorio, que es fundamental en la interpretación musical, pues permite preparar lo que sucederá a continuación, pero también invita a los estudiantes a prever las consecuencias de sus acciones, a pensar antes de hacer, se exhorta a los sujetos a ser conscientes y consecuentes en la experiencia musical, que es también una experiencia de vida.

Como segunda figura del discurso constitutivo de la noción escolar de compás se encuentra el "guion de la pregunta como invitación a la autorregulación del comportamiento y del proceso de aprendizaje", en lugar de descalificar los errores o reprender a los estudiantes que interrumpen la clase es recurrente que las docentes formulen preguntas como ¿por qué no estás coloreando?, ¿por qué gritas?, ¿hemos visto compás de cinco? Cuando se formulan preguntas la responsabilidad de la acción subsecuente

recae en el estudiante, no es una demanda de obediencia sino una invitación a que el sujeto reflexione y modifique su comprensión o su actuación. El compás como noción escolar presupone la creación de condiciones dialógicas en el aula que permitan la emergencia de un sujeto responsable de su propio devenir, así, la escuela puede "recuperar la posibilidad de ser formadora en la responsabilidad. Pero ello solo es posible si se eliminan las coacciones y se recupera la autonomía" (Segura *et al.*, 2007, p. 29).

Integración de los saberes

Al entender el conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas que se integran alrededor de una noción escolar se realiza la revisión de las figuras retóricas producidas en el discurso de las docentes y los correspondientes sentidos parciales atribuidos a cada una de estas figuras, integrando inicialmente los sentidos que emergen de cada uno de los cuatro saberes de forma separada, luego los sentidos que proceden de los saberes explícitos y de los saberes tácitos. Finalmente, se integran los diferentes sentidos que emergen de la noción investigada.

Se concluye entonces que el conocimiento profesional de las profesoras de música asociado a la noción escolar de compás define al compás escolar como un dispositivo cultural escolar que promueve a la existencia sujetos integrados en las dimensiones temporal, sensorial y corporal de forma sincrónica; que se individualizan a partir de la organización, la emoción y la armonización desde la experiencia estética, que reconstruye la consciencia anticipatoria y hace al sujeto responsable de su accionar y, desde ese lugar, posibilita al sujeto como productor de nuevas realidades individuales y sociales.

Conclusiones y reflexiones finales

Para cerrar se formulan las siguientes conclusiones y reflexiones para posteriores desarrollos investigativos:

- El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas asociado a categorías específicas es una búsqueda de la emergencia de sentidos y significados en los discursos docentes y las figuras retóricas que allí aparecen.
- El conocimiento que produce el profesor es de origen múltiple, intencionado y situado porque responde a unos contextos y necesidades particulares, está mediado por la intencionalidad de enseñanza y es imprescindible su caracterización epistemológica en pro de la comprensión de la labor docente como una actividad profesional.
- Realizar investigaciones educativas de carácter cualitativo presenta un panorama complejo de lo que sucede en el aula y posibilita el reconocimiento de las redes semánticas construidas en el medio educativo.
- La interacción entre docentes y estudiantes a través de la música propicia relaciones con temas esenciales de la formación humana; la organización, la escucha, la pausa, la sincronía con otros y con el acontecer.
- Entender al docente como trabajador de la cultura y su labor como esencialmente ética y constructora de realidades otorga una nueva dimensión de la importancia del aprendizaje musical en la institución escolar.
- Finalmente, se destaca la producción de conocimiento que se realiza en las aulas

de clase de colegios públicos de Bogotá por parte de las profesoras, quienes en su condición de mujeres, formadoras y artistas permiten el crecimiento de nuevos sujetos apostándole a una formación humanística, creativa, integral y lúdica que incida en la transformación social.

Referencias

- Bachelard, G. (1999). *La intuición del instante* (Jorge Ferreiro, trad.). Fondo de Cultura Económica (Obra original publicada en 1932).
- Bolívar, A. (1993). "Conocimiento didáctico del contenido" y formación del profesorado: el Programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 113-124. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Castañeda, L. A. (2016). *El conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de compás* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/1291/TO-18921.pdf?sequence=1>
- Castañeda, L. y Perafán, G. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Revista Pensamiento, Palabra y Obra* (14), 8-14. <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO8.21>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aiqué.
- Perafán, G. A. (2000). *Pensamiento docente y práctica pedagógica, una investigación sobre el pensamiento de los docentes*. Magisterio.

- Perafán, A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, A. (2005). Epistemologías del profesor de ciencias sobre su propio conocimiento profesional. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, (número extra VII Congreso). <https://ddd.uab.cat/record/76360>
- Perafán, A. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Revista Folios* (37), 83-93 <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios83.93>
- Perafán, A. (2015). *Conocimiento profesional docente y practicas pedagógicas, el profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional*. Aula de Humanidades.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores, una propuesta formativa en el área de ciencias*. Diada.
- Segura, D., Gómez, M. y Lizarralde, M. (2007). *Convivir y aprender: hacia una escuela alternativa*. Escuela Pedagógica Experimental.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shulman, L. (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Publicado originalmente en *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22, traducción realizada por Alberto Ide para la revista *Estudios Públicos*, 83, 163-196. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Shulman, L. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza; una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza*, tomo I (apartado I, pp. 9-94). Paidós.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Acerca de la formación de maestros
mediadores de lectura y los procesos
de valoración y selección de obra
con perspectiva infantil

José Ignacio Galeano, Cindy Johana Quintero y Sandra Lucía Rojas

pp. 125-136

El sentido de nuestros gestos, cuando les contamos historias a los niños, cuando les proponemos libros ilustrados, cuando les leemos en voz alta, tal vez es ante todo esto: te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropié, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé.

Petit (2016)

En su libro *Buscar indicios, construir sentidos*, Graciela Montes (2017, p. 305) utiliza un título provocador para uno de sus ensayos, “La formación de lectores y el llanto del cocodrilo”; con sarcasmo, hace alusión a las constantes quejas, que, en ámbitos académicos, culturales, escolares e investigativos, circulan con respecto a lo poco que se lee, en general, y a lo poco que leen los adolescentes y los niños, en particular. Montes recurre a la metáfora de “lágrimas de cocodrilo” en razón a los golpes de pecho que desde estos sectores se promulgan frente a la “ausencia de lectores”, o la “falta de lectura” sin considerar que “la sociedad fabrica no lectores y, cuando ve su producto, no atina sino a agarrarse la cabeza escandalizada. Primero provoca el incendio y luego sale corriendo a llamar a los bomberos” (Montes, 2017, p. 307).

Invita la autora a deconstruir las generalizaciones que se manifiestan en expresiones como “se lee poco”, “la gente ya no lee como antes” [...] y el infaltable “los chicos no leen”, (Montes, 2017, p. 306). En el desarrollo de su argumentación hace tres planteamientos que apuntan a problematizar las afirmaciones señaladas: “algunos no leen porque nadie les enseñó a leer, algunos no leen porque no tienen libros y algunos no leen porque —dicen— no les gusta leer” (Montes, 2017, p. 306). A renglón seguido expone que a todos aquellos que no leen, la sociedad les debe algo, los mediadores sociales les fallaron, y que esta situación es consecuencia de actos históricos y

de apuestas políticas que signan la relación que, sobre todo en las sociedades latinoamericanas, establecen los sujetos con la lectura.

Aparece entonces la figura de los mediadores sociales, de aquellos que se constituyen en el puente entre las nuevas generaciones y la cultura escrita, entre los niños y los libros, entre los niños y la literatura; maestros, bibliotecarios, promotores y mediadores de lectura conforman este grupo de agentes sociales que, a decir de Montes, les fallaron a los no lectores. Y lo que ocurre es que, en la búsqueda de chivos expiatorios, como bien lo plantea la autora, a los primeros a quienes se les atribuye el problema es a los niños, a los jóvenes, y después, se puede agregar, a los maestros. De ellos también se dice que no leen, que no escriben, y que no logran vincular a los niños con la lectura. La pregunta es ¿por qué? ¿hijos de qué sociedad y de qué tipo de educación son los maestros que actualmente median entre los libros y los niños?, ¿acaso no conforman ellos ese grupo de estafados por la sociedad, según las palabras de Montes?, ¿se podría pensar que a ellos también les fallaron los mediadores sociales?, ¿qué tipo de relación se establece con la lectura en general, y con la lectura literaria en los programas universitarios de formación de maestros?, ¿es objeto de estudio la mediación de lectura y los procesos formativos particulares que implica esta acción pedagógica y cultural?

Se parte de considerar que, para ser un maestro mediador de lectura literaria, para nuestro caso, se requiere de una formación que contemple —además de elementos disciplinares del campo de la literatura—, de la educación de la sensibilidad estética; del conocimiento y análisis de la producción editorial para la infancia, y de la revisión de la forma como se vincula a los niños con los libros en la escuela. En el marco de

este planteamiento adquiere relevancia el proyecto del Semillero de investigación Literatura, Memoria e Infancia: Análisis de Obras Literarias con Perspectiva Infantil, en tanto, la propuesta se centra en la apropiación de herramientas conceptuales, literarias y estéticas para valoración y selección de textos literarios de calidad. Compartimos con Fanuel Hanán Díaz, que en la construcción de criterios que definen la calidad de un libro se debería considerar lo planteado por Ana María Machado: "Un libro debería valer la pena, al menos los árboles que se cortan para hacer la pulpa del papel en que está impreso" (2014, p. 14), esto significa que en medio de la sobreproducción de libros para niños es importante que los maestros mediadores de lectura literaria se formen para contrarrestar la infantilización de la literatura, la trivialización del acto creativo y el uso instrumental que se hace de la literatura en la escuela.

En esta línea, se torna indispensable actualizar las discusiones acerca de las nominaciones que comúnmente se le han atribuido a la literatura para niños y jóvenes. Al respecto, Díaz (2015) plantea tres preguntas importantes: "¿existe realmente la literatura infantil?, si existe ¿cuáles son sus características?, ¿qué la diferencia de la literatura para adultos?" (p. 13), a estos cuestionamientos se puede agregar ¿qué implica y qué connotaciones acarrea la denominación "literatura infantil" en los procesos de mediación de lectura?

Pareciera que cuando se hace alusión a la "literatura infantil" el acento puesto en lo "infantil" prima sobre lo literario, bajo argumentos que contemplan el nivel de desarrollo de los niños, los usos que se le atribuyen a la literatura en la escuela y la protección de los pequeños frente a temas tabú o perturbadores, como la muerte, el abandono, la violencia política, las injusticias

sociales, entre otros, se justifica la producción de obras que se adaptan a las concepciones que se tienen sobre el niño lector. Al respecto señala María Teresa Andruetto (2018) que la prefiguración de la literatura como infantil o juvenil, representa uno de sus mayores peligros:

Lo que puede haber de "para niños" o "para jóvenes" en una obra debe ser secundario o venir por añadidura, porque el hueso de un texto capaz de gustar a lectores niños o jóvenes no proviene tanto de su adaptabilidad a un destinatario sino sobre todo de su calidad, y porque cuando hablamos de escritura de cualquier tema o género, el sustantivo siempre es más importante que el adjetivo. De todo lo que tiene que ver con la escritura, la especificidad de destinatario es lo primero que exige una mirada alerta, porque es justamente allí donde más fácilmente anidan razones morales, políticas o de mercado. (p. 58)

Siguiendo los planteamientos de la autora, el término *infantil* devela ciertos imaginarios de infancia anclados al consumo, a los medios de comunicación, o la escuela (p. 58), pero también a las formas de subjetivación y de control de comportamiento que se tramitan mediante los procesos de socialización e institucionalización de la infancia. Un ejemplo de ello es la demanda que instituciones sociales tales como la familia, la escuela o la iglesia hace de libros para formar en valores o de textos "literarios" para la educación de las emociones. Este tipo de requerimientos desconoce que "la literatura aborda temas universales que se vinculan con preocupaciones, preguntas existenciales, decisiones éticas y situaciones límite que permiten a los lectores replantearse su propio sistema de valores" (Díaz, 2015, p. 28).

El desconocimiento del valor intrínseco de la literatura, de su carácter artístico y de su función estética supone renunciar a las posibilidades de transformación del mundo y del pensamiento que suscita el lenguaje simbólico, así como a las miradas que puede construir sobre la realidad el lector, pues la literatura con perspectiva infantil en tanto producto cultural auténtico, surgido en el seno de la cultura, y particularmente de la cultura de la niñez, permitirá liberarla de la carga moralizante, didáctica y ecologista que ha estado presente a lo largo de la historia de la literatura para niños y jóvenes y que ha sido reforzada por medio del discurso escolar, tal y como lo plantea Beatriz Helena Robledo (2004).

Para lograr tal liberación es indispensable reconocer el estatus que ha ganado la literatura con perspectiva infantil en el campo literario. La calidad estética de su producción artística mediada por la palabra y por otros sistemas de representación, recrea e inventa realidades, al tiempo que transmite y propone la construcción de sentidos de la acción humana. Entramados simbólicos y ficcionales se entremezclan a través de una variedad de discursos y lenguajes que permiten a los niños y jóvenes acercarse a la comprensión de la sociedad a la que pertenecen, las contradicciones que la constituyen, los valores que regulan sus relaciones y, por supuesto, a las transgresiones que se producen en su devenir. Así, libros de imágenes, cuentos, novelas, libros álbum, poesía y obras de teatro, entre otros, conforman un caleidoscopio multidimensional al que se debe acceder con criterios claros de análisis, particularmente en el campo de la formación de maestros, por el carácter mediador que se asume cuando se introduce a niños y jóvenes en la cultura escrita y literaria. Todo ello requiere procesos de formación que sean condición para reposicionar las relaciones que se han construido con la

lectura literaria, para poner en entredicho los usos paraescolares y extraliterarios que recaen sobre la literatura con perspectiva infantil en la escuela, y, sobre todo, para formar maestros mediadores de lectura que, como lectores especializados con espíritu crítico, no les fallen a las nuevas generaciones de lectores.

No fallarles a las nuevas generaciones implica que los mediadores sociales y culturales en formación, para nuestro caso los maestros, construyan con la lectura literaria relaciones vitales que potencien en deseo de saber sobre la literatura con perspectiva infantil, la mediación y el dar leer. Para ello necesariamente se ha de disponer de un bagaje conceptual y de un acervo literario que permita pensar el papel del mediador, las estrategias de mediación, la valoración y la selección de textos literarios, y finalmente la construcción de acervos literarios escolares.

En esta perspectiva, a continuación, esbozamos los criterios de valoración y selección de obras para niños que propiciarían el encuentro de mediadores y lectores con libros memorables, libros que por su calidad literaria se constituyen en referentes para valorar los textos literarios que conforman nuestro acervo personal de lecturas y el acervo que vamos a dar de leer.

Criterios para la selección y valoración de obras literarias con perspectiva infantil

En la apropiación de criterios conceptuales, literarios y estéticos para la selección y valoración de obras con perspectiva infantil, el interés recae, por un lado, en la mediación de la lectura que los docentes realizan en las instituciones educativas. Esto es, la posibilidad que hay en la selección de

materiales literarios de calidad que sirvan en la interacción pedagógica para vincular a los niños con los libros. Por otra parte, estos criterios permiten la construcción de acervos literarios en la escuela que incorporen obras de literatura notables y de calidad. Ambos aspectos dan sentido y son posibilitadores de un entorno educativo que permite la experiencia literaria en la escuela. A continuación, se presentan estos criterios provenientes de planteamientos de Elizabeth Fitzgerald (1995), Fanuel Hanán Díaz (2015) y Teresa Colomer (2010) y se realizará un intento por conectar estos criterios con la oportunidad para la constitución del acervo literario en la escuela.

Tanto para Fitzgerald como para Díaz, los criterios para la selección de obras de calidad pasan por el lente de lo subjetivo, en primera instancia, y al tomar distancia de ello, podríamos decir que se conforma un criterio que tiene un carácter más objetivo. Dentro de este primer grupo se encuentran aspectos cercanos al deleite o ese placer que se vincula con nuestro profundo ser. Mientras que lo segundo nos permite acercarnos a comprensiones que van más allá de la reacción emocional. Es decir, la conjugación de los niveles emocional y crítico son aspectos que van a determinar el análisis de lo que se considera una obra literaria de calidad.

Detengámonos en el primer nivel. El deleite que deja la experiencia con libros de calidad va más allá de un placer inmediato para constituirse en una expansión de la imaginación y la percepción, en palabras de Fitzgerald (1995) “[...] leemos con espíritu receptivo, anhelantes y sin prejuicios, inconscientemente convirtiéndonos en el niño que llevamos dentro” (p. 8). De este modo, los libros emocionan de diferentes maneras: por su fuerza, su carga dramática, su humor, lo conmovedor de sus personajes o historia, por cómo

está contado o por lo que nos hace creer. Para Díaz (2015), esta emocionalidad que despierta la interacción con un texto literario constituye en sí un criterio fundamental para determinar la calidad de un libro, aunque lo importante esté en que se mantenga precisamente esa emoción cuando se lee esa obra más de una vez, lo cual permite a la vez tomar distancia del dejarse llevar por la primera impresión. Ese deseo de volver a leer es la prueba de la relectura y significa que “un libro que puede leerse una y otra vez sin agotarse, que permite la lectura en diferentes momentos de la vida y por ende de diferentes lectores, es un libro memorable” (p. 15).

Por otra parte, en el análisis más formal se encuentran los criterios básicos que se derivan de la profundización en la experiencia con los libros y que van a constituir aquellos que aseguran la calidad literaria. A estos se hará referencia a continuación.

Para Díaz (2015), el criterio referido a la *calidad literaria* hace referencia al nivel del lenguaje que se utiliza y al nivel estructural de la obra, es decir, a que responda a los convencionalismos de un género: poesía, narrativa o teatro, como formas literarias tradicionales, o al libro álbum, libro de imágenes o novela gráfica, si son otros géneros. Dentro de este criterio se desarrollan otros de manera más específica: la *tensión*, referida a la fuerza que hace que el lector se mantenga en la lectura, cuando un libro atrapa a un lector. Por su parte, la *verosimilitud* se relaciona con el pacto de credibilidad que el lector establece con la obra, en tanto las obras de literatura se basan en la ficción, y determina la entrega plena que el lector hace cuando lee un libro. La *originalidad*, la pertinencia de una obra o qué justifica su existencia y que se da en la medida como se trata un tema, en su forma de expresión. Los *finales y comienzos*

se configuran como un criterio en tanto expresan la capacidad de un libro para capturar la atención del lector y para dar coherencia al conjunto de la lectura. Un buen comienzo cautiva y asegura la lectura, permite continuarla. Los finales, más que felices o abiertos, satisfacen la lógica y el sentido narrativo general de la obra.

Como se verá, algunos de los criterios planteados hasta aquí tienen su eco en los propuestos por Fitzgerald (1995). Refiere la autora que los criterios para evaluar un libro y asegurar su calidad literaria, de manera general, se encuentran en la *frescura y originalidad*, tienen que ver con la posibilidad de la obra para generar empatía con los personajes y cómo los lectores se ven reflejados en sus acciones y sentimientos. La *credibilidad* de que los hechos y personajes son, de algún modo, reales, o ese pacto con la ficción. Otros elementos literarios básicos se resumen en criterios orientados hacia la *trama* o la *acción* en la que ocurren cosas, conflictos u obstáculos, lo cual se va a conectar con su resolución o *final* que no necesariamente tiene que ser feliz. Otro criterio, *las características de los personajes*, resulta de la forma como estos se presentan, como actúan, lo que dicen y lo que se dice de ellos. La *puesta en escena* hace alusión al sentido del espacio y del tiempo, es decir, la creación del sentido del ambiente o lugar donde acontecen los hechos. El dominio del lenguaje por parte del autor va a determinar el *estilo*. El *punto de vista* es un criterio que se enmarca en cómo se cuenta la historia desde el narrador o en la mirada de los personajes, cómo se mira la historia a través de sus ojos. El *tema* es la idea profunda o subyacente a lo que se narra. Finalmente, el *tono* representa la actitud del autor hacia el personaje y hacia el lector: qué tan sentimental, condescendiente, qué tan serio o divertido es, respetuoso con el lector o esperanzador.

Para ambos autores, un criterio que se ha venido consolidando se relaciona con el valor de la *imagen y lo que cuentan*. Para Díaz (2015), la lectura de imágenes ha sido integrada a la literatura para niños como una categoría consistente y amplia, por lo que se considera la imagen como un discurso que produce sentido. Hacen parte de este criterio obras como las elaboradas en el libro álbum, la novela gráfica, los libros de imágenes o los libros ilustrados. Este criterio se da en tanto la capacidad que tienen las imágenes (por sí solas o en conjunción con el texto) para contar una historia, así como su calidad estética y originalidad. Por su parte, Fitzgerald (1995) refiere que, en el caso de la evaluación de libros ilustrados, los interrogantes específicos están dirigidos a la relación existente entre el texto y las ilustraciones: de qué manera las ilustraciones amplían o transmiten el sentimiento la historia, o si son apropiadas.

Como vemos, los criterios para el análisis de obras literarias no se dan de manera intuitiva, sino que obedecen a un conocimiento que se hace indispensable para quienes realizan la selección de libros infantiles y median la lectura con niños. Evaluar textos literarios supone tener en cuenta aspectos propios de la estructura del texto, pero además sensibilidad de quien media la lectura frente a eso que se lee y a quienes se les lee. En ese sentido, el acto de evaluar, analizar y seleccionar obras literarias de calidad responde a un acto intelectual, consciente, que se forma y se determina en un saber propio del mediador o docente. Tener ese conocimiento que se deriva tanto en criterio para seleccionar materiales como en la consideración de ese niño al que se le lee, determina también la constitución de acervos literarios en la escuela.

La conformación de colecciones o agrupaciones de libros infantiles en la escuela requiere del conocimiento del docente o el mediador de lectura para la selección de esos libros. Pero integrado a ese criterio para determinar qué obras son proclives a ser seleccionadas por su calidad, se requiere además cierta sensibilidad a la infancia, para el aprovechamiento de las potencialidades de los niños y las niñas en tanto sus propias maneras de interpretar y representar al mundo. De este modo, ese criterio permite establecer qué libros son o no pertinentes, en tanto su calidad y lo que va a potenciar en los niños y, en esa medida, posibilita la constitución del acervo literario. Acercarse al establecimiento de estas relaciones necesariamente conduce a la reflexión sobre la diversidad de los libros de literatura, la calidad para su selección, el margen real que la escuela por medio de sus maestros tiene para elegirlos y la apertura de un nuevo canon para la lectura.

En la escuela son múltiples y variados los modos en los que llegan libros para los niños. En nuestro contexto es usual la llegada de estos materiales de manera centralizada por los entes ministeriales, con base en juicios de equipos técnico-pedagógicos o por medio de la oferta de formación en el área de lenguaje en la que se incentiva la participación de docentes con la dotación de libros. En cualquiera de los casos es nula o muy poca la intervención de la instancia local y mucho menos de las propias escuelas. Para Colomer (2008), estas selecciones son de tipo centralizadas y los maestros eligen la parte que les interesa para su contexto. En otros casos, son los maestros por su iniciativa, a veces en colaboración con las familias y la comunidad, quienes llevan libros a la escuela. De cualquier modo, los

maestros siempre tienen un margen para seleccionar los materiales de su centro, de su aula o, como mínimo los que van a usar y potenciar de entre todos los que han recibido. Para ello tienen que prepararse. Leer las reseñas de las revistas especializadas, atender a aquellos premios que más aseguran la calidad, partir de las listas bibliográficas ofrecidas por los especialistas que nos merezcan confianza o crear intercambios y grupos de lecturas entre padres, bibliotecarios o maestros son ahora medios indispensables para poder acceder a una producción ya analizada y valorada, lo cual recorta el campo y facilita enormemente la búsqueda propia o la adaptación de los acervos ofrecidos por las administraciones (Colomer, 2008, p. 2).

Si bien no se pretende victimizar a los docentes ni eximirlos de su compromiso y conocimiento frente a la constitución del acervo escolar, es importante señalar que no es su exclusiva responsabilidad, sino que es un proceso cultural complejo que depende de múltiples instancias y de actores en los diferentes niveles del sistema educativo. No obstante, la escogencia de materiales de calidad para leer requiere de un conocimiento especializado del docente o mediador de lectura, que redunde en usar de la mejor manera ese margen para la conformación de colecciones y agrupaciones de libros que llegan a la escuela. Tener presente la existencia de criterios para la selección, la claridad de que en esa selección se constituye el acervo escolar y que de esta manera se transforma el canon de lectura y se despoja de aquella censura que se ha naturalizado y que limita el acceso a materiales de lectura es tarea fundamental en el ejercicio propio del docente y del mediador de lectura.

Visitar el pasado para iluminar el presente

Lo mencionado hasta aquí reitera la necesidad de propender por espacios de formación en los que se analicen y valoren los textos a la luz de unos referentes conceptuales y literarios, que permitan juzgar las obras desde un criterio argumentado en el que se tenga con qué compararlas, relacionarlas o contrastarlas; en este contexto, Antonio Orlando Rodríguez (2014) invita a ir hacia atrás y tomar impulso, es decir, asumir la tarea de conocer lo nuevo y conectarse con un patrimonio que se constituye en referente para descubrir las novedades, recurrencias, amplificaciones e imitaciones que circundan la llamada *novedadmanía*.

Quando emitimos un juicio de valor sobre determinada obra, estamos interconectándola, de manera consciente o inconsciente, con muchas obras que hemos leído, descubriendo vínculos y relaciones, estableciendo herencias, contrastes, coincidencias y antagonismos. Cuando afirmamos de un libro que es conmovedor, divertido o cualquier otro adjetivo que se nos ocurra utilizar, lo estamos situando en un territorio. Y lo mismo de "los libros conmovedores" que en el de "los divertidos", la obra comenzará a dialogar, de múltiples modos, con otras que previamente, en nuestra experiencia como lectores, hemos ubicado en ese ámbito. (p. 41)

Este patrimonio al que el autor se refiere podría figurarse a través de la imagen que nos propone Fitzgerald (1995) con la idea de los textos notables. En este punto vale la pena preguntarse ¿qué hace que un texto se convierta en memorable, notable? ¿Por qué existen libros que,

independientemente del tiempo en el que fueron escritos, siguen interpelando la experiencia del lector literario? Para la autora un texto que busque adjudicarse la adjetivación de memorable o notable debe superar la barrera del tiempo, asegurar calidad literaria, lograr conectar con la intimidad del lector de modo que interpela su subjetividad y la comprensión del mundo.

Un libro memorable es un libro que se constituye en un legado para la humanidad gracias a sus cualidades literarias y estéticas, "los que han resistido el paso de los años, los que han sobrevivido a todo tipo de transformaciones y han sido capaces de decir algo importante a distintas generaciones de niños, adolescentes y adultos" (Rodríguez, 2014, p. 58) por lo que son únicos, estupendos e imprescindibles, superan la mirada aguda de lectores y especialistas, quienes, a través de un análisis de los criterios de selección mencionados, destacan la interpelación que la narración le sugiere al lector, las reacciones que les despiertan, las preguntas que les proponen, la sensación de atracción e ímpetu de transgresión que despiertan, entre otros.

[...] El año de creación de un texto no determina su actualidad. Lo que hace actual a un libro no es necesariamente el momento en que viven sus personajes y tampoco el momento en que se desarrolle la acción, sino la capacidad que tienen esas palabras o esas imágenes gráficas para actuar sobre los sentimientos del lector, para generar la identificación o el cuestionamiento para hacerlo participe, cocreador. Lo que perdura es actual. (Rodríguez, 2014, p. 50)

La capacidad de actuar sobre el lector que produce un texto memorable no está articulada con lo que el autor denomina como el *boom*

de una literatura estrechamente vinculada al *marketing* editorial o el fenómeno mediático del momento, pues existen producciones que vehiculan toda una industria alrededor de prácticas de consumo en torno a la literatura y no gozan de la calidad estética y literaria que comportan los denominados textos notables, pues "[...] La contemporaneidad está en la esencia, no en la apariencia" (Rodríguez, 2014, p. 50).

Esta oportunidad de agencia que se vehiculiza a través de la literatura no busca llegar a apreciaciones conclusivas o certezas que, al decir de Colomer (2010), ofrecen personajes estereotipados, sentimientos tópicos y motivaciones unívocas, por el contrario, las obras memorables ofrecen perspectivas amplias desde las cuales hacer comprensible la experiencia del sujeto y particularmente potenciar la experiencia literaria en torno a la lectura, por ello vale la pena insistir en la pregunta:

¿Qué hace entonces que un libro sea bueno? Su calidad literaria y estética, y fundamentalmente, que sea una buena historia, que cuente algo y bien contado, privilegiando siempre el criterio del placer, de lo lúdico, por encima de otros criterios, como el utilitario, el formativo y el didáctico. (Rodríguez, 2014, p. 64)

Insistir en estas pistas para ampliar la discusión en torno a los criterios de selección de textos de literatura con perspectiva infantil se constituye en un aporte fundamental para maestros, mediadores y familias en la ampliación del corral en el que se ha buscado encerrar los imaginarios de infancia que la representan como una etapa dorada, cristal puro, rosa e inmaculado. Preguntarse por los textos memorables, escritos desde los modos de comprensión del mundo que se

adjetivan como infantiles, permite refigurar las comprensiones hegemónicas en torno a la constitución de la literatura que comparte este adjetivo, su caracterización y las posibilidades de configuración de una experiencia literaria que privilegia la sensibilidad, la estética, el goce y el disfrute.

Reflexiones finales

Como se lee en el epígrafe que abre este artículo, la mediación de lectura es una experiencia de transmisión cultural que demanda al mediador la entrega de su mundo a las nuevas generaciones. Mundo que ha construido a partir de su experiencia con el lenguaje, que se ha alimentado del entramado simbólico de historias y ficciones que conforman su cultura, y que quizás, en el mejor de los casos, ha encontrado en la familia o en la escuela una fuente de literatura de la cual beber.

Pero si ello no ha sido así, si el maestro mediador de lectura se encuentra por primera vez en la formación universitaria, con la lectura literaria y con su deseo de ser un puente entre los libros y los niños, es necesario alimentar su tejido simbólico de palabras, enriquecer su educación literaria, crear espacios para la lectura en voz alta, y ponerlo en contacto con aquellas obras que han traspasado las fronteras del tiempo para actualizarse en cada época, con las que aportan nuevos elementos estéticos a la creación literaria, con las que se configuran como signos de un momento histórico, con las que por el tratamiento estético de la palabra y de los temas que tratan se convierten en producciones artísticas que entran a formar parte de la escena literaria de indiscutible calidad.

En este marco es menester crear escenarios para leer y leerse mientras se lee; para pasearse por los clásicos, las obras contemporáneas y las

novedades literarias, transitando del deleite de la obra literaria a la definición de criterios para valorar el texto literario como lo propone Elizabeth Fitzgerald (1995). Así, los criterios para la selección de obras de calidad pasan por el lente de lo subjetivo, en primera instancia, y al tomar distancia de ello podríamos decir que se conforma un criterio que tiene un carácter más objetivo. Dentro de este primer grupo se encuentran aspectos cercanos al deleite o ese placer que se vincula con nuestro profundo ser. Mientras que lo segundo nos permite acercarnos a comprensiones que van más allá de la reacción emocional. Es decir, la conjugación de los niveles emocional y crítico son aspectos que van a determinar el análisis de lo que se considera una obra literaria de calidad.

Por otra parte, la apropiación de estos criterios conceptuales, literarios y estéticos para la selección y valoración de obras con perspectiva infantil tiene una doble implicación en el acercamiento de los niños y las niñas a la lectura literaria. Por un lado, impacta la mediación de la lectura que los docentes realizan en las instituciones educativas. Hay una posibilidad real en la selección de materiales literarios de calidad, para que estos sean puestos en relación en la interacción pedagógica para vincular a los niños con los libros y vivir la experiencia literaria. Por otro lado, estos criterios posibilitan la construcción de acervos literarios en la escuela que incorporen obras de literatura notables y de calidad. Ambos aspectos dan sentido y son posibilitadores de un entorno educativo que permite la experiencia literaria en la escuela.

Finalmente, es necesario acoger la invitación que hace Antonio Orlando Rodríguez de acudir a los clásicos, al patrimonio literario de la humanidad como punto de referencia para leer lo nuevo, para vincularse con la tradición y renovación de los géneros literarios, para interpelar la subjetividad

y ampliar los modos de comprensión del mundo, de quienes acuden a ellos —los libros clásicos— porque encuentran en ellos la interpelación de una experiencia que merece ser leída y vivida.

Referencias

- Andruetto, M. T. (2018). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Luna Libros.
- Carrasco, A. (2014). Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infancia. En *Seminario Internacional Literatura en la educación infantil. Acervos, espacios y mediaciones* (pp. 39-58). Belo Horizonte.
- Colomer, T. (2008). La constitución de acervos. En E. Bonilla, D. Goldin y R. Salaberria (coords.), *Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento* (pp. 378-405). Océano.
- Colomer, T. (2010). Criterios de valoración y selección de libros infantiles. En *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. y Reyes, L. (2018). La selección de las obras en la escuela. En *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Corona, E. (2014). Organización de acervos: espacios para los libros y la lectura en la educación infantil. En *Seminario Internacional Literatura en la educación infantil. Acervos, espacios y mediaciones* (pp. 117-124). Belo Horizonte.
- Correro, C. y Colomer, T. (2014). Elecciones y constitución de acervos en la educación infantil. Criterios y condiciones de selección de libros. En *Seminario Internacional Literatura en la educación infantil. Acervos, espacios y mediaciones* (pp. 57-68). Belo Horizonte.

Díaz, F. (2015). Análisis de libros contemporáneos para niños. En *Temas de literatura infantil*. Lugar Editorial.

Fitzgerald, E. (1995). Deleite y definición: elementos básicos para evaluar libros infantiles. En *Colección sobre historia/crítica y teoría literaria infantil*. Banco del Libro.

Petit, M. (2016). *Leer el mundo, experiencias de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, A. (2014). La importancia de mirar hacia atrás. En *Ir más allá de la selección y evaluación de materiales de lectura infantiles y juveniles*. Panamericana.

Rodríguez, G. (2014). ¿Léase lo que se lea? En *Ir más allá de la selección y evaluación de materiales de lectura infantiles y juveniles*. Panamericana.

Pedagogías interculturales y universidad*

Angie Benavides Cortés, Carolina García-Ramírez y Camilo Ruiz Gómez

pp. 137-154

* Este proyecto de investigación corresponde a la vigencia CIUP 2021. En este proyecto también participan las profesoras Sandra Guido Guevara y Claudia Roza Sandoval como coinvestigadoras, y el profesor Jorge Posada Escobar, como acompañante y sabedor de nuestro grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación.

Aperturas reflexivas

La educación universitaria en Colombia se instaure desde la época colonial, periodo durante el cual se crean las primeras instituciones educativas con este carácter, todas desde la perspectiva confesional, en las que se impartían disciplinas como gramática latina y española, filosofía, moral, derecho y religión, siendo estos espacios reservados para la formación de hombres y por lo tanto excluyentes de las poblaciones históricamente minorizadas, pues lo que se buscaba era perpetuar el modelo monocultural y androcéntrico colonial. Entre 1571, cuando se crea la primera institución de educación universitaria en el territorio colombiano, la Universidad Santo Tomás, y 1825, imperaba en las universidades el modelo español para este nivel educativo, pero bajo la Ley 18 de marzo de 1826 se crearon las universidades públicas, y así fue el Estado el encargado de seleccionar los textos y los autores que debían seguirse en las cátedras impartidas, bajo la idea de una disciplina severa, el seguimiento de la religión y el derecho romano, es decir que aunque ya no se perteneciera a las normas españolas, el modelo educativo mantenía su fundamentación colonial.

El 22 de septiembre de 1867 se promulga la ley que da origen a la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, en cuyo funcionamiento se daba especial importancia a la enseñanza técnica con el fin de cumplir con los requerimientos del mercado bajo la llegada del ferrocarril, el telégrafo, los servicios urbanos y las obras públicas (Pacheco, 2002). Entre finales del siglo XIX y principios del XX se crea la mayor cantidad de instituciones de educación universitaria en el país bajo un amplio abanico de posibilidades desde la continuidad de las universidades confesionales hasta las laicas industrializantes,

de carácter público y privado con jornada diurna, pues solo hasta 1967 bajo la Ley 41 se fomenta la educación universitaria nocturna, y a mediados de los años setenta surge la iniciativa de crear programas a distancia, muchos de los cuales durante su implementación acogerían a la población indígena y afrodescendiente.

Bajo este panorama el proyecto que estamos desarrollando, "Pedagogías interculturales y universidad", tiene el propósito de trabajar casa adentro y así analizar cómo la Universidad Pedagógica Nacional avanza hacia la construcción de pedagogías interculturales, a partir del estudio de las narrativas de estudiantes, egresadas y egresados de grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, afrocolombianas y rom) en programas de pregrado y posgrado, de las políticas educativas y de la experiencia de investigadores e investigadoras en el campo.

La educación para los grupos étnicos: primeros acercamientos

De acuerdo con García-Ramírez (2013), la educación para los grupos étnicos del país se puede dividir en cuatro momentos, el primer periodo corresponde a los procesos gestados en medio de la colonización creada bajo la idea de civilización y evangelización de los habitantes de los nuevos territorios, tanto nativos como esclavizados, a quienes se les consideraba "salvajes", en tanto eran personas que desconocían el español, la religión católica y los estándares sociales de la comunidad colonial, además de que era una población perteneciente al Estado o los colonos y no tenía un estatus de ciudadanía.

El segundo momento está marcado por la creación de internados para la población indígena, bajo el amparo de la Constitución de 1886

y el Concordato de 1887, a "donde se llevaba a los niños por más de 5 años, se separaban por sexo, se les prohibía hablar sus lenguas propias, se ignoraban sus costumbres y se les cambiaban sus atuendos" (García-Ramírez, 2013, p. 24), luego de esta temporada regresaban a sus comunidades de origen, y algunos de ellos se dedicaban a replicar lo aprendido en la escuela. En el caso afrodescendiente se vivieron iniciativas como las de monseñor Gerardo Valencia Cano, obispo de Buenaventura, quien promovió la creación de una pastoral específica para los afroamericanos, con la cual se pudiera dar pertinencia a la educación impartida a la población del Pacífico.

Como un tercer momento se puede contemplar el periodo de las reivindicaciones y el reconocimiento constitucional de las luchas sociales de los grupos étnicos minorizados, los cuales a la par que continuaban con la educación liderada por diferentes congregaciones religiosas, también gestaban experiencias propias de educación que dieron origen a la denominada etnoeducación, como un modelo educativo exclusivo para la diferencia cultural étnica, que para el caso indígena se plantea como una "apuesta por la comunidad-educadora" y para la población afrodescendiente como una "apuesta intercultural desde la cátedra de estudios afrocolombianos". Este periodo también impactó el escenario de la educación universitaria, ya que a principios de los años ochenta diversas universidades tradicionales del país crearon programas de Licenciatura en Etnoeducación, con el fin de profesionalizar a los maestros y maestras que trabajaban en las iniciativas comunitarias.

Para finalizar, el cuarto momento se marca por la Ley 115, Ley General de Educación, bajo la cual se abre el espacio de reconocimiento legislativo a la búsqueda de una educación que

responda a los principios culturales y locales, y de la cual derivan diversas normas para garantizar la protección y desarrollo educativo de los diferentes grupos étnicos del país, ante lo cual toman fuerza las iniciativas comunitarias aunque continúen coexistiendo junto a la educación oficial del Estado, cuyas "directrices responden al modelo estandarizado a nivel nacional; sus docentes son seleccionados y supervisados por las autoridades educativas territoriales" (García-Ramírez, 2013, p. 37).

En cuanto a la educación universitaria, desde principios del siglo XXI se vienen fundamentando procesos que buscan construir propuestas y programas con los cuales se potencien saberes ancestrales en el marco de un intercambio universal como el que se da en instituciones de educación superior. Sin embargo,

Mientras que para la básica y la media existen decretos reglamentarios que permiten la realización de procesos desde criterios y enfoques coherentes con las realidades culturales, el sistema de educación superior aún no ha contemplado en su desarrollo normativo la etnoeducación, limitando su inserción en los contextos sociales y culturales, lo cual se manifiesta en la mínima pertinencia y en la escasa capacidad para dar respuestas efectivas a las diversas problemáticas que afrontan las comunidades. (Pancho *et al.*, 2012, p. 53)

Es importante mencionar que los cuatro momentos anteriores se corresponden con un acercamiento a la educación de pueblos indígenas y afrocolombianos, dado que para el pueblo rom las relaciones educativas se configuran de una manera muy diferente en tanto la escolarización para este pueblo se da principalmente

como un proceso de alfabetización, que se cumple en promedio entre los 7 y los 13 años, ya que "La práctica de itinerancia y la vida nómada [...] fue el principal mecanismo de resistencia cultural frente a la imposición de la cultura *gadzhi* o mayoritaria. [así que] para evitar el deterioro o el debilitamiento cultural" la escolarización era una etapa corta o nula, por lo que en la actualidad la población mayor tiene una alta tasa de analfabetismo, situación que está cambiando para las generaciones menores, aunque es una inclusión que se da al sistema educativo nacional (Pueblo Rrom Gitano de Colombia, 2018, p. 24). No obstante, en el Decreto 2957 del 2010, el artículo 15 se plantea la promoción de la educación universitaria para el pueblo rom a través del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex), entidad que debe otorgar créditos educativos en el marco de las acciones afirmativas.

Según Muñoz (2015), este cuarto momento, en relación con la educación universitaria, se divide en dos periodos:

uno, al que se le puede llamar de acciones afirmativas o de discriminación positiva, en el que se realizan múltiples acciones que intentan favorecer el acceso, la permanencia y la graduación, en la educación superior, de estudiantes de origen étnico. (p. 104)

Dentro de este se pueden mencionar como parte de las acciones afirmativas, en tanto "política de reparación cultural, simbólica y económica [para] brindar posibilidades de equidad social entre los pueblos que conforman la nación multicultural" (García, s. f., p. 662), la creación de los diferentes programas especiales de acceso diferenciado a las universidades tradicionales,

tales como el Programa de Admisión Especial (PAES) de la Universidad Nacional de Colombia, programa de admisión especial a aspirantes provenientes de comunidades indígenas, negras y raizales de la Universidad de Antioquia, el programa Tejiendo Interculturalidades de la Universidad del Rosario, el programa Interacciones Multiculturales de la Universidad Externado de Colombia, los dos últimos casos son en universidades privadas y acogen solamente población indígena; o convenios específicos con programas de formación y políticas de acceso, como el caso de la Universidad Pedagógica Nacional o la Universidad del Valle que le otorga un 4% adicional de cupos de cada programa a estudiantes afrodescendientes; becas de financiación, como las otorgadas por el Fondo Álvaro Ulcué Chocué; y descuentos en el valor de la matrícula para el caso de universidades de carácter privado, entre otros.

El segundo periodo "afirma el derecho a la autonomía, donde la autonomía en materia de educación es fundamental para preservar el derecho a la identidad y a la cultura de los grupos étnicos" (Muñoz, 2015, p. 104), y con esto se da paso a la consolidación de las experiencias de educación propia, como eje de los planes de vida de cada grupo y guiada desde los territorios, pertinente a su contexto y tradiciones, procurando la inclusión de las diferentes lenguas nativas, y construida desde la comunitariedad y la interculturalidad. Bajo este periodo se puede contemplar la creación de universidades propias e interculturales; así, el primer gran ejemplo que encontramos es la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), creada y autogestionada desde noviembre del 2003, y reconocida como institución de educación superior oficial en el 2020, con lo cual se garantizan recursos de funcionamiento. Sin embargo,

el proyecto de creación de una universidad indígena acorde a las necesidades de los pueblos caucanos se remonta a 1978 con la creación de escuelas comunitarias y la formación de maestros y maestras indígenas bilingües, y empieza a materializarse en 1986, bajo el convenio con la Universidad del Cauca para generar el primer programa de profesionalización de maestros. (García-Ramírez, 2013, p. 92)

Desde la perspectiva afrocolombiana podemos mencionar la creación de la Universidad del Pacífico y la Fundación Universidad Intercultural Manuel Zapata Olivella; la primera oficializada en 1988, pero creada como movimiento político y cultural desde 1965, con el fin de proponer el desarrollo de toda la región desde una universidad pública contextualizada en las necesidades de la población, y cuyo funcionamiento, con sede principal en la ciudad de Buenaventura, se da de manera descentralizada en cuatro sedes, e incluye dentro de sus principios de pertinencia cultural y territorial: la diversidad y libertad de pensamiento, inclusión social, interculturalidad y diálogo de saberes, entre otros. Con respecto a la Fundación Universidad Intercultural Manuel Zapata Olivella, esta es una institución con dos sedes y cuyo propósito es generar procesos de educación "para el trabajo y el desarrollo humano del pueblo afrocaribeño y otras colectividades étnicas y sociales del país", sin embargo, esta institución no cuenta con "asignación presupuestal estatal, su fuente financiera es el fondo de becas del Icetex, las condiciones precarias y la pobreza económica de los grupos afrodescendientes hacia las cuales orienta sus programas dificulta el acceso" (Muñoz, 2015, p. 118). Para concluir retomamos las palabras de Pancho *et al.* (2012), quienes plantean que

La educación superior requiere ser transversalizada con políticas y estrategias de interculturalidad que posibiliten el fortalecimiento de las identidades culturales como condición indispensable para la construcción e identificación de la unidad en la diversidad y la búsqueda de mecanismos para hacer ejercicio de la equidad social, de manera que sean fortalecidos los espacios de convivencia entre los diversos pueblos y grupos sociales. (p. 69)

¿Universidad y pedagogías interculturales?

En un contexto general, la propuesta de vincular a las instituciones universitarias con la interculturalidad se plantea en medio de la Conferencia Regional de Educación Superior que se celebró en Cartagena en el 2008 y en la cual

se recomendaba por unanimidad "interculturalizar" toda la educación superior; comprendiendo aquello como la inclusión de los conocimientos y modos de producción de conocimientos, formas de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales. (p. 95)

No obstante, en diversos estudios se ha evidenciado que una vez más las apuestas interculturales se han instrumentalizado en pro de un modelo funcional que "reconoce" (entre comillas porque es un proceso que se ubica en los lugares de poder) la diversidad desde la institucionalidad,

pues tal como lo veremos en el análisis de políticas, en el país "se crearon políticas medibles de inclusión y tratamiento de insatisfactores de la población étnica" sin realizar un abordaje interseccional en el que se tuvieran en cuenta las desigualdades sociales y culturales. Entonces, "las políticas de educación superior promocionan el diálogo y la construcción de saberes desde plataformas misionales, como instrumentos que en última instancia se ajustan al conocimiento tradicional, en programas de desarrollo institucional-territorial (instituciones universitarias convencionales)" (Sepúlveda, 2018, pp. 71 y 72).

Así que, en este proceso de búsqueda e indagación sobre las experiencias vividas al transitar la universidad como personas categorizadas por la racialización, empezamos a develar como una de las primeras reflexiones que se debe plantear, que la educación universitaria para grupos étnicos debe ir más allá del acceso, pues tal como plantea Di Caudo (2016):

El acceso de los jóvenes a las universidades a través de las becas no implicaba ningún tipo de modificaciones en las aulas, ninguna discusión epistemológica ni pedagógica, ninguna comunicación de otros saberes, ni interés en conocerlos. Se perdían referentes históricos, riquezas otras, trayectos otros. (p. 101)

Pero, posicionarnos desde las pedagogías interculturales en la universidad es una apuesta que exige la reformulación de las relaciones de poder que históricamente han relegado los saberes otros, los conocimientos ancestrales, las relaciones otras con la naturaleza, las alternativas al desarrollo y la posibilidad de interpelación al saber hegemónico, para lo cual es preciso valerse de las pedagogías de la memoria, la

indignación y el empoderamiento (Candau y Sacavino, 2015), con el propósito de avanzar hacia la justicia social, epistémica, redistributiva, del reconocimiento y en consecuencia política. Pues de acuerdo con los análisis realizados por Rita Laura Segato (citada por Di Caudo, 2016), como una de las impulsoras de las leyes de cuotas en Brasil,

Será también necesario advertir que cuando un indígena o un miembro de una comunidad campesina o afrodescendiente acceden a la universidad, no solamente viene a aprender, sino también a enseñar. Hasta que esto no sea reconocido, esto es, hasta que no sea reconocida la dignidad de los saberes e importancia de los intereses de los pueblos que vienen a la universidad, no habrá progreso satisfactorio en el campo educativo. (p. 121)

Walsh (2004), en su estudio *Colonialidad, conocimiento y diáspora afroandina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad*, plantea que en un principio hay una resignificación de los saberes afros dados desde lo ancestral, en la cual se genera una producción de saberes en la que los procesos de enseñanza y aprendizaje se resignifican, aunque desde la perspectiva eurocéntrica se considere que estos solo hacen parte de los saberes "Casa adentro", y que en muchos otros contextos hacen parte de la reproducción narrativa de que el posicionamiento afrodescendiente es la historia negra esclavista y colonizadora, y así no se tiene en cuenta los diversos significados de las experiencias negras, todo lo cual se puede encontrar en algunos de los postulados teóricos hegemónicos y ampliamente reconocidos como los de Kant y Hegel, para quienes "el negro" podía aprender, pero solo labores para ser esclavo, y con postula-

dos como estos dan a conocer la clasificación de la información y orientaron el conocimiento local europeo para convertirlo en un conocimiento global encabezado por hombres blanco-mestizos, dejando a un lado a las personas indígenas y/o afrodescendientes y sus saberes.

En este sentido, la reflexión sobre educación universitaria está atravesada por las pedagogías interculturales entendidas como aquellas que propenden por trascender los esencialismos de las identidades y las culturas para transitar hacia procesos de hibridación que permitan reconocer la diferencia, mantener el terreno del debate y la lucha para terminar con el racismo, la exclusión, la discriminación, lo cual, según Candau y Sacavino (2015), constituye un componente clave de las sociedades democráticas. No obstante, se advierte una clara resistencia social al respecto, lo que muestra el racismo dominante en la sociedad, así como la herencia colonial instalada que impide la entrada de estos temas a la universidad.

Las pedagogías interculturales implican, de acuerdo con investigaciones del grupo Equidad y Diversidad en Educación, modificar las construcciones y expectativas sobre el "otro", basados en trabajos acerca de la representación y los imaginarios, así como la interpelación constante al monoculturalismo y la visión etnocéntrica desde la que se asume la diferencia cultural; articular "igualdad y diferencia desde el enfoque de derechos" con prácticas políticas como acciones afirmativas y el desarrollo de trabajos simultáneos entre lo cultural y lo estructural; rescatar el reconocimiento y la valoración de identidades, desde métodos narrativos, técnicas de experiencias vividas para resignificar y dar sentido al fortalecimiento de identidades y culturas, así como al reconocimiento del territorio, la lengua

y la cultura; promover la existencia en relación con los otros, basada en diálogos de saberes y proyectos de diálogo intercultural y reconstruir la dinámica educativa a través de prácticas pedagógicas transversales que incidan en el currículo, en la organización y en la comunidad. En la línea de los desafíos propuestos por Candau y Sacavino (2015) se reconoce la dimensión política en las propuestas que desde el pensamiento crítico contribuyen al fortalecimiento de la conciencia histórica y comunitaria. En este sentido, para la presente investigación y como parte de las pedagogías interculturales en la educación universitaria consideramos relevante reconocer las contribuciones de los movimientos y organizaciones étnicas (indígenas, afros y rom) en su desarrollo y consolidación, a la par que revisamos las contribuciones que se han desarrollado desde procesos investigativos gestados en las propias instituciones universitarias.

Con el fin de fortalecer nuestras apuestas por la interculturalidad como una perspectiva que fortalece los procesos educativos para todas y todos, nos acercamos a Fernet-Betancourt (2005), quien propone 11 tesis provisionales que dan pistas para este abordaje, y cuyo sentido e intención es formular opiniones propositivas que intensifiquen el debate compartido sobre las reglas, las estrategias, las medidas y los programas comunes para poner en práctica la interculturalidad, con fines de una humanidad en un mundo justo, tanto para los seres como para los saberes que circulan en las relaciones interculturales, y para este caso puntualizaremos solo en algunas de ellas, al considerar que son las que orientan nuestras reflexiones.

La primera tesis menciona la necesidad de corregir la cultura de las supuestas razones absolutas y las evidencias irrefutables de los

discursos que dan cuenta de verdades inmovibles, esto porque un mundo de razones absolutas y evidencias no permite pensar y actuar interculturalmente. La interculturalidad supone diversidad y diferencia en el diálogo y contraste que suponen procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción. De esta manera, se requiere una labor crítica en torno a las condiciones de una cultura filosófica dominante, con base en dos tipos de crítica: por una parte, una crítica cultural en la que se dan evidencias estructurales, estas evidencias excluyen alternativas posibles sistemáticamente y deben ser criticadas porque cancelan la posibilidad de la diversidad y del disenso. La segunda crítica se dirige hacia el hecho de que la conciencia personal requiere un ejercicio autocrítico de los hábitos teóricos y prácticos que marcan nuestro comportamiento cultural, es decir, se requiere una tarea autocrítica que mejore las condiciones para pensar y hacer interculturalmente lo que requiere descentrar la conciencia de la propia identidad.

La cuarta tesis da cuenta de la necesaria inserción de un trabajo crítico en los movimientos sociales, políticos y culturales en los que se lucha por el reconocimiento de su diferencia. La filosofía intercultural obliga a impulsar una crítica de la razón filosófica, pero con la intención de superar ese horizonte de consulta y de comunicación, es decir, generar una razón filosófica transcultural en la que siguen estando vigentes prejuicios y dudas sobre la validez racional de los modos en que otras culturas dan cuenta de sus formas de ser, estar e interactuar en el mundo. Es muy importante para el autor que, al relevar otras formas de conocimiento, no se tenga miedo de caer en un desenfundado relativismo cultural ni tampoco en dogmatismos ni fundamentalismos o consensos artificiales; debe buscarse en una

paciente convivencia de razones situacionales, las referencias de fondo de explicaciones de ritos, de símbolos, de imaginarios en un proceso de aprendizaje conjunto de mutua corrección.

La sexta tesis menciona la necesidad de proyectar un diálogo intercultural como un espacio donde se discierna la bondad de las necesidades y deseos, las memorias e imaginarios por los que se definen los sujetos en sus contextos de vida, un diálogo intercultural de situaciones entre sujetos concretos que hablan de sus memorias, de sus planes, de sus necesidades y deseos, de sus fracasos y sueños, es decir, hablan de un estado real de la condición humana. Este discernimiento de memorias y proyectos de otros sujetos y su contraste con nuestras tradiciones y aspiraciones puede trazar un proyecto humano capaz de generar encuentros más comunitarios y proyectar procesos de solidaridad para rehacer la subjetividad humana y sus expresiones identitarias situacionales.

La séptima tesis expone la necesidad de una interculturalidad que sea fuente de inspiración, pero al mismo tiempo, un vehículo para articular críticas contextuales a la cultura dominante. Críticas en una doble dimensión crítica de lo que domina o se impone como pensamiento único, individualismo, mercantilización de las relaciones humanas, consumismo, desmemorización; así como de los medios e instrumentos con que se expande esta cultura: publicidad, industria, entre otras.

En la octava tesis se expone cómo es necesario fomentar una crítica de las instituciones que regulan el intercambio científico, cultural, político, social, económico y comercial. Las llamadas ayudas al desarrollo o programas de cooperación. En este sentido, el autor sigue las

ideas de José Martín en tanto una filosofía política intercultural que contribuya a manifestar las razones ocultas y las consecuencias de este proyecto para la vida y convivencia de los pueblos latinoamericanos.

Ante estas dos últimas tesis es necesario plantearse que, por ejemplo, en la relación entre interculturalidad y universidad, se expresa una gran tensión ante las políticas instituidas y el mercantilismo, al considerar que la educación que se revise luego de terminar todos los grados del bachillerato se denomine educación superior, que de acuerdo con Sepúlveda (2018), para el caso colombiano, es la formación basada en la eficiencia para el desarrollo, siguiendo los lineamientos del Banco Mundial, que le apuesta a superar la pobreza mediante el desarrollo económico. Entonces, en medio de las reflexiones emergidas en esta investigación nos cuestionamos si el hecho de perpetuar estos usos implica comprender que hay una educación inferior, de menos valía, así como cuando nos situamos en la línea de la humanidad planteada por Fanon, en el contexto educativo tendríamos una línea divisoria que pone a la educación superior sobre esa línea y le da un lugar privilegiado, mientras que el resto de los "niveles" estarían bajo la línea, en el lugar de la subalternización.

Así, la interculturalidad vista desde la filosofía crítica requiere una denuncia a los sistemas racionales y de evidencia, un énfasis en las acciones de sujetos en contexto, a sus realidades y formas de vida, un trabajo comunitario, una crítica a políticas internacionales que con el ideal de apoyo afectan ecosistemas y formas de vida propias. Para un proyecto intercultural se requiere acompañar en la acción a los movimientos sociales, transformar la universidad, promover

un descentramiento identitario social y personal y promover alternativas a los sistemas actuales

Ante este panorama, retomamos las inquietudes de Di Caudo (2016) para replegar nuestras reflexiones y abrirnos a otras perspectivas:

¿Pueden los jóvenes universitarios de diversas etnias, pueblos y nacionalidades desde su "ser fronterizo" (Dussel, 2005) afirmarse como novedad, construir diálogo crítico intercultural aun dentro de una institución como lo es la universidad (subsumiendo al mismo tiempo lo mejor de la modernidad)? ¿De qué forma construir caminos pluriversales dentro de instituciones universales? (p. 116)

Narrativas interseccionales

En este diálogo, que también se refiere al protagonismo, la capacidad de escucha y el lugar de la expresión, permitámonos preguntas: ¿Qué historias no se cuentan? ¿De quién era esa voz? Como herederos de esta herencia ancestral, tenemos en mente el compromiso de dar visibilidad a las historias que llevamos. Ese, el punto de inflexión en nuestras narrativas, está relacionado con el acto de restaurar las humanidades negadas.

Xavier, Giovana (2017)

Preguntas como las planteadas por Di Caudo pueden ser guía para esta investigación, en la que la narrativa es entendida como fenómeno y como método, pues la investigación narrativa en el campo de la educación tiene valor en la medida en que permite indagar en las experiencias de vida, para dar cuenta de las expectativas, los saberes, las prácticas y las apuestas formativas de estudiantes, egresadas, egresados,

investigadores e investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional.

La narrativa estructura la experiencia, plantea Ricoeur (2003), nos permite exteriorizar, comunicar tanto lo vivido como el sentido que le damos a lo vivido. En ella articulamos los límites, los contornos de nuestra experiencia y comprensión del mundo, porque en la conversación con los otros aflora el sujeto de saber inserto en realidades complejas. Y así, la narrativa es una herramienta central para comprender la acción humana, las experiencias, contribuyen a construir la identidad personal y la identidad grupal, pues:

nuestra propia existencia no puede ser separada del modo como podemos dar cuenta de nosotros mismos. Es contando nuestras propias historias que nos damos a nosotros mismos una identidad. Nos reconocemos a nosotros mismos en las historias que contamos sobre nosotros mismos. (Ricoeur, 1996, p. 714, citado por Larrosa, 2007, p. 615)

De esta manera, las narrativas son un elemento central para nuestras reflexiones investigativas porque pensamos que las identidades se constituyen a través de las historias narradas, y, por tanto, responder a la pregunta "¿quién?", como había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por tanto, la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa (Ricoeur, 1996, p. 997).

No obstante, también, es necesario asumir, tal como lo plantea Ribeiro (2017), que la narración es un acto de habla, de disputa epistémica: González (1984) nos da una perspectiva amplia sobre

este tema, porque criticó la jerarquía del conocimiento como producto de la clasificación racial de la población. Es decir, reconocer la ecuación: quien tenga el privilegio social tiene el privilegio epistémico, ya que el modelo de ciencia valorado y universal es blanco. La consecuencia de esto es la jerarquización, la legitimación del enfoque eurocéntrico que otorga al pensamiento moderno occidental la exclusividad de lo que es un conocimiento válido, estructurándolo como dominante y, por lo tanto, haciendo que otras experiencias de conocimiento sean inviables.

Esa reflexión nos da una pista sobre quién puede hablar o no, cuáles voces son legitimadas y cuáles no (Ribeiro, 2017). Las narrativas nos permitirán explicitar otras formas de estar y ser en el mundo. Igualmente, para Larrosa (2007), la narración es un "mecanismo fundamental de comprensión de sí mismo y de los otros" (p. 605). Esto lo profundiza al decir:

el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quiénes somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autonarraciones o historias personales. Por otra parte, esas historias están construidas en relación con las historias que escuchamos y que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen. Por último, esas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas. (pp. 607-608)

Además, las narrativas que buscamos tejer a lo largo de esta investigación se conectan con la necesidad de acercarnos a ellas mediante una perspectiva interseccional, pues de acuerdo con Munévar (2013, citada por García-Ramírez *et al.*, 2020), la interseccionalidad:

constituye una convocatoria epistémica para traspasar lo ignorado en términos binarios, hegemónicos o esencialistas, [...] y a su vez, ayuda a interpretar la forma en que las políticas, los programas, los servicios y las leyes que afectan un aspecto determinado de las subjetividades están inextricablemente vinculados a otros procesos: los de despolitización, y a otras relaciones: las estructurales. (p. 23)

Por lo tanto, en el recorrido que hemos podido realizar a través de círculos de palabra con estudiantes, egresadas y egresados, hemos empezado a develar que sus experiencias, que parten de una condición étnica, tienen diferentes ejes transversales, como los ubicados en la telaraña, y algunos de los cuales relacionaremos en el siguiente apartado.

Algunos recorridos...

Los avances hasta el momento principalmente dan cuenta del análisis general referido a las admisiones de universidades públicas en Colombia, así como el proceso de admisiones inclusivas en la UPN.

Colombia es un país pluriétnico y multicultural, en donde se reconoce la existencia de 102 pueblos indígenas, así mismo, de las comunidades rom y las comunidades afrocolombianas,

negras, palenqueras y raizales, las cuales se encuentran ubicadas a lo largo del país. Por los distintos procesos migratorios que han vivido estos pueblos y comunidades, algunos de ellos han dejado de habitar sus territorios originarios, y se han asentado en lugares distantes urbanos, y a esto se suma el caso de pueblos cuyos territorios ancestrales se convirtieron en las grandes urbes del país.

En este sentido, jóvenes y familias enteras se ven abocados a habitar las ciudades, en algunos casos, como se mencionó, por migración, pero también algunos emprenden este proceso por considerar que en las ciudades se cuenta con mayores posibilidades educativas y laborales. Es así como en el ámbito universitario los pueblos étnicos cuentan con posibilidades tanto en el sector privado como público, para poder realizar sus procesos de formación universitaria, ya que se cuenta con programas, becas y políticas que dan cuenta del derecho a la educación de y para los pueblos étnicos, aunque cabe mencionar que este proceso se ha ido consolidando desde los ochenta, ante el vacío de instituciones de educación superior con enfoque diferencial, se consolidan algunas propuestas de Licenciatura en Etnoeducación, en universidades convencionales (Universidad de La Guajira, Universidad del Cauca, Universidad Tecnológica de Pereira, entre otras) para atender a las necesidades de las escuelas de los territorios indígenas y afrodescendientes. Por otra parte, durante la misma época, se configura el primer Programa de Acceso a la Educación Superior (PAES) de la Universidad Nacional de Colombia, que en primera instancia garantizaba el ingreso de integrantes de comunidades indígenas, y más adelante de poblaciones afrocolombianas.

Actualmente, nuestro país cuenta con 32 universidades públicas y una de carácter especial, las cuales dan cumplimiento a la Constitución Política de 1991, en la que se reconoce la diversidad étnica y cultural, a la Ley General de Educación de 1994, y a la Ley 21 de 1991, que son normativas que buscan garantizar el derecho a la educación desde el respeto y el desarrollo de su identidad cultural.

En este contexto, las admisiones inclusivas en las universidades de carácter público dan cumplimiento a una amplia normatividad, la cual no solo se centra en la educación universitaria, sino también en el reconocimiento de la diferencia cultural se establece desde la Ley 70 de 1993 y el Decreto 1745 de 1995 desde donde se consagran derechos culturales, políticos, sociales a las comunidades afrocolombianas, como la Ley 21 de 1991, dando cumplimiento al Convenio 16 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se deben establecer medidas para garantizar la educación en los diferentes niveles para los que se denominan pueblos indígenas y tribales en este convenio. Además, con la Ley 1084 del 2006 se logra establecer que las instituciones de educación superior deben otorgar el 1% de su admisión a bachilleres de los departamentos en donde no existen instituciones de educación superior, así como de difícil acceso.

De acuerdo con la Ley 915 del 2004 se debe otorgar un cupo mínimo por programa académico para el ingreso de estudiantes de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y bajo la Ley 1448 del 2011, en cuanto a las medidas de atención y reparación de víctimas del conflicto armado, establece que las universidades públicas, en sus procesos de selección y admisión deben contemplar cupos para que las víctimas puedan acceder a programas académicos. Así

mismo, la Ley 30 de 1992 y la Ley 1448 del 2011 se plantean algunos parámetros referidos a los procesos de admisión especial, como por ejemplo la autonomía de cada universidad para el desarrollo de este proceso.

Los procesos de admisiones especiales y/o admisiones inclusivas en las universidades públicas se han diseñado dando respuesta a los programas de formación en pregrado, es decir que, en materia de formación posgradual, no existe un proceso de admisión diferencial, pero si se da cuenta de los fondos que al igual que en los pregrados se ofertan para pueblos étnicos y para poblaciones víctimas, a través del Icetex, queda en evidencia la existencia del fondo para comunidades indígenas, el fondo para comunidades negras y el fondo para víctimas del conflicto armado.

Estas admisiones en pregrado en correspondencia con la normatividad mencionada se orientan en su mayoría para los pueblos étnicos, la población víctima, y en algunos casos a bachilleres de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, en algunos otros también acogen a las poblaciones de difícil acceso. Sin embargo, en cuanto a la cobertura de estas admisiones en lo referido a las poblaciones, se destaca la ampliación de la cobertura en las siguientes universidades:

- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad de Córdoba. Veteranos y familiares de la fuerza pública.
- Universidades como la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad de Córdoba y la Universidad de la Amazonia, destacan adicionalmente los deportistas de alto rendimiento.

- Universidad Tecnológica del Choco, menciona desplazados de otros países.
- Universidad de La Guajira, al igual que la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Nariño y la Universidad de Atlántico, también concibe la admisión inclusiva para población con discapacidad.
- Universidad de Pamplona, brinda posibilidad a las madres cabeza de familia.
- Universidad de Antioquia, realiza admisión también a los ganadores del premio Fidel Cano del colegio nocturno.
- Universidad del Atlántico, realiza admisiones por criterio diferencia, también se incluyen los artistas y poblaciones con menos de 500.000 habitantes.
- Universidad del Cauca, concede cupos especiales para bachilleres que provengan de los territorios de la costa Pacífica, y aquellos que provienen de zonas marginadas del departamento del Cauca.

Además, se genera una particularidad, referida a una cobertura de las admisiones en cuanto a la pertenencia a la región en la que se encuentre la universidad, tal es el caso de:

- Universidad de Magdalena, indígenas del departamento del Magdalena.
- Universidad de Cartagena, se contempla a las poblaciones del sur de Bolívar.
- Universidad de Nariño refiere esta admisión a pueblos indígenas, negritudes, desplazados y víctimas, específicamente de Nariño y Putumayo.

Dentro de estas consideraciones es importante mencionar que se destacan aquellas iniciativas que trascienden a la norma en materia de ampliación de cobertura cuando se consideran otras poblaciones, sin embargo, no se evidencia, al menos en los documentos consultados, ninguna experiencia universitaria en cuanto al proceso de admisiones inclusivas o especiales, que dé cuenta de la perspectiva de género, como un determinante en estos procesos.

Es necesario comprender que las admisiones diferenciales (inclusivas, especiales u otras) se establecen de manera distinta de acuerdo con la ubicación geográfica de la universidad, es así como las universidades-región, responderán a poblaciones de difícil acceso y a los pueblos étnicos, en algunos casos con bajo cupo, frente a la población general.

Las admisiones inclusivas son enunciadas de esta manera en 17 de las universidades públicas dando cuenta del reconocimiento del enfoque diferencial y correspondencia con acciones afirmativas en algunos casos. De acuerdo con lo planteado, estas universidades dan cumplimiento al derecho a la educación, sin embargo, no se conocen los procesos de acompañamiento para garantizar la permanencia y la garantía a plenitud de este derecho, lógicamente esto no es objeto de la presente investigación.

Admisiones inclusivas en la Universidad Pedagógica Nacional

Para el caso nuestro, la UPN cuenta con un programa de admisiones inclusivas, y su primera reglamentación se da bajo el Acuerdo 008 del

31 de octubre de 1991, pero este solo incluía a aspirantes de comunidades indígenas, por ello se deroga por el Acuerdo 021 del 18 de octubre del 2011, con el fin de incluir también a comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras, raizales y rom. Sin embargo, bajo la necesidad de ampliar la perspectiva inclusiva, la universidad emite el Acuerdo 017 del 10 de mayo del 2017, con el cual se dictan las disposiciones para que el programa incluya a aspirantes de grupos étnicos (comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras, pueblos indígenas y rom); víctimas del conflicto armado; personas desmovilizadas en proceso de reintegración; habitantes de frontera, y estudiantes que lleguen de municipios de difícil acceso. Bajo el Acuerdo 008 del 4 de abril del 2018 se establece el proceso de admisión para aspirantes sordos, con discapacidad visual y discapacidad física motora.

Para la UPN la educación universitaria y la inclusión se constituyen en eje de su política actual en el sentido de un ideario de ciudadanía. Específicamente, el horizonte institucional destaca la interculturalidad, la perspectiva de género y la inclusión como base para la dignificación del bienestar (PDI, UPN, 2020-2024), en tanto es un ámbito necesario para el fortalecimiento en todos los niveles de formación.

De acuerdo con la información compartida por Admisiones y Registro, los estudiantes de admisión inclusiva que se encuentran activos en el 2021-1, son un total de 532 estudiantes pertenecientes a diferentes licenciaturas de la universidad, entre las que se destacan los programas de las facultades de Educación y Educación Física. Este grupo de estudiantes está integrado por poblaciones étnicas (194), personas con discapacidad (83) y víctimas (255).

Además, se hace evidente que algunos de ellos se encuentran con una doble condición, como es el caso de poblaciones étnicas-víctimas (47) y poblaciones étnicas con discapacidad (3), sin embargo, no se da cuenta de la perspectiva de género, ya que en la información explícitamente se da cuenta de la variable sexo (hombre-mujer), y contemplar aquí la perspectiva de género permitiría también establecer una identificación que puede estar entrecruzada con otro de estos autorreconocimientos.

En cuanto a las poblaciones étnicas, que son el foco de interés de la presente investigación, se encuentra que de los 194 estudiantes se autorreconocen como afrocolombianos 2, comunidad negra 7, comunidad negra afrocolombiana 58, otras comunidades negras, 5; comunidad negra raizal 10, comunidad negra no informa 1, comunidad negra no informa afrocolombianos 2, y raizal 1.

También, los pueblos indígenas, de acuerdo con los datos suministrados por admisiones, se autorreconocen de la siguiente manera: pueblo indígena 8, pueblo indígena coyaima-natagaima 6, pueblo indígena embera chami 2, pueblo indígena guambiano 4, pueblo indígena kamsa o kamëntsá 5, pueblo indígena muisca 23, pueblo indígena nasa 10, pueblo indígena pijao 17, pueblo indígena pasto 6, pueblo indígena sikvani 2, pueblo indígena zenú/senú 5, pueblo indígena otro 4, y pueblo indígena no informa 5. Así mismo, los siguientes pueblos indígenas tienen un estudiante por pueblo: pueblo indígena muisca raizal, pueblo indígena arhuaco (ijka), pueblo indígena coyaima-natagaima raizal, pueblo indígena wuanan (wuanana), pueblo indígena desano, pueblo indígena wayuu, pueblo indígena eperara sipidara, pueblo indígena witoto-huitoto, pueblo

indígena yanacona, pueblo indígena yanacona raizal, pueblo indígena kankuamo, pueblo indígena koguí, pueblo indígena muinane y pueblo indígena mokaná.

Como se observa, las admisiones inclusivas referidas a pueblos étnicos muestran una diferencia muy variada, la cual retoma no solamente aspectos culturales, sino también geográficos, los cuales se ven reflejados en la población indígena y sus lugares de descendencia. Es por ello que probablemente el pueblo muisca por ser originario de este territorio (Bogotá), cuenta con una mayor posibilidad de acceder por cercanía a la UPN. Así mismo, consideramos que otros pueblos que han sido reconocidos como cabildos en Bogotá tienen otras posibilidades frente a la permanencia, por contar con el apoyo de sus comunidades en Bogotá, como es el caso de los pueblos nasa, misak, pasto, yanacona, kamëntsá, pijao, coyaima natagaima, zenú, entre otros.

Este primer acercamiento a los procesos de admisión inclusiva en la UPN nos permite reconocer las distintas iniciativas que se han gestado desde las vicerrectorías, los grupos de investigación, desde los maestros y las maestras, así como desde los mismos estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos, para hacer posible las pedagogías interculturales. También consideramos necesario establecer una interlocución con Admisiones y Registro para reconocer estas iniciativas con mayor profundidad, teniendo en cuenta los criterios y mecanismos, tanto para las admisiones inclusivas, como para garantizar la permanencia de los y las estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos.

También destacamos que, como parte de esta investigación, hemos venido realizando círculos de la palabra con estudiantes y egresados, tam-

bién se espera realizar una minga-ubuntu, como una forma de partir de los saberes de casa adentro, para más adelante construir y posicionar una pedagogía intercultural para la universidad, que surge del entramado de saberes y experiencias de estudiantes, maestros y maestras, programas y propuestas que se han venido realizando.

Referencias

- Candau, M. y Sacavino, S. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Ediciones Desde Abajo.
- Di Caudo, M. (2016). Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde. En *Interculturalidad y educación desde el Sur Contextos, experiencias y voces*. Abya-Yala.
- Fornet-Betancourt, R. (2005). *La interculturalidad a prueba*. Centro de Recursos Culturales del Perú. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/la-interculturalidad-prueba>
- García-Ramírez, C. (2013). *La formación de maestros comunitarios: Un reto para la implementación de la escuela indígena* [tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional].
- González, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs*, 223-244.
- Larrosa, J. (2007). Narrativa, identidad y desidentificación. En *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, M. (2015). *Educación superior intercultural en Colombia: obstáculos y oportunidades para estudiantes de origen étnico* [tesis de docto-

rado, Universidad de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/382482/MRM_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pancho, A., Bolaños, G., Manios, S., Chavaco, A., Viluche, J., Sisco, M., Poto, R., Balbuena, A. (2012). *Educación superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza*. Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-Unesco).

Ribeiro, D. (2017). *O que é: lugar de fala?* Letramento.

Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración*. Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (2003). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.

Walsh, C. (2004) Colonialidad, conocimiento y diáspora afroandina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. En *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra*. Editorial Universidad del Cauca.

Normatividad consultada

Acuerdo 008 del 2018 [Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional] Por el cual se establece el proceso de admisión y educación inclusiva para aspirantes sordos, con discapacidad visual y con discapacidad física-motora. 4 de abril del 2018. <http://normatividad.pedagogica.edu.co/Acuerdo%20008%20CA%20del%20marzo%20de%202018%20Por%20la%20cual%20se%20establece%20el%20proceso%20de%20admission%20y%20educacion%20inclusiva%20>

[para%20aspirantes%20Sordos%20con%20discapacidad%20visual%20y%20con%20discapacidad.pdf](http://normatividad.pedagogica.edu.co/Acuerdo%20017%20CA%20del%2010%20de%20mayo%20de%202017%20Por%20el%20cual%20se%20establece%20el%20proceso%20de%20admission%20inclusiva%20para%20aspirantes%20pertenece)

Acuerdo 017 del 2017 [Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional] Por el cual se establece el proceso de admisiones inclusiva a aspirantes pertenecientes a poblaciones de grupos étnicos, víctimas del conflicto armado en Colombia, desmovilizada en el proceso de reintegración y habitantes de frontera. 10 de mayo del 2017. <http://normatividad.pedagogica.edu.co/Acuerdo%20017%20CA%20del%2010%20de%20mayo%20de%202017%20Por%20el%20cual%20se%20establece%20el%20proceso%20de%20admission%20inclusiva%20para%20aspirantes%20pertenece>.pdf

Acuerdo 021 del 2011 [Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional] Por el cual se definen los criterios específicos de admisión para miembros de comunidades indígenas, rom, negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales a los programas de pregrado de la universidad y se crea un programa de acompañamiento especial de seguimiento a los aspirantes admitidos. 18 de octubre del 2011. <http://normatividad.pedagogica.edu.co/Acuerdo%20No.021%20de%202011%20del%20C.A.pdf>

Decreto 1745 de 1995. Por el cual se reglamenta el capítulo III de la Ley 70 de 1993, se adopta el procedimiento para el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las "tierras de las comunidades negras" y se dictan otras disposiciones. 12 de octubre de 1995. <https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/decreto-1745-de-1995-2>

Ley 1084 del 2006. Por medio de la cual el Estado fortalece la educación superior en las zonas apartadas y de difícil acceso. 4 de agosto del 2006. <http://www.suin-juriscal.gov.co/view-Document.asp?ruta=Leyes/1673418>

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1448 del 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. 10 de junio del 2011. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html

Ley 21 de 1991. Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76 Reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra 1989. El convenio 169 de la OIT establece la necesidad de consultar a las comunidades étnicas. 4 de marzo de 1991. https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/5_ley_21_de_1991.pdf

Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. 28 de diciembre de 1992. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.

Ley 70 de 1993. Por el cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución política. 27 de agosto de 1993. <https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/ley-70-de-1993-agosto-27-por-la-cual-se-desarrolla-el-articulo-transitorio-55-de-la-constitucion-politica>

Ley 915 del 2004. Por la cual se dicta el Estatuto Fronterizo para el Desarrollo Económico y Social del departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. 21 de octubre del 2004. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0915_2004.html

The background is a vibrant yellow color. It features a grid of squares, with each square containing a semi-circle or quarter-circle shape that overlaps with the squares around it, creating a pattern of overlapping circles and squares.

Parte 3

Artes, formación y educación

Investigación creación en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. Un estado de la cuestión

Arlenson Roncancio Ortiz, Paola Ospina Florido y Diana Rodríguez Bautista

pp. 157-168

Reflexionar sobre las propias experiencias y acciones en torno a la investigación-creación de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Pedagógica Nacional implica, entre otros, reconocer la labor que profesores y estudiantes han desarrollado desde el deseo, la acción y la búsqueda de construir nuevos escenarios que permitan a las artes, en contextos educativos, ir más allá de la obra misma y descubrir en las huellas de los procesos un lugar de generación de saberes y transformaciones de los lugares de la investigación.

Es precisamente un *estado del arte* lo que nos hemos planteado como equipo de investigación, dado que, al reconocer la producción, escuchar a los investigadores y reconstruir sus tránsitos, hemos podido empezar a develar las apuestas epistemológicas, ontológicas y, por qué no, metodológicas que tiene la investigación-creación en un escenario de formación profesoral.

En estas líneas nos hemos propuesto presentar a los diversos lectores nuestras reflexiones, avances y desarrollos en el marco de esta investigación, que abarca los años 2015 al 2020, dado que es precisamente en este periodo que emergen con mayor fuerza las voces, tanto de profesores como de estudiantes, que desean desde la creación dar un lugar a la investigación, superando viejas dicotomías, miradas sobre y desde el arte como campo de pensamiento y arriesgando nuevas formas de pensar, ser y actuar frente a la educación artística, las producciones sonoras, visuales y kinestésicas.

La propuesta metodológica de la investigación presenta dos momentos: el heurístico y el hermenéutico. Cuando construimos este documento nos hallamos en el primer momento, el cual hemos desarrollado a partir del reconocimiento de dos tipos huellas: la revisión

documental de trabajos de grado, 58 en total por los tres programas, que ha permitido evidenciar que "la investigación creación es rizomática, la investigación-creación es dialógica, la investigación-creación es múltiple, es diversa, en deriva" (Olave, 2021, p. 17).

La segunda huella se encuentra en las voces diversas, múltiples, sensibles de profesores de las tres licenciaturas, 18 en total, que mediante tres conversatorios y una entrevista han permitido ver los lugares de la investigación-creación al reflexionar sobre:

- ¿Cómo considera que la investigación-creación genera nuevos saberes desde el arte y la educación?
- ¿Qué es lo que da existencia artística a la investigación-creación y qué tensiones surgen de la perspectiva de investigación en la universidad y el Ministerio de Ciencia y Tecnología?
- ¿Hay límites en el uso de la experimentación de métodos o técnicas para la investigación-creación o en el proceso creativo?

Como hallazgos preliminares del momento heurístico encontramos, entre otros, la importancia de reconocer el trabajo de profesores y estudiantes de la facultad, pues tanto los trabajos de grado como las investigaciones tienen una circulación limitada; igualmente, las voces de los investigadores pocas veces son escuchadas, de allí la importancia de los conversatorios y entrevistas, entendidos como lugares de enunciación y fortalecimiento de la comunidad académica.

Esta aproximación ha permitido evidenciar diversos escenarios de enunciación que potenciarán el momento hermenéutico. Se destacan:

- El *deseo-acción* como movilizador de investigaciones que hablan desde la doble condición de ser docente-artista.
- Las *huellas político-estéticas*, en las cuales se enmarcan las indagaciones y que reconocen la producción artística como conocimiento, la diversidad de dispositivos o contenedores de los procesos desde perspectivas ético-corporales.
- Las *rutas visibles e invisibles*, entre las cuales se destacan los diálogos inter y transdisciplinarios, las apuestas por nuevas construcciones epistemológicas que fortalecen la construcción de un campo formativo de docentes investigadores de artes y con ello las tensiones sobre el reconocimiento de entidades como MinCiencias e incluso la misma academia, en el caso del CIUP.

No es pedirle a la ciencia que nos justifique como artistas, sino más bien pedirle a la ciencia o más bien exigirle a la ciencia romper con el código binario, entrar a los territorios del arte para entrar a entender unas nuevas concepciones de lo existente y de lo humano. (Sepúlveda, 2021, p. 12)

En el apartado a continuación se develan los lugares de los investigadores, sus reflexiones teóricas y lugares de enunciación.

Algunos tránsitos teóricos para un estado de arte en los campos de la investigación-creación en artes

En primer lugar, esta investigación se desarrolla desde el deseo de comprender cómo los y las artistas-docentes y sus estudiantes problema-

tizan y expanden la investigación-creación en la FBA de la Universidad Pedagógica Nacional; dicha problematización se enfoca en los diversos modos de desarrollo epistemológico, ontológico y metodológico en los procesos de creación de obra y de clase en los grupos de investigación, semilleros y trabajos de grado.

De tal manera, tomamos como primera ruta la noción sobre la investigación *en las artes* de Henk Borgdorff sobre su investigación *The State of art in artistic research* (2008), para pensar que la pesquisa en artes produce conocimiento y experiencia desde diversos campos, rompiendo la regla jerárquica del debe ser, según los modelos de investigación científica y social. Las experiencias en la investigación en las artes propicia modos de pensar y crear desestabilizando la verticalidad en la práctica y poniendo en juego el pensamiento divergente desde prácticas que son temporales, dinámicas y no estáticas en los programas de formación de artistas en el ámbito profesional.

Si bien la aparición de los posgrados en creación artística y la participación de los creadores en la academia impulsaron la reflexión respecto a lo que la denominada investigación artística indaga, la forma en que se desarrolla y el tipo de conocimientos que produce, es importante apuntar que esta no se da exclusivamente al interior de las universidades y no se define particularmente por los lugares e instituciones donde se realiza o por la formación educativa de quienes la llevan a cabo. Más allá de esto, hay que pensar la investigación artística como una serie de posturas desde o respecto a la creación y el arte que expresan, amplían y cuestionan,

aunado a las distintas formas de conocimiento que producen a través de prácticas diversas. (Espiritu, 2018)

Nuestra indagación y pesquisa nos permite comprender cómo surgen en la universidad los programas de formación universitaria y los posgrados en artes, y de qué manera se ponen en tensión los modelos de investigación en las instituciones y, a su vez, el problema de dar cuenta de los resultados de investigación que sobrepasan los formularios de los informes, ya que los resultados en la investigación-creación se encarnan en diversos dispositivos.

Estas tensiones permiten visibilizar las múltiples formas de abordar procesos que rompen con los esquemas de la investigación científica, tal como lo plantea Borgdorff (2008), quien propone pensar que la investigación en artes no es un método específico para crear obra, sino más bien un lugar para construir pensamiento y conocimiento desde diversas disciplinas que juntas o mezcladas pueden generar pensamiento divergente. Sin embargo, hallamos contradicciones en la institucionalidad debido a que los modos de producción de pensamiento del artista en la universidad continúan bajo la jerarquía de los métodos de investigación clásica, pues dichas prácticas artísticas aún buscan el asidero para ser reconocidas como tal.

Por lo tanto, la investigación-creación continúa en un estado de percepción fragmentada y tradicional respecto a la manera en que supuestamente se debe investigar y dar cuenta de ello, como en las tesis, los informes, los artículos, las ponencias, etc.

Una cuestión que debe ser abordada en este proceso es el estatus y la natu-

raleza de la investigación en las artes plásticas y las artes escénicas. Lo primero que hay que tener en cuenta respecto al intercambio de posturas sobre investigación-de-orientación-práctica en las artes es que la discusión tiene lugar, sobre todo, en el ámbito de las artes visuales y el diseño. La cuestión pasa prácticamente inadvertida en el ámbito de la educación en teatro y danza, arquitectura, cine y nuevos medios; y en el campo de la música no ha habido virtualmente ningún tipo de debate sobre investigación basada-en-la-práctica hasta hace muy poco. (Borgdorff, 2008)

En la investigación nos interesa tomar algunos aspectos formulados por Borgdorff (2008) respecto al desarrollo de los programas de formación en artes escénicas, música y visuales. La investigación-creación en la FBA es reciente y, sin embargo, en un corto camino, la facultad está construyendo y diseñando las maneras de reconocer este tipo de procesos en los estudiantes que se forman como pedagogos y artistas, y en las acciones investigativas de los artistas-docentes. Ante este proceso en la universidad se hace necesario comprender las diversas combinaciones de elementos que persisten en la práctica artística y pedagógica en la investigación-creación.

Por otro lado, tomamos como referencia teórica a Bruno Tackels (2015), quien ha venido pensando en los desafíos y las maneras de interrogar e inventar las formas, los dispositivos y los protocolos que permiten a los artistas configurar y transmitir el fruto de su búsqueda en los campos de la creación-investigación de las artes escénicas expandidas. La investigación-creación es una práctica que pone en tensión las estructu-

ras lógicas del pensamiento y la razón, poniendo en cuestión toda verdad sobre las formas de desarrollar conocimiento-experiencia y saber.

La investigación no es un acto aislado, todavía menos individual. Supone necesariamente el colectivo: quien acomete una investigación sabe muy bien que de ella se espera que sea compartida, que ella es, incluso, en adelante, destinada a *servir a los otros*. (Tackels, 2015, p. 1, traducción Miguel Huertas)

Dentro de los aportes del maestro Tackels está la concepción sobre la investigación-creación como un asunto de lo colectivo cuyo palpar se sitúa en el otro, con un cuerpo que genera una compañía y permite el surgimiento de las preguntas no desde un hecho cerrado, sino una manifestación que toca al otro. Una colectividad cuyo objetivo es generar prácticas de colaboración que permitan una inter y transdisciplinariedad en la práctica, el llamado colectivo convoca a buscar varias vías de acceso a la potencia de la creación. Durante el hecho colaborativo también surge la igualdad y la horizontalidad, lo que permite romper con los poderes del conocimiento jerárquico.

Para que una búsqueda tenga lugar, se requiere la documentación y el archivo. Esta cultura del archivo y del documento no está muy presente en nuestros territorios, en particular en el dominio del espectáculo vivo, que siempre ha sido reacio a *dejarse capturar* por los medios de reproducción. Es urgente situar hitos de una auténtica *política de la huella*. (Tackels, 2015, p. 1, traducción Miguel Huertas)

La política de la huella es un concepto vital en la investigación-creación que se ha podido identificar durante la pesquisa, las creaciones no solamente dan cuenta de la obra, sino de un proceso que no es lineal y por tanto su registro es amplio y diverso, las tesis de grado en la línea de investigación-creación dan cuenta de un amplio dispositivo escritural, espacial, objetual y no es posible de definir por su propia naturaleza.

Por tanto, es vital que la facultad y la universidad establezcan una manera de archivo de todos aquellos resultados de investigación que no recaen únicamente en el papel. Nos enfrentamos a dispositivos que luego de la sustentación al público, se vuelven efímeros como la obra de teatro, en el caso de artes escénicas, o como en la misma *performance* en las artes visuales.

La huella política implica comprender que la investigación en arte sí centra la obra de arte como resultado de conocimiento. Por eso es tan importante observar cómo los investigadores-creadores generan documentos y cómo son archivados, conservados y compartidos. Ya que la investigación-creación no solo centra la mirada en la obra sino en la reflexión sobre las metodologías que dan lugar la experiencia en el proceso.

Las perspectivas de investigación de la doctora e investigadora colombiana Sonia Castillo, de El Giro Corporal, han venido desarrollando algunas consideraciones sobre la investigación-creación, indagaciones que permiten a nuestra pesquisa instaurar un puente entre sus aportes, nuestras preguntas y así lograr establecer de qué manera comprender las múltiples metodologías y formas de conocimiento que surgen en el campo de la investigación-creación, un campo de estudio, que genera conocimientos

múltiples y diversos que le han proporcionado dimensiones epistemológicas, semiológicas y prácticas y definen un campo específico del conocimiento. De la misma forma, estas prácticas han construido parámetros de análisis y categorías de estudio en diálogo con otras áreas.

Así, la investigación-creación se plantea como un campo multiforme y diverso que invita a diferentes reflexiones que desbordan las prácticas disciplinares. Un estudio del fenómeno de la investigación en esta área podría estar llamado a detectar, analizar, sistematizar y exponer las diferentes metodologías, temáticas, estudios, relaciones, objetos y preguntas. Rutas de quien investiga y se plantea al iniciar un proceso de investigación-creación.

Por consiguiente, la investigación-creación la ubicamos desde un campo amplio de pensamiento situada en las epistemologías del sur, desde las cuales se han podido construir conexiones entre la generación de saberes desde el arte, el reconocimiento del aporte al campo artístico en la construcción de conocimiento y las experiencias investigativas de profesores y estudiantes como escenario de investigación-creación, desde dos lugares de reconocimiento, la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias.

Por la primera, entendemos todos aquellos saberes que han sido y son negados, invisibilizados, "es decir, hablamos de los conocimientos y saberes que no se reconocen como válidos, en medio de un campo hegemónico, hostil, unidireccional, se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles" (De Souza, 2010, p. 22). La sociología de las emergencias, por su parte, se convierte en posibilidad de acción, de

generación de condiciones de transformación, de reconocimiento de los saberes gestados desde diversas comunidades de saber artístico (grupos, semilleros, grupos de estudio, proyectos de grado). La sociología de las emergencias, consiste en la investigación de las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas.

Así bien, al partir de la sociología de las ausencias, podemos evidenciar una doble negación en la generación de saberes, por un lado, las investigaciones generadas desde los campos educativos de las artes, y por otro lado, de la producción de saberes, de pensamiento desde las artes como lugar para comprender el mundo y accionar sobre él, mediante la diversidad de cuerpos, palabras, imágenes, sonidos, historias y territorios, que no corresponden a las versiones hegemónicas del arte con "mayúscula" y que requieren de una acción real.

La sociología de las emergencias se convierte en ese escenario de acción, que posibilita a las comunidades de saber artístico desplegar sus saberes, movilizar sus conocimientos y con ello visibilizar el campo de pensamiento que emerge desde las artes cotidianamente, algo así como unas formas de investigar, narrar y construir saber desde la experiencia artística y la práctica pedagógica en un campo amplio de la investigación en artes.

Prolegómenos a la comprensión de la investigación- creación en la FBA-UPN

La anterior revisión hizo posible establecer conversaciones con docentes de las tres

licenciaturas de la FBA en tres categorías fundamentales: lo *epistemológico*, bajo la pregunta acerca del tipo de conocimiento y comprensión de la práctica artística; lo *ontológico*, desde donde se indagó por la naturaleza del objeto o temas de la investigación en artes; lo *metodológico*, esencialmente cuestionando aquello de los límites en el uso de métodos y técnicas para la investigación-creación y, la validez, si fuera un concepto que cabe dentro de estos métodos, en relación con la evaluación que se hace en los procesos académicos. Por último, se analizan los contenidos discursivos de los docentes acogiendo la propuesta de las indefiniciones de Sánchez (2010), quien plantea cuatro categorías determinantes en el desarrollo y comprensión de la investigación en artes: *corporalidad, situación, proceso y compromiso*, muy pertinentes en el análisis de los procesos que se han dado dentro de la facultad para el desarrollo de propuestas de investigación-creación.

Las primeras aproximaciones a la comprensión de la investigación-creación fueron situadas en el discurso de los participantes desde argumentos que expresan: *contradicción* frente al ámbito en el que se plantea la cuestión de la investigación-creación; las ideas que sobre esta *refuerzan* conceptos y perspectivas desde un deber ser y un devenir de la praxis del proceso y, aquellas *tensiones*, incompatibilidades o desacuerdos de cara a las concepciones, posturas y usos de la investigación-creación con otras doctrinas acerca de los modos de investigar y construir conocimiento.

Dentro de los hallazgos preliminares de las categorías transitorias se identificaron las siguientes desde el ámbito epistemológico:

Contradicción o incompatibilidad frente a las formas tradicionales de la investigación y la investigación en artes

En la representación o realidad de la problematización para la comprensión de la investigación-creación se identifican posibles causas que no corresponden con lo que sucede en los diferentes ámbitos donde se plantea su desarrollo, comprensión o praxis y que expresan conflicto epistemológico. Las que más destacan los datos proporcionados por los profesores participantes son aquellas referidas a los principios de sentido del proceso de investigación en oposición a la derivación conducida que se desea de esta en los estamentos oficiales; la casi doctrina impuesta para hacer conocimiento obstruyendo la expansión de otras maneras de investigar y crear y, la estigmatización del acento político del arte a la reducción policiva de la tradición científica.

La investigación es para ayudar a la gente, tiene un sentido eso que se investiga. El investigador tiene un lugar fundamental. La validación de la investigación-creación está en ayudar a resolver algo y no en los cuartiles abstractos de los estamentos oficiales. (Covelli, 2021)

El proceso de academización del conocimiento ha generado estructuras de investigación inamovibles afectando el despliegue de la Investigación-Creación que no se mueve bajo esos mismos estándares. (Gutiérrez, 2021)

Se ha reducido la idea de la politicidad del arte, entendida como ampliación de las

representaciones de lo existente, a lo polívoco en el arte al amarrar las posibilidades y potencialidades a discursividad científica. (Sepúlveda, 2021)

Más allá de las definiciones, el planteamiento de la investigación-creación entra en debate acerca de las características fundamentales de su propósito y sus procesos frente a la manifestación exterior que se hace de ella en diferentes escenarios y ámbitos. En principio se entienden como dos categorías que hacen parte del proceso de investigación-creación, no se pueden separar dado que se relacionan entre sí, pero pareciera que en algunas discusiones oficiales solo se concibiera el conocimiento científico desde el fenómeno en el objeto de estudio que se indaga. Aquí es importante resaltar que no había preocupación por *el lugar de la sensibilidad en el conocimiento*. Sino que se sigue pensando que es un campo aparte y que *no producía conocimiento*. Aspecto que poco a poco ha ido demostrando lo contrario.

Entre las reconfiguraciones holísticas del proceso de creación y la reforma de lo clásico en la formación

La presunción de que la reflexión teórica de la investigación-creación deba ser desarrollada a partir de una idea del arte concebida como un organismo, definido por las normas y reglas que organizan su funcionamiento interno y lejos de intercambios con su entorno, y no sobre la convicción de la incertidumbre, la vulnerabilidad y las afectaciones mutuas, ha sido un aspecto crucial en su desarrollo y comprensión. Los mecanismos de control y organización encarga-

dos de garantizar el equilibrio, la integración y el consenso de la sociedad artística y académica siguen siendo relevantes.

Los docentes participantes aún cuestionan si el planteamiento en el desarrollo de la obra o el proceso es un actuar instintivo o razonado y, más aún si ese actuar ha de provenir de percepciones o de certezas. Estas preguntas presionan la investigación-creación como parte de la formación de licenciados en educación artística. ¿Cómo enseñar la investigación-creación? Como una estructura de proyecto de investigación desde el ejercicio del arte, que recurre a préstamos de la investigación de las ciencias sociales o desde los dictámenes de las certidumbres o por las manifestaciones cabalísticas que nos inclinan a interpretar como predicciones de éxito ciertos acontecimientos que suceden a nuestro alrededor o más allá de la obra/producto/investigación.

Acciones y palabras fuerza. De las concepciones e ideas alrededor de una definición aproximada de investigación-creación

Varias ideas rondan en común sobre el horizonte de sentido de la investigación-creación, no solo como forma de construir conocimiento sino como estrategia de formación para los futuros docentes en artes. Estos consensos pasan entre otros por reconocer las concepciones eclécticas ya que "los lenguajes expresivos generan conocimiento desde la construcción de otras narrativas" (Noreña, 2021), que se mueven entre la acción y la consecuencia en tanto estrategias que buscan mejorar o modificar escenarios y contextos haciendo énfasis en la certeza, en el entendido de que "en el conocimiento hay preceptos y pulsiones. En las pulsiones no hay manuales que especifiquen que va o deba hacerse primero,

segundo. Hay pulsiones en la medida que se entra a desarrollar un proyecto creativo" (Cortés, 2021), que por tanto permitan incrementar las posibilidades de la comprensión investigativa.

Se entiende que el lugar de la investigación-creación interpela al investigador que lo hace diferente de otras tipologías de la investigación; el investigador se transforma, hace parte de lo indagado. En este sentido, el ejercicio propio de la investigación-creación no genera un conocimiento tipificado, sino que abarca diferentes esferas y visiones de la experiencia humana. Si bien la ciencia tiene como punto focal la verdad, en contraste, los lenguajes expresivos no requieren verificación de una *única* verdad dado que la investigación-creación propone lecturas del contexto desde lugares epistemológicamente distintos de interpretación. De modo que, al pensarse la investigación-creación desde estos otros lugares (real, simbólico, imaginario, inconsciente) se entiende que no solamente hay conocimiento producido desde el ejercicio investigativo-creativo de la obra sino en el proceso y sus efectos. Aspecto primordial que la ciencia debe tener en cuenta para que empiece a recorrer los caminos del arte y escapar al binarismo para ampliar posibilidades del mundo, lo existente y lo humano.

La mirada ontológica o lo que confiere existencia artística en la investigación-creación

El punto de partida en este aspecto tiene como base la premisa: *el núcleo de la investigación es el proceso creativo*. Pero a ese proceso creativo le da existencia artística en primera instancia el creador o artista otorgándole a la obra sentido en el momento del *performance* que hace parte del proceso de investigación. En segunda instancia está el público, el lector que aprecia y experimenta la obra, fungiendo esta última

más como un medio que como un fin entre el creador, el espectador y el objeto-sujeto de investigación-creación.

Esta relación de uso y desempeño de la obra tiene que ver con la trascendencia de esta que se desea expresar, en entender la obra en su constitución, en la idea comunicativa, simbólica expresiva, lo que contiene. Esa inmaterialidad, como lo plantea Borgdorff (2005), es lo que le da existencia artística a la investigación-creación.

Para los docentes participantes en esta investigación es un hecho que en lo poético aparece la improvisación del acto creativo, de la divergencia reflejada en el oficio. Así, la poética deconstruye, rearma búsquedas (para habitar territorios como el aula) y procesos de investigación desde cuatro territorios que en la facultad se transitan: ser docente, ser artista, el investigador, el creador. Lo que conlleva a que desaparezcan los límites en esas relaciones y territorios entre el docente y su experiencia, el artista y la construcción de su obra, el investigador y sus hallazgos. Territorios que se expanden desde lo poético, lo ético, lo político y lo estético haciendo que la investigación-creación se pregunte más por la humanidad y la relación con la vida.

Igualmente, se comprende que es necesario emprender nuevas prácticas artísticas, estéticas o pedagógicas de formación, puesto que lo que da existencia artística a la investigación-creación es la combinación entre lo que es la obra del autor y la reflexión que emana de esta obra, la permanente renovación de la investigación-creación desde los sujetos y actores participantes, la reflexión en la acción a través del antes, durante y después del proceso creativo. Da sentido la conformación de una red de artistas que estudien allende de sus propias obras. Le da existencia

la sistematización cuando se va más allá de la buena aplicación de la técnica empleada para la creación del proceso creativo.

Las metodologías: entre la rigurosidad científica y las posibles derivas

En cuanto a las cuestiones y planteamientos referidos al cómo se plantea el proceso de investigación-creación y si existen límites en este y quién o qué podría, si fuera el caso, ofrecer validez, encontramos dos grandes posiciones que, si bien pudieran ser diametralmente opuestas, fungen como complemento entre ambas. Por un lado, se encuentran los que piensan que *el rigor metodológico está en los actos de responsabilidad con la construcción del conocimiento* y por otro, los que creen que *no hay metodologías sino modos de pensarse* la investigación-creación.

En los primeros, las metodologías pasan por tres elementos clave: la humanidad, la experiencia y la existencia. Estas son determinadas por la escala humana, en concreto la corporalidad que tiene límites, haciendo que las fronteras sean porosas en las metodologías, técnicas e instrumentos, además porque son atravesadas por dos elementos clave: el deseo y la pasión. No obstante, las metodologías requieren de derivas y rigurosidad en las lecturas, modos y formas en que se plantea hacer los procesos en la investigación-creación.

Para los segundos, el proceso utilizado en la investigación-creación se caracteriza por ser de borde, híbridos en su uso, holísticos y expandidos, los cuales generan conocimiento pese a que no sigan la estructura del método científico. Esto hace que tenga diferentes posturas en el método y que cada investigación-creación traiga

consigo una potencia diferenciadora que la convierte en una continua deriva en la que no hay una estructura para replicar. Los procedimientos investigativos se sitúan al mismo tiempo entre el sentir-hacer propio del arte y el razonar, característico de la investigación, en el entendido de que la ciencia tiene sus emocionalidades, así como el arte sus racionalidades.

Sin embargo, ambas posturas coinciden en varios aspectos, entre ellos, al reconocer que la investigación-creación no es solo asunto de resolver un determinado problema, sino un asunto de conocerse a sí mismo, puesto que hay una relación entre la explicación y la implicación que es necesario tener en cuenta en este proceso. También en que los métodos de investigación se deben flexibilizar a los procesos creativos y que esta necesidad permita salir de una estructura metodológica rígida (y los criterios de evaluación para la validez) a una que reconozca la transformación y la mutabilidad principalmente, cuando los tiempos de la creación y los marcos institucionales no coinciden y no van al mismo ritmo. Si el arte es posibilidad de ampliar representaciones no se le puede hacer coincidir con formas (y formatos) discursivos de la ciencia de mecanismos tecnocráticos para intentar darle estatuto académico a la investigación-creación.

Por otra parte, respecto a si existen límites y quién o qué podría, si fuera el caso, ofrecer validez, notamos que los docentes participantes tienen en cuenta varias circunstancias. En primer lugar, dejan claro que en un proceso con ciertas poblaciones, niños, por ejemplo, hay límites desde lo ético. Si bien existen estrategias legítimas de implementación en el proceso, no

todo vale, puesto que lo ético en la investigación debe atravesar al investigador. En segundo lugar, como se dijo antes, en lo metodológico no existen límites en el orden cualitativo y las limitaciones existentes son propias del objeto y del territorio en el que se indaga. En tercer lugar, hay límites en tanto se construye comunidad, en tanto se es profesor artista y artista profesor. Esto implica que las metodologías y los límites pasan por la ética corporal y una ética estético política. Entonces, más que límites se trata de formas correspondientes a la naturaleza que allí confluye del proceso.

Actos creativos del cuerpo en acción

Desde los planteamientos hechos por los docentes, se propone que el sujeto artista/docente/investigador tiene la intención de ver lo que hay en el objeto y con ello modificarlo. Así, en la medida en que se ve al objeto, ese objeto devuelve información que hace distinta a la persona en el mundo, en lo concreto y en lo simbólico. Esa intención en el mundo se hace gesto, tersura o dureza y lo corporal se rehace, es decir, hay una comprensión de los cuerpos como acción inacabada, como naturaleza, como incertidumbre. Por ello, así, insinuado en los comienzos de estos hallazgos, se requiere una epistemología discordante que sea capaz de dar cuenta de la época actual. La investigación-creación busca reconocer el entretejido de relaciones que hacen el mundo y a nosotros mismos como necesidad y reflexión de humanidad.

La relación del cuerpo con la acción y la subjetividad hacia otros, hace que se habiten otros procesos en el cuerpo para generar experiencia. La investigación-creación hace que me entienda como el tránsito de vivencias, perspectivas crea-

tivas e indagación. Tales tránsitos permiten, de acuerdo con los docentes participantes, nuevas adaptaciones y desadaptaciones del cuerpo en los lugares que se habita, desplazamientos de consciencia e introspección de nuevas creaciones y teatralidades; se promueven nuevas incorporaciones, como es el caso vivido por las consecuencias de la pandemia actual: "ya no transitan cuerpos sino escenografías que brindan información [...] transitamos con más espacialidad desde un territorio instalativo con la escenografía particular" (Pardo, 2021). Así mismo, en los procesos de indagación-creación se asume una reexistencia corporal al pensar el cuerpo en lo íntimo, en lo cotidiano, en sus sentidos y hasta malos hábitos convirtiéndolo en sujeto, verbo y predicado del proceso creativo.

Referencias

- Borgdorff, H. (2013). El debate sobre la investigación en las artes. Amsterdam School of the Arts. <https://www.researchcatalogue.net/profile/download-media?work=129470&file=129476>
- Briceño, M. S., Cortés, O., Covelli, G., Gutiérrez, K., García, K., Hernández, A. R., Noreña, N., Olave, M., Pardo, M., Riveros, J., Rojas, D. C., Sánchez, M. C., Sarmiento, M. F., Sepúlveda, C., Villate, A. M., Conversatorios 1,2,3,4 (2021, mayo). Proyecto CIUP-FBA 573-21. (G. Saberes Corporales, entrevistador).
- Castillo, S. (2016, 22 de octubre). Diálogos sobre investigación-creación/formación. Encuentro llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Castillo, S. (2014). *Algunas consideraciones sobre investigación-creación*. Editorial Revista.

Espíritu, Z. (2018). Investigación artística: una aproximación panorámica. <http://portavoz.tv/investigacion-artistica-una-aproximacion-panoramica/>

Sánchez Martínez, J. A. (2016). In-definiciones. El campo abierto de la investigación en artes. *Artes La Revista*, 12(19), 36-51.

Tackels, B. (2015). Hacer laboratorio: arte, universidad, investigación. *Hermès, La Revue*, (72), 117-124.

La música del caribe al aula

Javier Riveros Castillo¹

pp. 169-180

¹ Universidad Pedagógica Nacional.

Es el mundo de las palabras
el que crea el mundo
de las cosas.
El arte y la palabra
existen para ocultar
la falta.
Jacques Lacan

Introducción

¿La salsa existe?

Esta pregunta la hemos visto como una necesidad investigativa, o al menos como una simple persuasión para escuchar, tocar, leer y aprender. Pero son varios autores los que han intentado llegar al origen de este asunto. Por ejemplo, César Rondón con *El libro de la salsa*, Alejandro Ulloa con *Salsa en discusión*, Enrique Romero con *Salsa: el orgullo del barrio*, Rafael Lan con *Los reyes de la salsa*, Medardo Arias con *La verdadera historia de la salsa* y los recientes libros: *La salsa en tiempos de nieve* de Alejandro Ulloa y *Salsa colombiana* de Sergio Santana. Incluso unos más especializados con ciertos artículos de investigaciones territoriales como *Fuera zapato viejo* (Jursich, 2014), donde además realizan una recopilación de las orquestas que se presentaron en el famoso festival salsero realizado anualmente en Bogotá, Salsa al Parque.

Pero veamos algunos discursos musicales de este "supuesto ritmo"². Para muchos músicos es muy común decir que ciertas partes de una obra musical o una canción están tocadas

en "cáscara"³, y que otras se interpretan en "campana". Pero no nos dice que sea salsa, sino que es la repetición de ostinatos rítmicos con ciertas acentuaciones que se pueden determinar por un tipo de clave, ya sea en 2 × 3 o 3 × 2. Incluso, en algunas canciones también se interpreta cierto cambio rítmico, para generar una diferenciación al gusto y al deslumbramiento auditivo: "caballo". Pero lo que realmente se escucha es una diferenciación rítmica en ciertos instrumentos. Algunos muy parecidos a los enunciados en el Caribe como: plena, bomba, son, montuno, guaracha, guaguancó y hasta murga, etc. A todos estos los hemos denominado indiscriminadamente "salsa", aun conociendo el ritmo de origen. Tal vez por intentar generar una identidad con cierto aire que abarcara una totalidad musical de esta región. Por eso hay una preocupación por la enseñanza de la música del Caribe. Dice Alejandro Ulloa (2009) en su texto *Salsa en discusión*:

[...] "la salsa no es más que el son y la guaracha". Es lo que proclaman los viejos artistas cubanos exiliados de la revolución y radicados en México, Estados Unidos, Puerto Rico o Venezuela. Como puede concluirse, en lo esencial de la posición tradicional coinciden los cubanos, tanto los de adentro como los de afuera, músicos y analistas, como si en el fondo, por encima de sus divergencias ideológicas y políticas, se defendiera el patrimonio nacional, que tienen en la música la más importante forma de expresión. En ambos grupos subyace la idea de que la salsa es una reproducción, que es una copia del original [...]. (pp. 45-46)

2 Entre comillas, pues aún no hay una exactitud en la concepción argumentativa, sino diatribas por parte de algunos y discursos panegíricos del lado de otros.

3 Forma interpretativa de ciertos patrones rítmicos en instrumentos caribeños.

Es así que nuestro proyecto nos ha dado pie para el discurso argumentativo de diferentes acervos y análisis musicales. En este caso, uno de los caminos fundamentales para el asunto investigativo son los ritmos de varias regiones que hemos recogido para explorar la música caribeña. Como consecuencia, realizamos transcripciones de ritmos de las regiones, como la plena, la bomba en Puerto Rico, el complejo de la rumba de Cuba y la música de San Basilio en Colombia, como elemento constitutivo de nuestra música caribeña. Esta manera de comprensión hace que sea necesaria la categorización del límite entre estas líneas fundamentales musicales como el folclor, la música popular y tradicional. Leonardo Acosta (2007) encuentra caminos cercanos en la misma teorización entre estos puntos, a lo que llamó *la música pseudopopular*.

Entonces, nos hemos acercado a varios de estos ritmos por medio del análisis morfológico y de las lecturas contextuales, generando productos como obras musicales y por supuesto dando una mirada reflexiva a propósito de estos conceptos musicales, en el panorama de la investigación (Bartok, 1985).

La conducción del proyecto ha estado marcada por una regresión a nuestras raíces, desde la especificidad de lo musical y lo cultural, obteniendo como resultado la aprensión, el desarrollo y el aprendizaje de música de la región, pues en esta búsqueda musical pudimos notar la importancia del lenguaje en el aprendizaje, de onomatopeyas propias de sus ritmos y de las líricas como elementos de la oralidad para la formación musical en las regiones estudiadas. Entonces, el objeto de este proyecto de investigación está agenciado por el semillero, en el que hemos desarrollado tres aspectos fundamenta-

les, que nos han servido para avanzar en nuestro asunto caribeño.

La música caribeña

En este aspecto vemos una necesidad de investigación acerca de algunas regiones, pues como mencionamos, es el espacio geográfico determinante en la música (Zuleta, 1986). Debido a esta condición hemos encontrado que en la misma arquitectura hay una estrecha relación con lo cultural, siendo un ideal el concepto del hogar, como mirada necesaria desde la sociología, la psicología y el mismo psicoanálisis (Freud, 1929). Dice Juhani Pallasma (2016) en su libro *Habitar*, que nos enfrentamos a cuestiones de identidad de la memoria de lo consciente y lo inconsciente, siendo una posibilidad de reflexión a la necesidad de entender el concepto de hogar para los contextos socioculturales, especialmente en el asunto de la música y el arte:

[...] La palabra hogar nos traslada inmediatamente a todo el calor, la protección y el amor de nuestra infancia, y quizás nuestras casas de la edad adulta solo sean las búsquedas inconscientes del hogar perdido de la niñez [...] (p. 20)

Ahora bien, es preciso notar que en cada una de las regiones hay acervos musicales y que en estas obras estudiadas se hacen necesarias las transcripciones y arreglos para el montaje con estudiantes, no solo del semillero, sino de la Orquesta Música del Caribe (OMC) de la Universidad Pedagógica Nacional. Entonces, esta recolección, transcripción y análisis de estas obras son en esencia nuestro trabajo investigativo, pues estos son indicadores que resultan de las lecturas y escritos del contexto cultural. Es

decir que al hablar de temas folclóricos no se puede limitar a la explicación de algunos escritores, sino que nos permite adentrarnos en la profundidad, no solo para la interpretación, sino para la comprensión técnica de estos instrumentos (Carpentier, 1987).

Por eso, nos vimos en la necesidad de cuestionarnos el origen de sus ritmos, sus formas de transmisión y ver esa construcción imaginaria contrapuesta a lo que quizás es la verdadera esencia de cada relación de mestizaje, la que constituyó, poco a poco, para ser lo que ahora conocemos. En ese sentido, es necesario analizar este agrupamiento de estudio como una incidencia en la integración social, pues muchas de estas formas son aprendidas de forma no intencional, en principio (obrar, pensar, sentir) y luego son adheridas en su formación. Algo de lo que Bourdieu (1995) enunció como "campos".

Ahora bien, regresando a los caminos arraigados en los negros para el resurgimiento de la música del Caribe, son sus maneras de transmisión desde la oralidad la que se impone (Vélez, 2013).

En libros como *Piel negra, máscaras blancas*, muestra que la manera como se da esta transmisión de la oralidad es desde la caracterización del lenguaje. Es decir que se trata de conocer el mundo y transformarlo. Así lo sostiene Frantz Fanon cuando dice al respecto: "[...] Un hombre que posee la lengua, posee de rechazo, el mundo implicado y expresado por la misma lengua [...]" (Fanon, 2011, p. 19).

Entonces el mestizaje al que refiere Fernando Ortiz (1975) en su libro *El engaño de las razas*, advierte una profunda significancia en ese llamado contacto de mezclas de razas. El mundo entero no escapa de ello. Así, vemos cómo se dieron estas mezclas en muchos paí-

ses. Por ejemplo, los países europeos con el continente africano y viceversa⁴, los pueblos orientales entre ellos mismos (la raza llamada mongoloide), los países nórdicos con europeos, etc., y por supuesto la historia de América no puede ser entendida sin anteponer esta esencia condicional⁵.

Como hemos dicho varias veces, entre los pueblos indígenas se dieron mezclas como también entre los mismos pueblos africanos. Con la Conquista y la colonización de América vinieron consigo diversas etnias, diversas culturas, diversos ritos, diversos lenguajes. Sumado a esto, la mezcla entre esas tres grandes vertientes: Europa ¿blancos?, África ¿negros?, América ¿indios? (Arteaga, 1991).

Se ha intentado categorizar el fenómeno racial en América. Así lo han hecho muchos escritores, sociólogos, historiadores y hasta filósofos, que ponen sus ojos en nuestro territorio caribeño. Tal vez por esa razón la Unesco en 1966 pone algunos elementos en la declaración sobre la raza, que desglosaremos para entender nuestra necesidad de abordar nuevamente el asunto de lenguaje con la mirada desde la formación.

4 Como cuentan los historiadores, también los corsarios invadían en incursiones esclavistas, especialmente vikingos, piratas berberiscos y musulmanes, llamadas *razzias*. Ellos capturaban a "cristianos" de las principales ciudades de las costas europeas (Inglaterra, Países Bajos, Italia, Francia, España y Portugal). Esto se negociaba también con la venta de mercancías y barcos, siendo uno de los negocios más grandes del mundo. Esta comercialización se operaba especialmente en el puerto Berbería (norte de África). Se cree que capturaron y esclavizaron a más de un millón de europeos vendidos como esclavos en la ciudad de Argel durante más de tres siglos. Puede consultarse en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-46870271>

5 Mezclas raciales en cada país, como Colombia-árabes, Cuba-China, etc.

Algunos puntos que interpone la declaración:

- Los seres humanos están determinados por diferencias constitutivas hereditarias en un potencial genético. Es decir, que hay unas características biológicas que nos hacen tener ciertas diferencias físicas, pero no raciales, pues todos pertenecemos a la misma especie (*homo sapiens*)⁶.
- Como hay una alta carga de diversidad genética, no existe una llamada raza "pura". Siendo esto así, la discriminación por el color es una simple abyección utilizada por quienes quieren aprovecharse de esto para utilidades políticas y de poder.
- Hay ciertas diferencias en sus manifestaciones físicas y en el modo de vida de su gente, en sus condiciones poblacionales o geográficas y esto trae como consecuencia algún componente genético. Es decir, el negro, por ejemplo, no es negro solamente por una carga genética, sino que a lo largo del tiempo se ha dado en muchos casos por protección climática y constitutivos por caracteres hereditarios. El hombre tiene una carga genética sujeta a la diversidad de factores modificables. Por eso, se ha dicho que la adaptación al medio obedece a mutaciones hereditarias que dependen en muchos casos de la composición poblacional. Esta es la razón por la que no se puede hablar de superioridad ni inferioridad de razas. A pesar de esta variabilidad humana, estas clasifica-

ciones raciales son argucias que compelen unos pueblos por otros.

- La migración histórica y las expansiones de sus pueblos experimentan a usanza adaptaciones al medio. Estas uniones entre grupos humanos o poblacionales han desempeñado un papel fundamental en la historia del mundo. Claro está, estas migraciones, implican de algún modo colonizaciones, conquistas, por supuesto, un híbrido como consecuencia en la especie del hombre. Este mestizaje no demuestra que tengan inconvenientes biológicos, se pueden mezclar indiscriminadamente por selección, sin un efecto perverso en sí desde la condición biológica o física. No ocurre igual en los efectos psicológicos por la imposición de razas en el mestizaje. Así lo sostiene Gabriel García Márquez en su cuento: "Buen viaje, señor presidente":

[...] Así somos, y nada podrá redimirnos, dijo. Un continente concebido por las heces del mundo entero sin un instante de amor: hijos de raptos, de violaciones, de tratos infames, de engaños, de enemigos con enemigos. Se enfrentó a los ojos africanos de Lazara, que lo escudriñaban sin piedad, y trató de amansarla con su labia de viejo maestro. La palabra mestizaje significa mezclar las lágrimas con la sangre que corre. ¿Qué puede esperarse de semejante brebaje? [...]. (García, 2005, p. 35)

Como vemos, son muchos los elementos que hacen que se dé la mezcla de razas y que conlleva a un gran intercambio cultural, no solo de rituales, religiones, cultura, música, etc., sino de algo necesario para nuestro asunto que es

6 "Las razas no existen, ni biológicamente ni científicamente. Los hombres por su origen común, pertenecen al mismo repertorio genético. Las variaciones que podemos constatar no son el resultado de genes diferentes. Si de 'razas' se tratara, hay una sola 'raza': la humana". José Marín Gonzales. Puede consultarse en <https://es.wikipedia.org/wiki/Mongoloide>

el aprendizaje musical de ritmos como los que venimos estudiando y es el lenguaje.

El lenguaje

Uno de los puntos especiales que tocaremos a lo largo de esta investigación por sus características esenciales son los fenómenos culturales, y que en ellos implica la lengua. Es decir, los seres que hablan un mismo código, es probable que compartan la misma cultura y que tengan una tendencia a unirse entre ellos. Eso sí, cuando esta mezcla no ha sido exclusiva de la impuesta como lo fue la Conquista y la Colonia en América. Entonces vale la pena comenzar con esta pregunta: ¿tendríamos algún orden clasificatorio de las lenguas? Benveniste (1971) en su texto *Problemas de lingüística general*, enuncia lo siguiente:

[...] Sea la que fuere, una clasificación debe comenzar planteando sus criterios. Los de la clasificación genética son de la naturaleza histórica. Se inspira a explicar las similitudes —y también las diferencias— que se aprecian, y otras menos aparentes, entre las lenguas de determinada área, por la demostración de su común origen. Procediendo a partir de lo dado, el lingüista emplea un método comparativo inductivo. Si dispone de testimonios antiguos, inteligibles y bastante amplios, procura restaurar una continuidad entre los estados sucesivos de una lengua o de un conjunto de lenguas [...]. (Benveniste, 1971, p. 99)

Este método ha sido puesto en el establecimiento de muchas clasificaciones de las lenguas, y de esta misma manera no hay absolutamente ninguna razón para imaginar lenguas “primitivas”, pues las correspondencias fonéticas son

cambiantes y no se limitan a ningún tipo de lengua regional.

Ahora bien, la lengua nos podrá oponer las transformaciones fonéticas que producen en el habla y que tienen influencia en el destino de la misma lengua. Es decir, los fenómenos culturales podrían afectar la lengua en tanto hay sistemas de signos, pero este fenómeno no es esencial en el sentido fonético.

El estudio del lenguaje, en nuestro caso para el trabajo musical de la cultura caribeña, aborda dos aspectos fundamentales: a) el objeto de la lengua, por su esencia social, y b) por su parte individual: *el habla*. En este sentido, una forma de transmisión formativa de la música es, por supuesto, la oralidad. No solo en la misma necesidad de interpretación instrumental, sino en la misma comprensión cultural a través de las expresiones artísticas como el habla. Saussure (1945) por su parte en el libro *Curso de lingüística general*, dice lo siguiente:

[...] En esto puede la lengua compararse con una sinfonía cuya realidad es independiente de la manera en que se ejecute; las faltas que puedan cometer los músicos no comprometen lo más mínimo esa realidad [...]. (p. 45)

Lo que sí es claro es la diversidad de las lenguas, la diferencia lingüística de un país a otro y la diversidad histórica del concepto de la lengua, pues en los primitivos la idea idiomática es diferente a la actualidad, y esta ya no es una atribución a la nación, sino a la raza, incluso al color de la piel (Ortiz, 1993).

La diversidad geográfica ha permitido comprobar estas líneas divisorias, estas brechas lingüísticas y se han ido descubriendo tácita-

mente analogías entre ellas. No es raro encontrar que en un mismo país haya tanta diversidad, en tanto hay territorios diferentes. Dice Ferdinand de Saussure (1945):

[...] Puede ocurrir, en primer lugar, que la lengua de una nueva población venga a superponerse a la de la población indígena. Así en África del Sur, junto a varios dialectos negros, se registra la presencia del holandés y del inglés, como resultado de dos colonizaciones sucesivas; de la misma manera se ha implantado en México el español. No hay que creer por eso que las usurpaciones lingüísticas de este género sean específicas de la época moderna. En todos los tiempos se ha visto mezclarse naciones sin confundir sus lenguas. Para darse cuenta de ello basta con echar una mirada sobre el mapa de la Europa actual: en Irlanda se habla el celta y el inglés; muchos irlandeses poseen las dos lenguas. En Bretaña se emplea el bretón y el francés; en la región vasca se sirven del francés o del español al mismo tiempo que del vasco. En Finlandia el sueco y el finés coexisten desde mucho tiempo; el ruso ha venido a juntar cenizas más recientemente. En Curlandia y en Livonia se habla el letón, el alemán y el ruso; el alemán, importado por colonos llegados en la Edad Media bajo los auspicios de la liga hanseática, pertenece a una clase especial de la población; el ruso fue luego importado por conquista. Lituania ha visto implantarse el polaco junto al lituano como consecuencia de su antigua unión con Polonia, y el ruso como resultado de la incorporación del imperio moscovita. Hasta el siglo XVIII, el eslavo y el alemán se

usaban en toda la región oriental de Alemania a partir del Elba. En ciertos países la confusión de lenguas es todavía mayor; en Macedonia se encuentran todas las lenguas imaginables: el turco, el búlgaro, el serbio, el griego, el albanés, el rumano, etc., mezclados de modos diversos según cada región [...]. (pp. 220-221)

Entonces, aunque la diversidad geográfica es un aspecto secundario, es indiscutible que la configuración lingüística de diferentes poblaciones obedece en cierta medida a esta diversidad que también se debe traducir en diversidad temporal. Esta diversidad enunciada, nos obliga a estudiar por supuesto las características culturales de un país, región por región, para intentar encontrar una idea de las particularidades de la transmisión oral de los fenómenos rítmicos y, por supuesto, artísticos en nuestro asunto que es la música caribeña. Así, son dos aspectos los que hemos mencionado: la raza y el lenguaje, términos que seguiremos ampliando en la investigación.

Ahora bien, es interesante adentrarnos en el trabajo musical de estas comunidades, desde su lenguaje y su oralidad como medio de transmisión de ese saber musical. Un caso es la forma compositiva envuelta en lo constitutivo del lenguaje como medio de expresión, en algunos llamados: "el periódico de la calle". Estas formas se acuñaron en todo el desarrollo de esta música, cuando su manera de locución es a través de las "décimas". Así hemos podido ampliar la comprensión de la música caribeña como una recontextualización, en un proceso de transformación y cambios a partir de las mezclas culturales, muchas veces con complemento de la recreación entre las vertientes europeas,

africanas, asiáticas, americanas y otras veces sirviéndose de su misma cultura⁷.

La formación y la transferencia del saber musical caribeño

En este sentido, hemos avanzado en la concepción pedagógica, especialmente en las formas de enseñanza de la música caribeña. Sabiendo que la formación es nuestro eje fundamental, hemos dado rienda suelta a la búsqueda de establecer cómo se transfiere este saber musical. Por eso nos hemos acercado a trabajos como Benveniste (1971) y Saussure (1945) para encontrar las posibles formas en que se transmite a través del lenguaje y que se sirve para la enseñanza, pues vemos que justo en las comunidades antiguas en Latinoamérica, el medio de transmisión más importante es la oralidad. Ahora bien, en nuestro caso, esas mismas formas son las que podrían ser transferidas en el aula, en el semillero y en la Orquesta Música del Caribe, pues intentamos desarrollar dos maneras de la formación: a) *la oralidad*, es decir, la enseñanza de estos ritmos a través del lenguaje hablado y la utilización de la palabra, y b) *el aula* como medio de transmisión que se hace desde los protocolos de formalización conceptual y argumentativo en nuestra especificidad musical (la partitura, la teoría y su morfología). Es decir, el profesor y el estudiante se encuentran atravesados por el efecto de la obra, en este caso, la música del caribe. Este hecho demanda un acto educativo, con los montajes orquestales y la interpretación con arreglos

musicales. En ese sentido, esta relación entre uno y otro opera en una mediación del saber y este, en el acto educativo desde la especificidad de la música, lo que podríamos llamar *la obra* (Bustamante, 2019).

Los estudiantes se forman en cuanto el maestro organiza unos arreglos orquestales y se llevan a cabo estos montajes. Así se da un acto educativo, con interpretación de la obra mediada por el encuentro, pues este acto que podrá tener aprovechamientos formativos, es fundamental en la enseñanza. Este conocimiento musical supone un saber y que no es garantía de que se logre esta enseñanza, pero sí de generar miradas culturales requeridas que faciliten la enseñanza. Entonces, esta inmersión musical, va más allá de solo el asunto técnico en la interpretación o de la enseñanza de la historia de la música, es entender el espacio musical como una relación vital de afecto en cada entorno de espacio situado, entendiéndose este como una participación que permite entablar las relaciones entre discentes-docentes y de las actividades identitarias, en comunidades de conocimiento y de práctica. En esta práctica musical se da un encuentro del maestro con sus estudiantes para los montajes de la obra, es allí donde se observa la importancia de los elementos de este aprendizaje, por ejemplo: a) se debe aprender haciendo; b) los estudiantes necesitan un maestro; c) la imitación debe ser fiel y perfecta como el elemento importante para la enseñanza musical; d) hacer notar los errores al estudiante en la interpretación musical; e) analizar los ejercicios; f) repetir mucho para memorizar, etc. Esto nos hace pensar en lo esencial de la transmisibilidad que propuso Comenius hace casi cuatro siglos en la *Didáctica Magna* para la formación (xxi 5-17).

⁷ Por ejemplo, obras como *Maquinolanderá* que es una bomba puertorriqueña interpretada por la Orquesta Música del Caribe: https://www.youtube.com/watch?v=r_f3fO6fvfY

Formación

¿Para qué la formación? ¿Para qué la escritura?

En nuestra concepción musical hemos encontrado excelentes músicos que interpretan muy bien su instrumento y no han necesitado la escritura. Por ejemplo, la tradición de tamboreros en poblaciones como San Basilio de Palenque, su forma de transmisión de enseñanza de estos no es mediante la escritura musical, sino a través de la oralidad y por supuesto los rituales que otorgan el hecho de la interpretación. No todo el mundo es un tamborero "batá", ni todo percusionista podrá ser un tamborero, así maneje un alto nivel de lectoescritura (Bolívar, 1994). En tiempos antiguos eran otros los recopiladores, diferentes a los mismos creadores en los textos sánscritos. Otro ejemplo es Jesús en el cristianismo.

[...] No soy yo quien afirma la superioridad del oral, sino el que nos ha hecho tal como somos, o, pensadores, o, retóricos, el padre y la dialéctica, el ancestro de todos nosotros, el hombre que, sin jamás haber escrito un libro, sentó las bases de todo el pensamiento occidental [...]. (Binet, 2016, p. 171)

Pero no logramos descifrar nuestra pregunta del porqué de la escritura. ¿Para qué sirve, entonces, la escritura musical?

Así como respondió el mítico rey de Tebas, "la escritura es el *último* antídoto contra la ignorancia", nosotros respondemos: "la escritura musical es el *último* antídoto contra la diletancia".

Ahora bien, no estamos diciendo que el empirismo musical sea malo, o no tenga sentido, justamente es todo lo contrario; es la única

"tríaca" en contra del olvido del alma y evidentemente de las tradiciones orales encarnadas en la cultura de los pueblos. Entonces, surgen dos elementos a considerar: por un lado, que la escritura musical ayuda a la profesionalización de la música, y esto haría, de algún modo, el intento por no perder el olvido, pues de alguna manera queda almacenado en los textos escriturales para beneficio de todos. Pero, por otro lado, la escritura no ayuda a la conservación del rito de la enseñanza, pues es la oralidad la que cumple esta función a través de la enseñanza y la repetición que queda almacenada en la memoria. Con estas dos oposiciones, Laurent Binet en el libro *La séptima función del lenguaje*, dice:

[...] ¿Por qué los estudiantes habrían de tener necesidad de profesores, si todo se aprendiera en los libros? ¿Por qué necesitan que se les explique lo que está escrito en los libros? ¿Por qué hay escuelas y no solo bibliotecas? Pues, porque nunca bastará solo con lo escrito. Todo pensamiento está vivo a condición de que sea cambiante, si está coagulado está muerto. Sócrates compara la escritura a la pintura: los seres que engendra la pintura se sostienen como si estuvieran vivos; pero si los interrogamos, permanecen quietos con una pose solemne y guardan silencio. Lo mismo sucede con los escritos. Podría parecer que hablan, pero si los interrogamos, porque deseamos comprender lo que dicen, repetirán siempre lo mismo, al pie de la letra [...]. (Binet, 2016, p. 172)

El lenguaje cobra sentido en la medida en que un mensaje tiene un destinatario. Solo el loco pierde la cadena signifiante y habla solo. En una época, al ver una persona hablando sola se decía que "algo estaba mal en su cabeza" (por

los teléfonos de alta tecnología, ese concepto ha cambiado, no es sorpresa ver personas que aparentemente estarían hablando solas, pero lo que hacen es que hablan por celular). Sin embargo, tomamos por loco a quien se habla a sí mismo (solo en las telenovelas vemos a los protagonistas hablando solos consigo mismos o con el espejo). Entonces, el lenguaje cobra sentido cuando tiene un interlocutor, el maestro cobra sentido cuando habla con el otro y este entendido cuando habla con sus estudiantes. Un libro puede hablarles a todos, o también a nadie. Y estos corresponden a una época, a unos intereses sociales, contextuales, culturales, pues él no tiene destinatario y, aun así, es un mensaje para cualquiera y vale para el mundo entero. Ahí tendríamos que mostrar que los antiguos grandes filósofos griegos siguen vigentes en la escuela. O a lo mejor una carta, como la de Kafka cuando escribe *Carta del padre*, aún se conserva vigente así esté en un contexto distinto, así su remitente y/o destinatario ya no estén, o a lo mejor está dirigida a alguien que tal vez ni existe. Dice Binet:

[...] por tanto, es evidente: lo escrito es la muerte. El lugar de los textos está en los manuales escolares. La única verdad reside en la metamorfosis del discurso y solo lo oral es lo suficientemente reactivo como para rendir cuentas a velocidad real del devenir eterno del pensamiento en marcha. Lo oral es la vida: yo mismo lo estoy demostrando, lo estamos demostrando todos juntos hoy, al hablar y al escuchar, al debatir, al discutir, al contestar, al crear juntos el pensamiento vivo, al comunicar la palabra y la idea, animados por las fuerzas de la dialéctica, vibrando con esta vibración sonora que se llama la palabra y de la cual no escrito no es, en

resumidas cuentas, más que un pálido símbolo: lo que la partitura es a la música, nada más. Acabaré con la última cita de Sócrates, porque hablo bajo su alta advocación: —tener de sabio no es lo mismo que ser sabio—, justamente esto es lo que lo que produce la escritura [...]. (Binet, 2016, p. 173)

Por supuesto, no dejan de sorprendernos estos enunciados, pues la música como la lectura ayudan a la profesionalización, como la oralidad ayuda a la memoria. Pero en la enseñanza, una conversación o una explicación, están más personalizadas como efecto para la enseñanza y la formación. Es por eso que nos interesa la "intelectualidad" en la música, si es que la podemos llamar así y esta se sirve a través de la escritura, ya que, si un intelectual no interviene en lo que compete al ámbito de la experticia, ¿de qué nos serviría, entonces?

Es el lenguaje, tanto escrito como oral, el que cumple una función mágica en la enseñanza, pues es el que permite la constitución tanto de la constatación como de la inducción. Hablar es un acto locutorio⁸, ilocutorio⁹ o perlocutorio¹⁰. Quien tenga ese dominio es capaz de dominar el mundo en cualquier circunstancia, es por esto que la enseñanza cobra sentido y en la enseñanza musical con mayor razón, ya que justamente los ritmos estudiados se aprenden a

8 Acto locutorio es el que decimos, por ejemplo, "Alcánzame la sal".

9 Acto ilocutorio es la intención que tenemos al decir y es la cosa en sí que se efectúa, por ejemplo, saludar, pedir, felicitar, informar, etc.

10 Acto perlocutorio es el que conlleva ciertos efectos que no se confunden con el acto del discurso, siendo el efecto que se causa al receptor con nuestras palabras, por ejemplo, alegría, negar, aceptar.

partir de la oralidad y nos deja esto para que no muera, o sucumbe en el olvido de lo escrito que será lo evidente a la memoria.

Entonces, en este sentido, en relación con la formación, hemos podido dar algunas respuestas a nuestro trabajo investigativo y formativo como ¿cuáles ritmos son?, ¿cómo se concibieron?, ¿cuáles son sus diferencias?, ¿cómo diferenciar a través de la interpretación en cada uno de sus instrumentos y sus ritmos?, pues hemos transcrito, interpretado y analizado sus formas morfológicas. Por esta razón, en lo formativo del semillero hemos trabajado temas como *El combo de Rafael Cortijo* para el aprendizaje de la música del caribe. *El negrito bembón* interpretado por la OMC¹¹.

El programa Sabor Caribe de la Radio Pedagógica

Sabiendo que la radio es fundamental en nuestra tarea hemos podido acceder desde el programa Sabor Caribe, como medio de transmisión, tarea que nos propusimos desde el comienzo. Hemos avanzado en la perspectiva de la radio como medio de enseñanza y de divulgación. Este proceso de formación musical deja avances de la transmisión que ha sido heredada entre nuestras culturas. El programa Sabor Caribe, mediante sus 20 programas elaborados en lo que llevamos del 2021, ha mostrado la cultura musical caribeña, su historia, sus compositores, sus formas musicales, su instrumentación, sus tipos de orquestación, dando ejemplos, en algunos casos, en pequeños formatos en vivo. Esta es la tarea de continuar explicando álbumes completos, pues creemos

que es importante rescatar no solo el valor musical, sino todo el valor artístico de una producción. Pasando por ello incluso desde sus fotografías, carátulas, el texto escrito de lo que colocan en ellos, a los ingenieros de sonidos, dando especial importancia a los músicos que grabaron y a los arreglistas en cada una de las obras. Es importante tener en cuenta que en estos programas también se realizan explicaciones de las formas musicales, análisis rítmicos, armónicos y melódicos, de los temas seleccionados, como también tenemos en cuenta el contexto socio-cultural y político, no solo de los compositores en el momento de la creación, sino en el momento especial en que se realizó y se produjo cada canción en sus álbumes (Santana, 2012). En este sentido, el programa radial Sabor Caribe muestra su representación en espacios de difusión y comunicación para la promoción de nuestra cultura por medio de la educación. Entonces, el Semillero Sabor Caribe y el programa radial, no solo apoyan la divulgación de la cultura musical caribeña, sino difunde material de tipo radiofónico educativo para la formación musical. Todo esto gracias a la emisora Radio Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional. Así, entendemos que este espacio que desarrollamos dentro del programa no solo corresponde a la especificidad musical de la cultura caribeña, sino que además transmite el conocimiento y la cultura por medio de lo educativo y lo formativo. En ese sentido, la relación del semillero de investigación y la práctica educativa ha dado la posibilidad de seleccionar mecanismos de aprendizaje diferenciado y estratégico musical¹².

11 Puede consultarse aquí: https://www.youtube.com/watch?v=agMlk8KcX_Q&t=10s

12 Escuchemos algo de lo que hemos descrito antes, de la oralidad en el ritmo plena puertorriqueña, interpretado por la OMC: https://www.youtube.com/watch?v=agMlk8KcX_Q&t=10s

Referencias

- Acosta, L. (2007). *Otra visión de la música popular cubana*. La Iguana Ciega.
- Arias, M. (2013). *La verdadera historia de la salsa*. Editorial U. Cali.
- Arteaga, J. (1991). *Maestro de maestros*. Intermedio Editores.
- Bartok, B. (1985). *Escritos sobre música popular*. Siglo Veintiuno.
- Benveniste, E. (2004). *Problemas de lingüística general*. Siglo Veintiuno.
- Binet, L. (2016). *La séptima función del lenguaje*. Seix Barral.
- Bolívar, N. (1994). *Los orishas en Cuba*. Figueroa.
- Bourdieu, P. (1995) *Las reglas del arte*, trad. Thomas Kauf. Anagrama.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Aula.
- Carpentier, A. (1987). *Ese músico que llevo dentro*. Alianza.
- Carpentier, A. (2016). *Temas de la lira y el bongó*. Fondo de Cultura Económica.
- Comenius, J. A. (1986 [1630]). *Didáctica magna*, trad. Saturnino López Peces. Akal.
- Fanón, F. (2011). *Piel negra, máscaras blancas*. Caminos.
- Freud, S. (1990e [1929]). El malestar en la cultura. En *Obras completas*, vol. 14, trad. José L. Etcheverry. Amorrortu.
- Jursich, M. (2014). *Fuera zapato viejo*. Editorial Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Kafka, F. (2000) *Carta al padre*. Panamericana.
- Lam, R. (2011). *Los reyes de la salsa*. Cinquillo.
- García, G. (2015). *Doce cuentos peregrinos*. Debolsillo.
- Giro, R. (1997). *El panorama de la música popular*. Universidad del Valle.
- Ortiz, F. (1975). *El engaño de las razas*. Editorial Ciencias Sociales.
- Ortiz, F. (1993). *La africanía de la música folklórica de Cuba*. Letras Cubanas.
- Pallasmaa, J. (2016). *Habitar*. Gustavo Gili.
- Romero, E. (2000). *Salsa, el orgullo del barrio*. Celeste.
- Santana, S. (2012). *Lucho Bermúdez: cumbias, porros y viajes*. Ediciones Santo Bassilón.
- Santana, S. (2021). *Salsa en Colombia*. Calle Salsayletras.
- Saussure, F. (1998). *Curso de lingüística general*. Fontamara.
- Ulloa, A. (2009). *Salsa en discusión*. Editorial Universidad del Valle.
- Ulloa, A. (2020). *La salsa en tiempos de "Nieve" La conexión latina Cali-Nueva York 1975-2000*. Universidad del Valle.
- Vélez, M. (2013). *Tambores para invocar a los dioses: la vida y tiempos de Felipe García Villamil Santero, Palero y Abakuá*. Universidad del Rosario.
- Zuleta, E. (1986). *Arte y filosofía*. Hombre Nuevo Editores.

Lo que es arriba es abajo: investigación-creación, *work in progress* y tropo-escrituras

Óscar Mauricio Cortés Arenas¹ y Aura Raquel Hernández Reina²

pp. 181-190

1 Arquitecto de la Pontificia Universidad Javeriana y magister en Teatro y Artes Vivas de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Docente de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. omcortesa@pedagogica.edu.co. <https://orcid.org/0000-0002-0174-0698>

2 Magister en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Docente de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. arhernandezr@pedagogica.edu.co. <https://orcid.org/0000-0002-2041-8952>

Resumen

Este artículo presentará la fundamentación sobre la cual se soporta el proyecto de investigación-creación "Tropo-escrituras. Hacer visible el cuerpo y su escritura en el espacio, para crear una propuesta de arquitectura fantasma: observatorio astronómico". Se considerarán los procesos de creación artística como procesos cognitivos que recogen a la vez conceptos, experiencias, teorías, prácticas artísticas y su aplicación.

Basados en el acto de corpoescribir, "práctica simultánea de acciones e imágenes que se suceden en el espacio y el tiempo en relación al cuerpo y la escritura, y que son leídas por el espectador en su conjunto" (Hernández y Cortés, 2020), como uno de los modos de investigar identificados en el proyecto antecesor Corpo-escrituras (2019), presentamos la aplicación del *work in progress*: operaciones, estrategias y tácticas de acción, entre las que se destaca incorporar al sujeto creador como objeto de estudio a través del *genius* personal y como consecuencia de una observación astronómica que mira hacia el espacio exterior, se propone un giro para mirar al espacio interior: del *genius loci* al *genius* personal.

Palabras clave: investigación-creación, corpoescritura, *genius*, arquitectura fantasma, tropo-escritura.

Introducción

Este artículo pone de manifiesto la continuidad al proceso de creación y alcance epistemológico entre dos proyectos de investigación-creación: "Corpo-escrituras: hacer visible el cuerpo en la acción de la escritura" (2019) y "Tropo-escrituras. Hacer visible el cuerpo y su escritura en el espacio, para crear una propuesta de arquitectura

fantasma: observatorio astronómico" (2021), ambos ampliando los propósitos de la línea de investigación Creación, Cuerpo y Territorio, del grupo de investigación La Ciudad y los Ojos, Arte Pedagogía y Visualidad, de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Antecedentes al corpoescribir

Ambos proyectos coinciden por la acción de hacer visible el cuerpo, es decir, hacer conciencia de las experiencias que implican lo corporal y de la que precisamente surge el acto de *corpoescribir*, en la posibilidad expandida por dejar vestigios de palabras en trazos o dibujos, independiente de la forma, en que la acción de escribir como acontecimiento en un determinado tiempo y espacio interpele a otro sujeto.

De Corpo-escrituras se heredó como referentes clave parte de la obra de dos exponentes reconocidos por su mística y aportes al conocimiento, que hoy en día siguen todavía vigentes en múltiples disciplinas: Hildegarda de Bingen, una abadesa, escritora, compositora, científica, médica naturalista, líder monacal y mística del siglo XII que en su libro *Scivias conoce los caminos*, publica transcripciones de las visiones que tenía del mundo desde la infancia y que logró que fueran reconocidas por el papa de la época. De ese libro recogimos no solo la visión del universo sino de una ilustración en la que aparece ella misma como *La vidente*. Mientras en sus manos se observa una tabla y un instrumento para escribir, de sus ojos se desprenden unas lenguas que se conectan con el capitel de una iglesia. De su trabajo también recogimos textos, reflexiones e ilustraciones de sus libros referidos a plantas y piedras que curan.

El otro exponente es el reconocido teólogo, filósofo y pedagogo checo Juan Amos Comenio, quien en su libro *Orbis Sensualium Pictus* comparte el concepto latino *specularia* y la imagen referida a elementos o dispositivos que sirven para ampliar la mirada. Así mismo, el contenido del libro es una recopilación de imágenes de todo lo que Comenio consideraría fundamental para que los niños de la época conocieran el mundo. En la primera página del *Orbis*, después del prefacio, aparece el concepto *Invitatio* que quiere decir "la invitación"; le sigue una imagen de sí mismo, la del maestro: a su espalda están los rayos del sol que lo iluminan y algunos destellos llegan al rostro de la figura de una niña o un niño, su discípulo. La misma imagen se repite al final del libro con las conclusiones e inscripciones en cuatro idiomas acerca de la importancia de acercarse a la sabiduría. *El mundo en imágenes* es publicado en 1685. Del libro tomamos la derivación *perspicillum* que desarrollamos en el 2019 como dispositivos de la obstrucción de la mirada, en la medida en que buscamos expandir el objeto de estudio a nuevas posibilidades.

En la obra de ambos exponentes reconocemos el acto de *corpoescribir* puesto que tanto Hildegarda como Comenio hacen conciencia de su propio cuerpo a través de la imagen (la ilustración o el dibujo); su escritura es el efecto o consecuencia de dicho acto de observarse. Así, su producción intelectual quedó escrita, transcrita, dibujada y activada mediante la acción. Nosotros nos presentamos como espectadores estudiosos de esos instantes cuya potencia alcanza a alumbrar los procesos creativos que expondremos a continuación, acorde a las prácticas artísticas contemporáneas y en relación a la investigación en las artes.

Work in progress. Modos de investigar: operaciones, estrategias y tácticas de acción

Como señalamos, en las prácticas artísticas de nuestro proyecto Corpo-escrituras identificamos unos modos de investigar que son acordes a las prácticas del arte contemporáneo y que dan continuidad en el presente proyecto, Tropo-escrituras, pues "desde hace ya varios años, [el arte contemporáneo] habla de dimensiones conceptuales, privilegia por encima de lo estético, o lo 'bello', el plano de las ideas: el campo artístico constantemente se refiere a términos como reflexión e investigación" (Gil y Laignelet, 2014, p. 63). Estos modos de investigar los hemos asumido como una postura política diametralmente opuesta a las metodologías desarrolladas en el método científico y en las ciencias sociales por ser positivistas, pues valoramos la vida cotidiana como campo de investigación, nuestra percepción de mundo, nuestros contextos, la interdisciplinariedad y el conocimiento sensible. Por lo tanto, en la investigación-creación no hay metodologías, sino modos de investigar.

Desde este punto de vista consideramos que la valoración del proceso como obra o *work in progress*, nos adscribimos a las posturas de la investigación en artes propuestas por Borgdorff (2010) y Gil y Laignelet (2014), que son propias de la creación artística y que es generadora de conocimiento.

Para el presente proyecto proponemos unos modos de investigar que sitúan la creación artística como un proceso rizomático: (1) por medio de las *operaciones* o serie de gestos que nos indican coincidencias entre los referentes teóricos y artísticos, y los indicios recogidos en el proceso

como fotografías, videos, bocetos, audios, diálogos, etc. Intercambiar percepciones de la experiencia durante la recolección de estos indicios nos permite reconocer la deriva como un proceso rizomático o no lineal y valoramos las preguntas que se generan en el proceso. (2) Estas *operaciones* nos permiten definir *estrategias* y posibilitan profundizar en el marco epistemológico de la investigación a través de análisis e interpretación de material bibliográfico específico y que complementa la búsqueda de diversos referentes visuales del arte, la arquitectura, la astrología, la astronomía y la mineralogía. Estas estrategias ayudan a definir las *tropo-escrituras*. (3) A partir de la articulación entre *operaciones* y *estrategias* definimos las *tácticas de acción* para la elaboración de objetos-plásticos/objetos-proceso a partir de diferentes materiales resultado del análisis de las etapas anteriores: "Máquinas anómalas de observación celeste" y "anomalía tropical atmosférica". Es decir, estos modos de investigar consideran al objeto artístico y su proceso como un *objeto cognoscible* y no como un ornamento. Estos dispositivos serán desarrollados en futuros documentos que permitan reconocer el *work in progress* en su totalidad.

Por lo anterior, el proceso que deviene del objeto artístico es considerado para los procesos de investigación-creación, objetos epistemológicos, y son capaces de responder y suscitar nuevas preguntas. Nos referiremos a Castillo (2013) diciendo que

cuando hablamos de investigación-creación nos referimos al hecho de otorgar a los procesos de creación y producción de obras artísticas, llámense espectáculos escénicos, objetos plásticos o visuales, actos performáticos, piezas sonoras, etc., la condición de objetos cognitivos. Para ello es

necesario distanciarse de la tradición positivista, que ve en los artefactos artísticos simples entidades ornamentales que detonan emociones. (p. 57)

Por lo tanto, la obra de arte es productora de conocimiento pues consideramos que no puede ser valorada desde un lugar de un objeto decorativo y mucho menos su instrumentalización desde la cual se accede al conocimiento.

Sujeto como objeto de estudio: *genius personal*

Los modos anteriores de investigar que exponemos muestran que los procesos de investigación-creación tienen un alto desarrollo de experimentación, tanto formal como conceptual, y buscan proponer una "arquitectura fantasma" de un observatorio astronómico en relación al *genius loci* o "espíritu del lugar" y que permiten hacer visible el cuerpo y su escritura en el espacio.

Para identificar el *genius loci* en el que más adelante proyectaremos la arquitectura fantasma del observatorio astronómico, retomamos los hallazgos encontrados en *Corpo-escrituras* y del que queremos continuar con las interpretaciones simbólicas de los libros sobre las propiedades curativas de las piedras de Hildegarda de Bingen y las narraciones de los objetos de especularia de Juan Amos Comenio. Estas estrategias de lectura, reinterpretación y elaboración simbólica de estos textos nos permitieron hacer una articulación interdisciplinaria con la astrología y el lapidario de Alfonso X el Sabio.

El lapidario de Alfonso X el Sabio guarda las propiedades mágicas y curativas de más de 300 piedras y están clasificadas según los doce signos del zodiaco:

Desde el punto de vista astrológico, el Zodíaco es una franja celeste en la que se observa, desde la tierra, el movimiento de los planetas del sistema solar, la Luna y, por supuesto, el Sol. Esta franja circular, de 360 grados, rodea a la Tierra como un anillo que se sitúa algo inclinado con respecto a la línea del ecuador. Se divide en doce arcos de 30 grados que se llaman signos zodiacales. Estos arcos incluyen, cada uno, la constelación tradicional a la que deben su nombre. Dado que la mayoría de las constelaciones tienen nombres de animales, se ha llamado Zodíaco a esta franja (del griego "zodiakós"; "zoo", animal y "diakós", camino). (López-Acevedo *et al.*, 2018, p. 68)

Al reinterpretar este lapidario, sus cualidades o "virtudes", el grado donde se encuentra respecto al signo zodiacal y su relación con una estrella que conforma las constelaciones de Cáncer y Capricornio, estamos situando este conocimiento respecto a una cartografía celeste del momento de nacimiento que, en este caso, dejan en evidencia que nuestros procesos de investigación son coherentes gracias a los intereses personales, y que dan cuenta de cómo comprendemos el mundo. Por tal razón, escogimos varias piedras de nuestro ascendente; en astrología el ascendente "muestra el grado exacto del signo zodiacal que se eleva por encima del horizonte oriental en el momento del nacimiento" (Sasportas, 1987, p. 41). Por lo anterior, que "todo aquello que nace en un momento del tiempo refleja las cualidades de ese momento" (Sasportas, 1987, p. 41), por lo tanto, lo que es arriba, es abajo, es decir, el mapa celeste se refleja también en nuestra experiencia al nacer en la tierra.

Por otro lado, consideramos que, para poder proponer una arquitectura fantasma, para especular sobre un observatorio astronómico teníamos

que definir un *genius loci*. Para nosotros, este fue interpretado como el *genetliaco* que Giorgio Agamben (2005) define como "genio de nacimiento" y se refiere a un poema o documento de nacimiento, que equivalía a la "práctica de pronosticar a alguien su buena o mala fortuna por el día en que nace" (p. 7). Es decir, cuando queremos identificar este *genius loci*, el genio del lugar para asentar ahí nuestro proyecto de arquitectura fantasma-observatorio astronómico tenemos que identificar un territorio. Del proyecto hemos elaborado una serie de estrategias que han permitido comprender que ese territorio sea nuestra carta astral, nosotros como astrólogos en formación pretendemos que esta carta astral, el lugar, fecha y hora exactas de nuestro nacimiento, está conformando un mapa de los cuerpos celestes y es el territorio por el cual nosotros vamos a investigar.

Este *genetliaco* está relacionado con "la divinización de la persona, el principio que rige y expresa toda su existencia" (Agamben, 2005, p. 8) y que indicamos mediante nuestra carta natal una estrecha relación con el lapidario de Alfonso X el Sabio. Es decir, para Óscar la constelación de la carta que vamos a trabajar es la de *Cáncer*, por ser su signo de ascendente, y la de Raquel es el signo de *Capricornio*, que es su ascendente. Entonces, escogimos las piedras que corresponden a cada uno de estos signos.

Una de la serie de estrategias que suscitaron estas operaciones fue la de escoger varias piedras de este lapidario; registramos con fotografía microscópica sus relieves para identificar unos territorios. Por ejemplo, identificamos que el color naranja de la cornalina es similar al color rojo naranja del cuarzo con inclusiones de hematita. También nos llamaron la atención las texturas identificadas de la bornita y la cianita y su característico color azul. Sin embargo, en las distancias

entre los lentes y las piedras que escogimos se podían apreciar también el color y la textura de la hematita botroidal y la selenita; texturas y colores muy similares si fabuláramos sobre los cuerpos celestes que hubiéramos observado a través de un telescopio o de las "Máquinas anómalas de observación celeste", resultado de unas tácticas de acción.

El paraje de la cabeza: observar el firmamento como una vía de conocimiento

Pensar en el diseño de la arquitectura para un observatorio astronómico trae en sí una fascinación por la creación de formas y espacios, que remitirá a la observación de estrellas, planetas y demás cuerpos celestes que emiten luz, hasta el globo terráqueo. En las artes, y específicamente en este proyecto, aspectos como la forma, el espacio, los cuerpos y la luz, son fundamentales para desarrollar procesos de creación; son medios a través de los cuales comenzamos a identificar las primeras operaciones³ que, de manera rizomática, fueron guiando la investigación-creación, llevándonos a otros medios, como por ejemplo el del color: podemos percibir los cuerpos celestes, en interacción con la luz y su forma a través del color. Los valores físicos como la intensidad de esa luz, la distancia entre los cuerpos y su distribución en el espacio, la graduación de los colores, etc., son características medibles y cuantificables, pero en los procesos de creación no son esos únicos valores objetivos los que se tienen en cuenta.

Existen otros valores que son relativos a la mirada de quien realiza el proceso y en ellos se imprime la particularidad de una arquitectura fantasma, concepto que hemos tomado de Wilkinson (2018) y son aquellos "edificios más fascinantes de la historia de la arquitectura [que] nunca llegaron a construirse" (p. 8), solamente existen en planos, pero en ellos se imprimió ese deseo único y particular de sus diseñadores.

Ese deseo, sin embargo, no se refiere a un subjetivismo radical que dice que todos observamos subjetivamente cosas diferentes, dado que "la percepción no es un fenómeno puramente individual, puesto que deriva de una objetividad particular, la de las percepciones compartidas", lo que Chion (1993, p. 31) propone como "intersubjetividad". Para el caso de Tropo-escrituras, somos dos personas creando conjuntamente, discutiendo y encontrando, en ocasiones, una luz que nos ilumina. Esa luz, junto con la de referentes teóricos y artísticos análogos, es la que nos permite llegar a acuerdos y avanzar en el proceso de creación.

La observación celeste nos lleva primero a comprender qué implica en su origen, mirar el cenit. Para Corominas el uso indistinto de la palabra cenit o zenit tiene que ver con que viene de la "abreviación del árabe *semt samt ar-ra's* 'el paraje de la cabeza'; parece tratarse de una antigua mala lectura de zenit en vez de *semt* (= *semt*) en los manuscritos de Alfonso el Sabio" (1987, p. 144). Ligándonos al diálogo intersubjetivo, pero también a un grafo escrito que lleva a otro pensamiento y que el filólogo, lexicógrafo y etimólogo español, denomina como una "mala lectura", en Alfonso el Sabio, para nosotros, es precisamente una "sabia" lectura que produce un eje de relación conceptual entre el cielo y la cabeza y nos permite avanzar y producir una nueva (antigua)

3 Operaciones referidas a los modos de investigar descritos en el título anterior del presente artículo.

forma de aproximarnos al conocimiento, cuando observamos el firmamento.

“La cabeza” que observa el paraje celeste es la de Raquel, situada en su momento al nacer en la constelación de Capricornio, también la de Oscar en Cancro (Cáncer) como la conciencia del *genius* personal explicado en el título anterior. El paraje observado es entonces el entorno que se comprende a lo largo del tiempo que transcurre entre el acto de morar durante la observación. En parte, es el tiempo de la realización del proyecto, más o menos de un año, pero, la otra parte, es la experiencia que se tiene en la realización de proyectos de investigación-creación; de ahí la pertinencia por considerar Corpo-escrituras una forma de morar en los pensamientos de campos de estudio que también han habitado otros sujetos creadores como Hildegarda o Comenio, por nombrar a quienes nos acompañaron directamente desde esa investigación.

El *genius* personal de Raquel y Óscar se sitúa como opuestos complementarios y les permite trascender a un lugar de pensamiento común. Christian Norberg-Schulz, arquitecto, teórico e historiador, desde una mirada fenomenológica para la comprensión de las dinámicas de los espacios habitados, propone el *genius loci*, es decir, el espíritu del lugar. Su texto ha sido estudiado ampliamente en las aproximaciones que se hacen al diseño de la arquitectura y las ciudades del mundo, dada la profundidad de su concepto, además de que se refiere a la localidad en la que la vida tiene su lugar, tanto en forma física como psicológica (1995). La forma física la refiere a edificios construidos, casas, paseos peatonales, parques, de ahí su vínculo con lo que consideramos espacios físicos reales.

Para efectos del presente proyecto, cabe anotar que los minerales y cristales semipreciosos a los cuales Alfonso X el Sabio refiere la lectura de los planetas en la carta natal de las personas, también son físicos y reales, y también consideramos que es posible que estos sean habitados y morados de forma simbólica, dejando experiencias que inciden en la vida real de las personas desde su infancia, como lo sigue mencionando Norberg-Schulz (1995):

El niño crece en espacios verdes, cafés, o blancos; camina o juega en arena, tierra, piedra o musgo; bajo un cielo nublado o claro; él escarba o arrastra cosas suaves o pesadas; escucha sonidos como el del viento moviéndose en las hojas de algún árbol específico; y él experimenta calor o frío. De este modo, el niño consigue experiencias con el medio y desarrolla un esquema perceptual que le determina todas sus futuras experiencias.

Vemos entonces que el acto de hacer conciencia sobre las experiencias sensibles como las que ejemplifica Norberg-Schulz, son análogas al acto de corpoescribir en Corpo-escrituras. La diferencia en Tropo-escrituras es que corpoescribir ahora recoge la concepción de los espacios celestes y de los terrestres, ahí el eje de relación entre el cenit-zenit. El paraje de la cabeza que se dispone entre nuestras experiencias corporales-personales a la comprensión de un lugar celeste en donde muchas otras más personas también podrían morar. No solo en pensamientos, sino también en objetos del arte concretos, como las “Máquinas anómalas de observación celeste” y “Anomalía tropical atmosférica”, por nombrar dos obras concretas que vienen surgiendo en el

proyecto, y que hemos definido como tácticas de acción⁴.

El hombre mora cuando él puede concretizar el mundo en edificios y cosas. Como lo hemos mencionado antes, la "concretización" es la función del trabajo del arte; opuesto a la "abstracción" propia de la ciencia. Nuestra vida diaria consiste de tales objetos intermediarios y, entendemos que la función del arte es reunir la contradicción y la complejidad de la vida del mundo. Siendo un "imago mundi", el trabajo del arte ayuda al hombre al morar. (Norberg-Schulz, 1995)

Ese *imago mundi* es para Tropo-escrituras actos de fabulación. El eje de relación se extiende también entre las cabezas que juntas miran el cielo estrellado y el entorno que las rodea, y como estrategia, la fabulación permite generar proyecciones concretas de aquello de lo que podrían llegar a ser infinitas posibilidades en el momento en que nos disponemos a la observación celeste. El eje se define por los dos "lugares" que lo tensionan, pero la tensión misma del eje es promovida en el acto de fabular. Tales proyecciones se pueden manifestar como imágenes, gráficos, textos, video, sonidos, pero, en todo caso, es la posibilidad de transcribir el territorio en esos otros medios. De ahí que el proyecto se denomine Tropo-escrituras.

La transcripción que los monjes hicieron de las visiones de Hildegarda pasó de la narración oral a la escritura, y también a la ilustración, de un medio a otro: uno oral a uno escrito y a su vez a uno visual.

4 Después de la escritura de este artículo se realizará la socialización o divulgación de estas dos obras artísticas en medios de circulación para las artes y la investigación-creación.

Ese paso o giro entre medios tiene que ver con la etimología de *tropo*: "La palabra 'tropo' viene del griego π (tropos = vuelta, estilo, manera) que dio, tropósfera y trópico. La palabra griega se asocia con la raíz indoeuropea *trep (girar, voltear)" (Etimologías de Chile, 2021). La transcripción del territorio a otros medios tiene que ver con el acto de fabular y del *cambio de dirección* en el sentido figurado de la retórica. Finalmente, la fabulación es una estrategia dentro de la cual se realizan operaciones como la de la deriva, en la que caminar y observar el firmamento son tropos de la escritura desde la cual se producen obras, piezas que a su vez son objetos cognitivos.

Entonces, para nosotros también la observación es una herramienta fundamental como en cualquier investigación, pero en este caso implica la observación de elementos claves para las artes como la imagen y los lugares específicos y el contexto sociocultural de nosotros como investigadores, precisamente un conocimiento situado.

El territorio también es un documento, un archivo que hace parte de la investigación que incorporamos en la construcción de conocimiento, ello también lo hacemos a partir de derivas, no es caminado por espacios, pero sí caminado por los referentes y por los mismos análisis que plantea Alfonso el Sabio en su *lapidario* y caminar como tropos de escritura.

Observación astronómica enfocada al interior: *genius loci* y *genius personal*

En *Profanaciones*, Agamben (2005) explica que todo intento de individuación del Yo, de encontrarse con su divinidad en la obra es un fracaso "de-creación, la destrucción de la obra" (p. 12). Al

tratar de definir unas tácticas de acción que nos permitieran fabular desde la astronomía para la proyección del observatorio astronómico, consideramos que el proceso de investigación-creación de este proyecto tiene las características de una obra que se de-crea, es decir, se resignifica en tanto el objeto en la obra de arte deja de cumplir unas funciones pragmáticas para cumplir con unas funciones simbólicas, de ahí su devenir "fabulado".

El cambio del territorio o el anhelado *genius loci* donde podíamos ver cuerpos celestes con nuestros dispositivos tuvo que cambiar y, de esta manera, modificar las estrategias y las tácticas de acción para hacer visible el cuerpo en la acción de la escritura en relación con la arquitectura fantasma. Sin embargo, valoramos el fracaso, la *de-creación* del proceso, valoramos cambiar el cenit por las piedras que son extraídas de la tierra y que permitieron definir el *genius loci* por un contexto inmediato que nos retrotrae de nuevo: nuestro cuerpo que ha cambiado desde el día que nació junto con los espacios que ocupamos.

Como es de conocimiento, la pandemia cambió las dinámicas de relacionarnos con el espacio. El espacio exterior ha sido mediado a través de las ventanas que, como una pantalla en la que pasa todo cuanto acontece, y su arcaica función de "dejar que pase la luz" (Rincón, 2001, p. 55) se resignifica para nuestra experiencia de comprender que lo que está arriba (nuestro cenit) es abajo (nuestro cuerpo, nuestro *genius*). La ventana "generalmente diferencia el afuera y el adentro. El afuera constituye lo que está en el exterior, pero ¿qué está al interior y qué al exterior?" (Rincón, 2001, p. 55). Ese alto componente de observación de la nueva cotidianidad se convirtió en un asunto topológico que nos llamaba a observar lo

exterior mediante dispositivos de observación de cuerpos celestes.

El dispositivo que nos permitió observar y registrar el cuerpo celeste más visible, el sol, fue una cámara estenopeica mediante una técnica fotográfica llamada "solarigrafía", que no es otra cosa que el dibujo del sol sobre papel fotosensible en blanco y negro. Este dibujo depende de la ubicación o latitud de la cámara estenopeica y requiere tiempos de exposición prolongados. Puede durar días o meses y sus coordenadas de localización del dispositivo (4°38'09.6"N 74°04'15.3"W - Plus Code: 67P7JWPH+CJ) pueden registrar el tránsito del sol de acuerdo con el punto de vista en relación con la eclíptica. Para nuestro caso, ubicamos las cámaras estenopeicas desde las ventanas de nuestras casas, cuya primera exposición se registró desde el 20 de agosto hasta el 14 de septiembre.

El fracaso nos hizo mirar al interior y no al exterior para resignificar el territorio e identificar las tropoescrituras. Es decir, *de-creación*, como posibilidad de invertir el objeto de observación, en un tiempo de espera, pues la obra también exige de nosotros la paciencia para hacerse visible.

Coda

Este formidable acontecimiento está todavía en camino, avanza, pero aún no ha llegado a los oídos de los hombres. Para ser vistos y oídos los actos necesitan tiempo después de su realización, como lo necesitan el relámpago y el trueno, y la luz de los astros. Esa acción es para ellos más lejana que los astros más distantes —aunque son ellos los que las han realizado—. (Nietzsche, 1984)

Referencias

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo Editora.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista de Ciencias de la Danza*, 13, 25-46. <http://archivoartea.uclm.es/wp-content/uploads/2018/12/cairon-13.pdf>
- Castillo, G. (2013). Pertinencia de los procesos de creación artística y cultural en los lineamientos de evaluación de la calidad de la educación superior. La experiencia del Caesa. En M. V. Casas (Ed.), *Valoración de los procesos de creación artística y cultural en el marco de acreditación de programas* (p. 56). Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Acreditación y Convenio Andrés Bello.
- Chion, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Paidós Ibérica.
- Comenio, J. A. (1685). *Orbis Sensualium Pictus. Quadrilinguis. Leutschoviae*. Typis Samuelis Brewer.
- Comenio, J. A. (2017). *El mundo en imágenes*. Libros del Zorro Rojo.
- De Bingen, H. (1999). *Scivias: Conoce los caminos*. Trotta.
- De Bingen, H. (2009). *Physica. Libro sobre las propiedades naturales de las cosas creadas*. Editorial Akrón.
- Deleuze, G. y Guatarri, F. (2002). Introducción: Rizoma. En *Mil mesetas. Esquizofrenia y capitalismo* (pp. 9-32). Pre-Textos.
- Gil Marín, F. J. y Laignelet, V. (2014). Las artes y las políticas del conocimiento: tensiones y distensiones. En *Creación, pedagogía y políticas del conocimiento. Segundo encuentro*. Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- López-Acevedo, V., Goñi, J. y Chicote, J. (2018). Las piedras del Zodiaco en el *Lapidario* de Alfonso X el Sabio. Una selección para "ver con los ojos cerrados". *Aula, Museos y Colecciones de Ciencias Naturales*, (5). 10.29077/aula/5/07_azevedo_zodiaco
- Nietzsche, F. W. (1984). *La Gaya ciencia*. Editorial Sarpe.
- Norberg-Schulz, C. (1995). *Genius Loci: el espíritu del lugar*. Aproximación a una fenomenología de la arquitectura. *Revista Morar*(1). <http://www.urbanoperu.com/genius-loci-espiritu-del-lugar.html>
- Rincón Medina, H. (2001). *La pantalla. Notio, Opus, Taktike*. Universidad Nacional de Colombia.
- Sasportas, H. (1987). *Las doce casas. Introducción al significado de las casas en la interpretación astrológica*. Ediciones Urano.

Indagando el cine colombiano
como documento histórico, como
dispositivo de memoria y como
catalizador del diálogo comunitario. Una
experiencia del semillero Mímesis

Raúl Cuadros Contreras, Luis Daniel Ramírez y Lina María Cuy Ramírez

pp. 191-200

Resumen

Este artículo presenta algunos de los principales avances y hallazgos del proyecto de investigación "Narraciones y representaciones de la nación en el cine colombiano", del semillero de investigación Mimesis adscrito a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. En este marco describiremos cómo este grupo de investigadores —integrado por estudiantes y egresados de distintos programas de la universidad, así como maestrantes de otras instituciones, y dos profesores de la Facultad de Bellas Artes— llegamos a nuestro objeto de estudio y la manera en la que venimos haciendo un recorrido teórico y metodológico por la literatura semiótica, histórica y antropológica para estudiar una serie de filmes colombianos, así como informar sobre los encuentros que tuvimos con diversos públicos en espacios de cine foros, con el objetivo de rastrear los modos en que Colombia se narra a sí misma mediante su cine local.

Introducción

Mimesis nace a mediados del 2016 de la mano de dos profesores del programa de Artes Visuales, con el propósito de analizar y problematizar relatos visuales y audiovisuales de alta circulación a nivel nacional o global para dar cuenta de su relación con la formación de ciudadanos. Este objeto de estudio no surge del mero interés académico de los docentes en mención, sino que corresponde a toda una tendencia de las rutas investigativas en el campo de la educación artística visual y del subcampo emergente de la cultura visual.

Además, pensar el cine, los seriados, los comerciales y demás productos que se divulgan en una pantalla se ha convertido en una preocupación

cada vez más notoria en las propuestas de trabajo de grado de los estudiantes del programa quienes, muy intuitivamente, vienen tomando distancia de ese prejuicio tan generalizado que reduce a los relatos visuales y audiovisuales a simples dispositivos de ocio y entretenimiento. En cambio, cada vez se entiende más claramente la vinculación, por ejemplo, entre la ficción y el conocimiento¹, y es que productos culturales como los filmes y las teleseries se han convertido en importantes objetos de estudio para nuestro campo y otros campos afines en cuanto se examina su función social, su carga ideológica o su rol en la construcción de subjetividades.

Si nos detenemos aquí ya podemos percibir cierta curiosidad pedagógica por los relatos que, en nuestro caso, se separan de ese otro lugar común, reduccionista y utilitario, que piensa al cine y la televisión apenas como instrumentos didácticos para potenciar la enseñanza de cualquier contenido en el aula². Por el contrario, vemos a nuestro objeto de estudio como un producto cultural enigmático, protagonista en la formación ciudadana, debido a su masiva circulación y —en cuanto relatos— a su capacidad configurante de experiencias y realidades (Ricoeur, 1987), proceso en el que, además, va "narrando" hechos históricos, políticos, culturales y locales, funcionando como un dispositivo que contribuye a la construcción de conocimiento colectivo puesto que difunden, controvierten, cuestionan, definden o denuncian ideologías y valores sociales, pero también porque constituyen toda una esfera

1 Este es un asunto que tratamos de la mano de Nora Mazzioti (2006) en nuestro libro *Ficción y conocimiento*, que recoge los resultados de una investigación anterior sobre series de televisión y que se encuentra en proceso de edición en la actualidad.

2 Lo que no quiere decir que no reconozcamos dicho potencial a muchos productos audiovisuales.

propia del conocimiento sensible, que incluye la formación de las emociones, todo lo cual alude inevitablemente al problema de la formación de personas y ciudadanos.

En concordancia con estas preocupaciones, nuestro semillero se propuso trabajar en la formación investigativa a partir del estudio de un conjunto de filmes de distintas etapas del cine colombiano, desde el reconocimiento de su condición de *discursos* sociales (Cuadros y Aya, 2013), que se constituyen en objetos de memoria e historia y como materiales etnográficos de primer orden, en los que están plasmados hábitos y costumbres, mentalidades y modos de vida singulares, cosmologías y mitos que dan pautas para rastrear distintas representaciones de la nación colombiana, así como las variaciones y disputas por dicha representación. Como objetivo principal, nos propusimos indagar en dichas películas las variaciones y disputas por la figuración de hechos, personajes históricos y aspectos emblemáticos de nuestro país, todo ello desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria. Los pasos para enfrentar este reto se organizaron en cinco objetivos específicos: 1) Fomentar un espacio de investigación formativa, tipo seminario investigativo, que problematizará teórica y metodológicamente las variaciones y disputas en las figuraciones de lo nacional en el cine colombiano. 2) Elaborar colectivamente un primer estado del arte sobre la literatura que investiga las figuraciones de lo nacional en el cine local. 3) Construir colectivamente el corpus analítico de un conjunto de películas colombianas. 4) Producir análisis críticos de aquel corpus filmico. 5) Generar espacios de interlocución académica entre pares para someter los resultados investigativos a la crítica constructiva.

Metodológicamente hablando, nuestro procedimiento de estudio dentro del semillero se ha

caracterizado por la aplicación de seminario-taller de investigación, en el que se hacen tanto aproximaciones teóricas y metodológicas como análisis concretos de las películas del corpus. El acercamiento específico que hacemos a las películas conjuga la mirada desde el paradigma indicial (Ginzburg, 1999), el análisis de los relatos audiovisuales con énfasis en las representaciones de hechos, personajes y símbolos de la nación colombiana que están en disputa en las mismas películas, y la confrontación con documentos históricos, sociológicos y antropológicos.

Inspirados en la tradición sociosemiótica concebimos a las películas como discursos sociales, como materialidades discursivas investidas de sentido (Verón, 1974), determinadas por las condiciones de producción que inciden en sus procesos de significación, pero que migran de un circuito de circulación a otro (Verón, 1987). En este marco, las abordamos desde una perspectiva indicial: entrando y saliendo del corpus hasta encontrar indicios, con base en los cuales es posible construir hipótesis que pueden remitir a determinadas operaciones de producción de sentido, que aparecen como regularidades (Verón, 2004; Narvaja de Arnoux, 2006).

Esta manera de ver las películas, en especial cuando se las estudia en relación con la representación de la nación, ha implicado reconocer que estas participan, como imágenes, de un proceso de resignificación cultural, se dirigen al imaginario de los espectadores, instaurando una relación nueva entre tiempo y memoria e incidiendo en la experiencia presente. Se trata entonces de hacer lo que Benjamin (1989) sugiere, de llegar con el análisis a una construcción que haga saltar el hecho interpretado del *continuum* histórico, algo que ocurre a partir de la propia experiencia histórica. De este modo, el cine colombiano se

relaciona tanto con la memoria como con la historia (Rosenstone, 1997).

En cuanto al corpus analítico, el grupo de filmes colombianos que seleccionamos correspondió a una exploración/construcción colectiva, en la que se recogen, tanto las principales inquietudes de los miembros del semillero sobre estos asuntos, como las inquietudes que como colectivo de indagación, nos planteamos con respecto a la posibilidad de identificar nuevas periodizaciones y distinciones categoriales, al considerar las transformaciones estéticas del cine nacional en su interacción con el devenir histórico del país. Las películas son:

- *El milagro de sal* (1958), Luis Moya Sarmiento
- *El río de las tumbas* (1968), Julio Luzardo
- *Pura sangre* (1982), Luis Ospina
- *Pisingaña* (1985), Leopoldo Pinzón
- *Amor, mujeres y flores* (1988), Marta Rodríguez y Jorge Silva
- *Golpe de estadio* (1998), Sergio Cabrera
- *La sombra del caminante* (2004), Ciro Guerra
- *El páramo* (2011), Jaime Osorio Márquez
- *Estrella del sur* (2013), Gabriel González Rodríguez
- *El olvido que seremos* (2020), Fernando Trueba

De manera general, podríamos decir que estas películas se inscriben dentro de la etapa que Simón Puerta Domínguez (2011) definió como el periodo del cine colombiano en el que se ha roto la imagen dominante de una nación unificada y centrada en la construcción de la promesa del progreso, en la que ya no predominan ni la

visión distante de los personajes de las clases subalternas ni la exaltación de los símbolos de la modernización. Periodo que emerge en el contexto de la destrucción de la esperanza popular con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y que, según el autor, introduce bajo formas variadas dos figuras: la del mártir, que padece las desigualdades sociales y la injusticia, y la del oportunista, que ante la imposibilidad de realizar un proyecto colectivo se entrega a la búsqueda de la satisfacción de sus intereses individuales. Con este corte es posible dar un acercamiento a la diversidad de conflictos sociales, económicos y políticos que atraviesan las diversas formas de la representación de esa comunidad nacional imaginada, a medida que avanzó el siglo xx y entramos en el siglo xxi.

Hasta el momento, este grupo de películas nos ha llevado a revisar disputas por la representación de fenómenos de la vida nacional como las relaciones de explotación en las minas, la violencia de los años cuarenta y cincuenta y su simbolización en la figura del río, la violencia urbana y el desarrollo industrial dentro de un encuadre genérico nacional como el *gótico tropical*, las relaciones entre los géneros como síntomas del colapso social, la explotación y opresión de las mujeres en una industria muy representativa de la imagen edulcorada del país en el extranjero, el conflicto armado visto desde la continuidad de una tendencia representativa centrada en la reconciliación, la figura del victimario víctima, las dificultades en el encuadramiento genérico del terror asociado a las Fuerzas Militares, la figura del docente en medio del conflicto armado, la figura histórica del médico y defensor de derechos humanos Abad Gómez —bajo la mirada no tan cercana de su hijo— en la transposición de la novela de Héctor Abad Faciolince al cine.

La experiencia de los participantes y el dialogismo como claves del trabajo investigativo

La relación con el corpus de películas también ha servido como vehículo de indagación, de reconocimiento de intereses y hasta como disparador de memoria de los integrantes del semillero, quienes estamos aprendiendo a poner en juego —como parte sustancial del proceso de conocimiento— intereses, deseos, capacidades y en sí la propia formación, todo lo cual incide en la elección de las películas, en los debates y diálogos que emergen en el colectivo, y en los procesos de escritura de las ponencias. Todo ello porque hemos ido construyendo-definiendo un corpus que aborda diversos problemas de la historia del país, pero somos los sujetos quienes desde nuestras preocupaciones actuales —como piensa Benjamin (1989), la relación de los sujetos con la temporalidad histórica, el tiempo ahora— hacemos hablar a las producciones cinematográficas; así hemos hecho emerger un conjunto de problemas subyacentes en el corpus, tales como las relaciones entre los géneros, el trabajo, la violencia, la memoria, el daño psicológico, entre otros.

Es decir que, si bien el eje principal es la nación, gracias a la diversidad de integrantes que hay en el semillero y al encuentro de distintas generaciones, se han rescatado ejes que sirven de articulación de este proyecto, y que impactan también la construcción del estado de arte. No solo tenemos películas sino personas con una trayectoria de vida y que han encontrado cómo expresarse a través de estas, este es un diálogo que rescatamos en el presente proyecto.

La experiencia de los participantes también es un elemento importante, pues, si bien cada

uno empieza con bases iniciales y muy mínimas sobre el cine colombiano y la investigación, entendemos que ejercicios como los seminarios ayudan a una contextualización inicial, sirven para despertar la curiosidad de estos y divulgar las investigaciones que se hacen sobre la cinematografía nacional. Por otra parte, el paro nacional del 2021 afianzó la comunicación y la confianza entre los integrantes, ya que hubo que desarrollar estrategias en conjunto para seguir investigando mientras también se mostraba interés en lo que pasaba en ese momento en Colombia. Debido a esto, adelantamos los cine foros que estaban previstos para una etapa posterior del proyecto y empezamos a realizarlos de modo presencial. Fue gracias a esta circunstancia que tuvimos no solo la oportunidad, sino la necesidad de empezar a utilizar estos espacios como estrategias de encuentro y reflexión con comunidades diversas.

Se hicieron cine foros en la localidades de Bosa y Rafael Uribe Uribe, donde se contó con la participación de los habitantes de la zona, se hicieron diálogo sobre películas que no están en el corpus como *Chircales* y *Retratos en un mar de mentiras*, estos espacios ayudaron a debatir sobre el cine colombiano y su papel en la sociedad, no solo fueron espacios de circulación y divulgación, sino de discusión en torno a ciertos temas de la representación y la narrativa, a su vez, los espacios también fueron un lugar para entender lo que estaba pasando en ese momento en el país. Se realizó también un cine foro virtual con el director colombiano Nicolás Rincón Guille; en este evento pudimos explorar de otra manera el acercamiento al cine colombiano, llevando preguntas, inquietudes y generando un diálogo con el director, en el que todos los participantes del semillero y la comunidad en general de la universidad podían participar. Otros espacios formativos fueron los cine foros virtuales realizados para la

comunidad académica de la Universidad Pedagógica Nacional, en estos se discutieron las películas *La cerca* y *Chircales*, es decir que los cine foros, tanto presenciales como virtuales, fueron también un espacio de circulación efectivo del cine colombiano, y segundo de nuevos conocimientos, dudas y acercamientos a la relación cine y nación.

La construcción de las ponencias también fue un proceso lento y de formación, debido a que la mayoría no sabía cómo escribir una, o cómo orientar sus ideas a la escritura, es por eso que también se han destinado sesiones a la discusión de la escritura de las ponencias, con el fin de que no solo los profesores den claves para la escritura, sino que los mismos estudiantes puedan retroalimentar a sus compañeros y, a su vez, puedan también aprender a escribir ellos mismos. La formulación de cada ponencia conlleva replantearse varias veces la película sobre la que deseaba hablar y desde qué punto deseaba hacerlo, si bien no ha sido fácil esta experiencia, sí ha demostrado que los integrantes del semillero sienten un apoyo para explorar sus ideas y para más adelante poder participar en eventos académicos con su respectiva ponencia, pero todo esto conlleva de un ejercicio continuo de acompañamiento para no desistir de la participación, y de la expresividad de los individuos.

Gracias a que el espacio del semillero es interdisciplinar e interinstitucional, los estudiantes aprenden entre ellos mismos, los debates no solo se van por la rama del arte, sino por las ciencias sociales, la educación, la filosofía, y también exploran gustos que los estudiantes no habían tenido en cuenta. Así, el seminario-taller permanente, anima e incentiva en lugar de censurar y trata de sacar todo el provecho a las potencialidades dialógicas de los participantes, dejando emerger diferentes miradas, que son también las

miradas que se construyen en nuestra universidad e incorporan las de otras universidades. Estos debates se han rescatado gracias a las relatorías que se hacen también en el marco del proyecto, estas están a disposición de todos e integran también conocimientos valiosos para la investigación, en conclusión, este proyecto lo llevamos a cabo entre todos y todas. Es la unión de los seminarios, cine foros y debates la que hace que los estudiantes logren tener herramientas, confianza y seguridad para escribir sus ponencias, así mismo, se requiere de un ejercicio continuo para cumplir con los objetivos de la participación en eventos académicos y el proyecto investigativo.

Algunos aspectos hallados hasta el momento

Dentro del proyecto de investigación se han obtenido algunos hallazgos, estos se han ido problematizando en las lecturas que hemos abordado, como también en las discusiones que se han generado dentro del semillero.

En cuanto a las condiciones de producción y de circulación del cine nacional colombiano, es preciso constatar la inexistencia de una industria nacional cinematográfica, así como la persistencia de la dominación cultural que hace que, aunque es un hecho reconocido que la producción de películas colombianas de alta calidad crece, estas no suelen ser vistas, ni siquiera conocidas por la mayoría de los colombianos.

De allí que, aun cuando es preciso reconocer que ha habido importantes modificaciones en las condiciones de la producción del cine nacional, lo que ha llevado después de la ley de cultura y de la ley de cine a un incremento significativo de la producción de películas, esto no se ha traducido

aún en la transformación de las problemáticas relaciones entre el cine nacional y su público.

En el análisis de las películas que conforman el corpus del proyecto es posible notar la continuidad de aspectos claves en la representación de la comunidad nacional imaginada en el cine colombiano, como la connivencia entre representaciones que aspiran a la reconciliación de la unidad nacional y la insistencia de las fórmulas representativas que remiten a la fragmentación y a la desesperanza.

Las violencias persisten en la representación de la nación, pero es preciso destacar que se han ido incorporando tratamientos más complejos de viejos problemas poco tratados en el cine nacional, tales como el desplazamiento forzado, el control paramilitar de los barrios en las grandes ciudades, las prácticas atroces y el terror asociado a las fuerzas militares.

En el marco de estas constataciones, de estas continuidades y emergencias, es necesario destacar, como producto del incremento en la producción de películas y de su vinculación con procesos internacionales de producción y circulación, que el tratamiento de viejos problemas se está sometiendo a importantes variaciones, entre las cuales se destacan la búsqueda de nuevos encuadramientos genéricos y estilísticos que producen efectos inesperados, y los encuadres genéricos que dicen las historias nacionales, así como lo que el país con sus experiencias permite decirles a estos géneros.

Permanecen los procesos de ruptura con las representaciones unificadas y totalizantes de la nación, en su lugar emergen y se posicionan cada vez más las miradas confrontadoras, que ponen énfasis en los fraccionamientos que persisten en nuestra sociedad. Además, enunciativamente se

destaca que aparecen acercamientos paródicos y satíricos a personajes y símbolos.

La proliferación de nuevos encuadres genéricos introduce problematizaciones estéticas a los fenómenos históricos, como ocurre en el caso de las fuerzas armadas, que implican perspectivas diferenciadas y que podemos ver en ciertas escenas como un fenómeno de terror o como un latente terror político y psicológico.

En algunos casos, la problematización de hechos cruciales de la historia, así como de las representaciones de figuras históricas, sugieren debates acerca del futuro político del país y de qué tipo de proyectos políticos están en juego.

A manera de conclusión

El cine colombiano es un producto artístico que, si bien ha sido atendido por un significativo número de académicos, siempre amerita nuevas miradas y ventanas de observación como la que hemos propuesto. Cada año se estrenan más títulos colombianos, lo que lleva a que el objeto de estudio esté creciendo y, por ende, diversificándose. Dicha amplitud beneficia el hecho científico, ya que se aumenta el corpus, las variables de estudio y, por ende, las entradas disciplinares al tema. Esta amplitud, para nuestros intereses investigativos, no resulta un impedimento, ya que hemos notado la necesidad de enfocar nuestras miradas hacia las producciones sin ningún criterio temporal definido. Rastrear los rasgos de una discursividad de la "nación" en filmes de distintos momentos nos ha permitido acercarnos a enunciaciones de algunas etapas sociohistóricas de Colombia, nos ha llevado a revisar y reestructurar el conocimiento que tenemos de dichos eventos, así como a analizar el papel que tiene el cine en tales construcciones. Las ideas individuales de

nación de cada miembro del grupo contrastan con las que contienen los filmes, nos motiva a discusiones y elaboraciones colectivas que han puesto en evidencia, por dar un ejemplo, tendencias de ciertos sectores sociales a negar el conflicto armado o la responsabilidad estatal en él. También hay enunciaciones de una nación en estado "melancólico" que quiere contar sus penas, ya no para superarlas, sino con cierto tono de desesperanza. Nos es muy gratificante ver que este tipo de descubrimientos crecen a medida que pasan las sesiones del seminario de investigación.

Respecto al ejercicio de formar en la investigación a los estudiantes del semillero, podemos resaltar que la construcción del conocimiento que venimos haciendo no se limita únicamente a la revisión teórica para la construcción del estado del arte. Nos han resultado imprescindibles los seminarios y los cine foros, tanto virtuales como presenciales, en la búsqueda de información. Es la unión de la investigación académica y los debates internos y externos los que empiezan a generar una solidez dentro de esta investigación. Es por eso que las ponencias que están siendo construidas por los participantes no solo pueden pensarse como un resultado de una investigación, sino como el proceso dialéctico entre los miembros del grupo y las comunidades en donde hemos estado presentes llevando este asunto del cine colombiano. Gracias a las discusiones internas en el seminario y a las socializaciones en los cine foros, las interpretaciones de los integrantes de la investigación han cambiado durante el año y han generado ideas mucho más consolidadas.

Es importante, entonces, que estos conocimientos se estén construyendo tanto de manera autónoma como también colectiva. Así mismo, que se estén buscando espacios de interacción con otros públicos para cotejar visiones con otros. Los eventos académicos y los comunitarios, como se ha expuesto, han sido fructíferos, sobre todo para los estudiantes, quienes han resaltado el papel de este "doble escenario" como una posibilidad de propagación del cine local. Para ello, hablar de cine colombiano en estos escenarios es darle el lugar que se merece, es también un compromiso social. Divulgar las investigaciones en torno a las producciones hechas en Colombia es, en igual medida, rescatar del lugar de olvido y rezago en el cual se ha puesto al cine colombiano, es resignificar el valor de este producto cultural que, por desconocimiento, se ha menospreciado en distintos círculos.

Referencias

- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*, vol. I. Taurus.
- Cuadros, R. y Aya, E. (2013). Cine y nación: imágenes múltiples de huellas de realidad. En O. Restrepo (ed.), *Ensamblando heteroglosias*. Universidad Nacional de Colombia-Colciencias.
- Ginzburg, C. (1999). *Mitos, emblemas, indicios: morfología e historia*. Gedisa.
- Mazzioti, N. (2006). *Telenovela: industria y prácticas sociales*. Norma.
- Puerta, S. (2015). *Cine y nación. Negociación, construcción y representación identitaria en Colombia*. Universidad de Antioquia.

Ricoeur, P. (1987). *Historia y narratividad*. Paidós.

Rosenstone, R. A. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Ariel.

Steimberg, O. (1998). *Semiótica de los medios masivos: el pasaje a los medios de los géneros populares*. Atuel.

Verón, E. (1997). La mediatización. En *Cursos y conferencias: segunda época*. Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Filosofía y Letras, Oficina de Publicaciones CBC, Universidad de Buenos Aires.

Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Gedisa.

Composición y edición de obras para violín solo y violonchelo solo con fundamento en los géneros representativos de las regiones de Colombia. Libro I

Martha Cecilia Olave Zambrano e Iván Ricardo Tovar Quevedo¹

pp. 201-214

¹ Músicos investigadores de las cátedras de violín y violonchelo de la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Educación Musical, Licenciatura en Música.

Resumen

El repertorio de música tradicional colombiana, usualmente, no contempla obras que incluyan el violín o el violonchelo como propuesta solista dentro de los géneros tradicionales colombianos; en su haber, estos instrumentos hacen parte de agrupaciones que toman sus recursos técnicos y musicales como complemento de un discurso musical tradicional. Para este tipo de agrupaciones en las que el violín y/o el violonchelo son parte de ellas, se ha creado un número representativo de obras que acogen los diferentes ritmos tradicionales que exaltan la riqueza técnica, sonora y musical de estos instrumentos, conformando así un volumen importante de repertorio.

El violín y el violonchelo se conciben generalmente dentro de un estándar "clásico" diseñado especialmente para la ejecución de repertorio académico tradicional europeo; sin embargo, la riqueza y posibilidad técnica, sonora y musical de estos instrumentos también los hace acreedores a la participación de repertorios no concebidos originalmente para ellos; tal es el caso de la música colombiana, que a pesar de ser ampliamente difundida y concebida para un gran número de experiencias sonoras, aún casi no suma a su lista el violín y el violonchelo como instrumentos solistas en sus obras.

El objeto de este proyecto se centra en la creación de pequeñas obras para violín solo y para violonchelo solo que tengan una doble funcionalidad "artística y académica" con fundamento en los géneros representativos de las regiones de Colombia. Esto con el propósito de crear y ampliar un repertorio que explore, explote, expanda y enriquezca la multiplicidad musical a través de los diferentes géneros de música tradicional

colombiana y le dé la oportunidad tanto al intérprete como al oyente de experimentar otras formas de reconocimiento estilístico a partir de la exploración de texturas musicales, adaptaciones melódicas, rítmicas y armónicas para el violín y para el violonchelo, utilizando sus recursos técnicos y sonoros en favor de nuevos productos dentro del género tradicional colombiano.

La pertinencia de esta investigación radica en un aporte de creación artística e investigativa (*poiesis*) que ayude al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje a partir de repertorios distintos y propios de nuestra cultura (autoetnografía), que pasa por un proceso completo de composición y edición de obras para violín y para violonchelo solo, en el que se puede asimilar y exponer un conocimiento a nivel teórico, musical, investigativo, creativo y productivo dando pie a explorar otros campos del saber disciplinar musical (investigación y creación artística en música).

Introducción

Este estudio genera su aporte a la línea de investigación y creación artística en música, a partir de la composición y edición de obras para violín solo y violonchelo solo que permitan fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de estas dos cátedras, principalmente.

Busca hacer un aporte desde la creación de obras originales pensadas para dos instrumentos no convencionales de la música tradicional colombiana, ampliando así el espectro tímbrico e interpretativo de estos instrumentos usualmente catalogados como "clásicos".

Esta investigación pretende abrir las puertas a nuevas experiencias de posibilidades artísticas que acerquen las prácticas musicales tradicionales

colombianas a la práctica académica, vinculando la técnica y la música en un contexto artístico, generando una nueva perspectiva de autorreflexión, conocimiento y patrimonio musical mediante una experiencia creativa diferente que se sume a los repertorios del violín y del violonchelo. La creación de repertorios alternos con otros tipos de expresión aporta a la expansión del conocimiento artístico, musical, interpretativo, tradicional, técnico y de repertorio necesario en la formación de experiencias musicales.

Fundamento teórico

En cuanto a la perspectiva teórica se puede aseverar que existe un repertorio contado escrito originalmente para violín solo y violonchelo solo en ritmos colombianos, pasando por una única obra escrita para violín solista (el *intermezzo* n.º 1 del compositor caleño Rodolfo Ledesma) y dos obras escritas en ritmos colombianos para violonchelo solista (la *suite* n.º 1 y la *suite* n.º 2 del compositor ibaguereño César Zambrano). Sumado a esto, se encuentran algunas adaptaciones "informales" de obras tradicionales colombianas escritas para cada uno de estos instrumentos en formato solista.

Se cuentan, además, seis obras para violonchelo solo, que están pensadas desde un discurso musical diferente enfocado principalmente hacia un estilo europeo. En cuanto a las obras compuestas para violín solo se cuentan, aproximadamente, unas 22 obras que manejan un enfoque estilístico diferente al de los géneros colombianos enmarcándose dentro de un estilo "contemporáneo", neotonal, neorromántico o neomedieval/neorrenacentista.

Tanto el violín como el violonchelo han sido incluidos dentro de agrupaciones musicales

colombianas con el ánimo de buscar y crear nuevas sonoridades dentro del contexto tradicional, haciendo posible la adaptación de obras conocidas del ámbito nacional y la composición de nuevas obras escritas para estos nuevos formatos.

El violín nació en Italia a comienzos del siglo xvi. Su evolución se dio a partir de dos instrumentos de cuerda frotada: la *fidula*, también conocida como *viella* o *rebec* y la *lira da braccio*, que era un instrumento como el violín con bordones separados del diapasón.

Al comienzo, el violín no gozaba de muy buena reputación ya que era utilizado por el pueblo para acompañar danzas o para doblar a las voces en la música polifónica. A principios del siglo xvii fue ganando prestigio al ser utilizado en óperas como *La fábula de Orfeo* (1607) de Claudio Monteverdi e impulsado por la orquesta del rey francés Luis xiv. Siguió ganando adeptos durante el barroco al ser utilizado en obras de los grandes compositores e intérpretes de la época como Arcangelo Corelli, Antonio Vivaldi y Giuseppe Tartini en Italia; Heinrich Biber, Georg Philipp Telemann y Johann Sebastian Bach en Alemania.

El violín llegó a ser el principal integrante de las obras instrumentales del concierto a solo, el concierto *grosso*, la sonata, la trío-sonata, la *suite* y la ópera. A mediados del siglo xviii era uno de los instrumentos solistas más populares de la música europea. Constituía también el grupo más importante de la orquesta con más de la mitad de sus integrantes (violines primeros y violines segundos). La agrupación instrumental de cámara representativa de este periodo, el cuarteto de cuerdas, está formada por dos violines, viola y violonchelo.

En el siglo xx el violín alcanzó nuevos logros artísticos y técnicos con maestros como Isaac

Stern, Yehudi Menuhin, Fritz Kreisler, Jascha Heifetz, Mischa Elman, Nathan Milstein, Joseph Szigeti y David Oistrakh (EcuRed, s. f.).

Dentro del folclor en Latinoamérica, el violín ha desempeñado un papel importante desde su introducción a los países que hoy conocemos como Argentina, Paraguay, Bolivia y el sur de Brasil. Hacia finales del siglo *xvi* y comienzos del siglo *xvii* los monjes jesuitas y franciscanos vieron en este instrumento un medio de acercamiento a las nuevas culturas con el fin de difundir sus creencias. En Brasil, el violín artesanal fue conocido con el nombre de "rabeca" y ha sido utilizado, difundido y enseñado por los maestros locales que basan su enseñanza en las técnicas y conocimientos adquiridos por tradición. El uso del rabeca se ha extendido, hoy día, por todo Brasil llegando incluso casi a límites de nuestro país por la Amazonia.

En Argentina y el sur de Bolivia, el violín, llamado en dicha región "rebab", fue utilizado en sus comienzos dentro de un contexto religioso; más adelante, pasó a ser usado en las músicas profanas de la región, tales como las chacareras, las cuecas bolivianas, los gatos y, en algunas ocasiones, en los chamamés, las zambas y las polcas criollas. El tipo de violín utilizado para la ejecución de la música tradicional de aquella región estaba fabricado con materiales un tanto diferentes a los empleados en el instrumento que hoy día se conoce, siendo su construcción mucho más artesanal. Dentro del tango, el violín desempeñó un papel principal haciendo parte de agrupaciones que tenían instrumentos como el bandoneón, el bajo y la guitarra.

En Venezuela, el violín se utiliza principalmente en la región de los Andes para ejecutar bambucos y valsos. En México, su uso se extiende al son huasteco, la música calentana, la música planeca

y al mariachi. En España se utiliza en los verdiales. En los países anglosajones, al violín folclórico se le denomina "fiddle" (EcuRed, s. f.).

A Colombia, el violín llegó a manos de los monjes jesuitas fruto de la conquista y la colonización que vivió nuestro país en aquel entonces. Se remonta más o menos tres siglos atrás cuando los negros esclavos asentados principalmente en lo que hoy se conoce como la región del Patía, escuchaban a los evangelizadores y "amos" interpretar sus melodías (Quintero, 2018). Los habitantes de dicha región aprendieron por medio de la imitación y trataron de construir violines que se asemejen a los que conocieron en algún tiempo. La inclusión del violín dentro de la cultura del suroccidente del país ha mantenido su vigencia a través de la enseñanza empírica de sus ejecutantes que fusionaron este instrumento europeo dentro de su música y su cultura haciéndolo parte vital de una tradición de más de 200 años titulada "Los violines caucanos" (López, s. f.).

Hoy en día el violín se ha descentralizado de su uso "clásico convencional", llegando a ser parte de agrupaciones de todo género musical como grupos de *rock*, *pop*, *salsa* o cualquier otro estilo musical; para ello, ha evolucionado en su construcción permitiendo dar cabida al violín electrónico, el cual presenta unas formas muy variadas, cada una más original que la anterior, alejando la clásica construcción con cajas de resonancia de madera para dar paso a un instrumento completamente renovado.

Como se puede observar, a lo largo de la historia el violín se ha catalogado como uno de los instrumentos más importantes y representativos de la "música erudita" que incursiona fuertemente dentro de otros estilos musicales, por varios aspectos: su timbre se destaca por encima de otros, siendo adecuado para la ejecución de

una línea melódica; en él se pueden interpretar secuencias ágiles y rápidas prestándose al desarrollo de un gran virtuosismo técnico y musical característico desde el siglo xvii; se considera un instrumento de alta expresividad ya que su sonoridad se aproxima a la voz humana utilizando diversas técnicas como el vibrato para tal fin; sus posibilidades tímbricas, técnicas, musicales y físicas abren la posibilidad a la creación de temas a manera de "improvisación" que resalta el uso de la gama de recursos de este instrumento.

Cuando el violín se ejecuta en formato solista el intérprete debe hacer gala de su mayor versatilidad, puesto que necesita desarrollar no solo la característica melódica de su naturaleza intrínseca sino también un acompañamiento para lo cual no ha sido creado en su origen, dando la sensación de una sonoridad polifónica a pesar de ser producida por un solo instrumento; para ello requiere de la utilización de todos los recursos técnicos y musicales dispuestos para la ejecución de un "solo" creando así una atmósfera virtuosística en su ejecución instrumental. El violín ha sido por muchos años el instrumento inspirador para la creación de las más bellas melodías a lo largo del tiempo y por los más reconocidos compositores del mundo, logrando acumular un repertorio importante entre solistas, música de cámara y orquestal.

Violonchelo [*violoncello, cello*] (al.: *Violoncell*; fr.: *violoncelle*; in.: *violoncello, cello*; it.: *violoncello*). Instrumento bajo de la familia de los violines. Conocido originalmente con el nombre de violín bajo (*basse de violon*, etc.), era un instrumento con cuatro cuerdas afinadas por quintas a partir del sib' grave. La afinación moderna en do se adoptó en Alemania e Italia antes de 1600,

pero en Francia e Inglaterra no mucho antes del siglo xviii.

En sus inicios, todas las cuerdas del instrumento eran de tripa. La introducción a mediados del siglo xvii de cuerdas entorchadas (una cuerda de tripa entorchada con alambre delgado de plata), quizá haya sido el factor que permitió reducir el voluminoso tamaño del violín bajo (de c. 80 cm al tamaño actual de c. 75 cm) y elevar su afinación a la que se usa en la actualidad: do-sol-re-la. El entorchado daba mayor densidad y flexibilidad a las cuerdas y mejoró el tono general del instrumento; introducido primero en la cuerda de do y después en la de sol, abrió el camino para el desarrollo del violonchelo y su función como instrumento solista. Alrededor de la misma época se adoptó el nombre de violonchelo y su abreviatura (*cello*). (Latham, 2008)

En cuanto al repertorio del violonchelo, es indispensable tomar tres grandes obras pertenecientes a tres momentos diferentes de la historia como muestra. El primer gran referente histórico corresponde a las *Seis suites para violonchelo solo* de Johann Sebastian Bach; el segundo referente concierne a los *Doce caprichos* de Alfredo Piatti; y el tercer referente compete a *La sonata para violonchelo solo op. 8* de Zoltán Kodály. Con estos referentes se expone una muestra de los repertorios de violonchelo solo que han emergido en diferentes épocas, con diferentes estilos y contextos históricos; sin embargo, no se puede dejar de mencionar que son muchos más los compositores y violonchelistas que hicieron trabajos para violonchelo solo, ya sea en obras o estudios de concierto o de escuela que han sido importantes

y que han enriquecido el desarrollo del repertorio para el instrumento.

Durante el trasegar histórico del violonchelo como instrumento solista, quizás el referente más importante de su repertorio de solo son las *Seis suites* para violonchelo solo de J. S. Bach, escritas a comienzos del siglo XVIII, redescubiertas y puestas en escena por el violonchelista Pablo Casals durante la Segunda Guerra Mundial. La obra pasó desapercibida, por no decir invisible, durante dos siglos, hasta haber sido hallada de casualidad por Casals; si bien en la época actual esta obra es de las más populares y de obligado conocimiento entre los violonchelistas, la historia cuenta que a finales del siglo XIX se estudiaba en muy pocas ocasiones y se hacía más como complejos ejercicios técnicos o de escuela. Otro uso de la obra era también tocar algún movimiento como un "bis" de concierto. Casals fue el primer intérprete en hacer una producción discográfica de la obra completa; él empieza una nueva era para la técnica y la interpretación del violonchelo y convierte hasta hoy día su versión de las *Seis suites* de Bach, como el principal referente de interpretación de esta obra (Sáenz Abarzuza, 2017).

Alfredo Piatti fue un violonchelista italiano del siglo XIX; hizo una gran carrera como violonchelista en Europa y además realizó varias composiciones para el instrumento; tal vez la más popular y exigente es *Los doce caprichos* para violonchelo solo que compuso en honor al conocido violonchelista Bernhard Cossmann. Estos caprichos son una serie de pequeñas obras de gran dificultad para el instrumentista, tienen la posibilidad de usarse no solamente en concierto sino también como estudios formativos que permiten entender la dimensión del instrumento con todas sus posibilidades técnicas e interpretativas. Hoy día los caprichos son piezas de concursos

internacionales, que muestran la combinación de las capacidades musicales y técnicas que puede desarrollar un intérprete del violonchelo (Herrador Pino, 2014).

La sonata para violonchelo solo op. 8 de Kodály fue compuesta en 1915, dos siglos después de que se compusieran las *Seis suites* de Bach; de hecho, fue la primera obra de concierto (no estudios) compuesta para el violonchelo solo después de las *suites*. Es importante referenciar al compositor de esta obra, ya que alrededor de 1903 comienza a estudiar a fondo la música folclórica de su país natal, Hungría. Realiza transcripciones y grabaciones correspondientes a esta música, situación que lo lleva a estudiar composición en París donde se influencia marcadamente por la música de Debussy; estas dos situaciones marcarían el estilo compositivo de Kodály, que se denota en la *Sonata para cello solo* (Romero Ottonello, 2019).

Otras obras, no menos importantes, que cabe mencionar son las *Suites* de Max Reguer, la *Sonata para cello solo* de Benjamin Britten, la *Suite para cello solo* de Gaspar Cassado, la *Suite para cello solo* de Ernest Blonch y la *Suite para cello solo* de Paul Tortollier. Otro de los importantes referentes para la formación del violonchelista fue David Popper, quien realizó diferentes composiciones para violonchelo; es bien conocido por sus dos libros de estudios: El *Op. 73* (40 estudios) y el *Op. 76*. Dentro del repertorio contemporáneo que manejó otros lenguajes musicales para violonchelo solo se pueden nombrar dos referentes: la obra *Julie-O* compuesta por el violonchelista Mark Summer (violonchelista del Island Turtle Quartett) el cual incorpora rítmicas y melodías del pop en una obra para violonchelo solo; y el violonchelista Mike Block, de Berklee College, quien recopiló una serie de estudios como pequeñas

obras en el libro *Contemporary cello etudes*. Esta recopilación hace referencia a 28 estudios de diferentes piezas de música pop, celta, *rock*, *jazz*, etc., las cuales, si bien están planteadas como estudios, perfectamente sirven como pequeñas obras de concierto de otros estilos de música llevados al violonchelo.

En cuanto al escenario latinoamericano, desde hace algunos años ha venido creciendo un movimiento de violonchelistas que están incursionando en las músicas nacionalistas de sus países para desarrollar un aporte cultural al repertorio para violonchelo basado en músicas tradicionales; aunque documentalmente hay muy poco (casi nada) sobre el violonchelo en las músicas tradicionales de Latinoamérica, sí hay un gran recaudo de grabaciones y experiencias en las que el violonchelo es protagonista en la cultura nacional latinoamericana. Una de las mayores dificultades que se ha encontrado es que hay muy poco o ningún repertorio escrito para el instrumento; los violonchelistas que han decidido incursionar en sus raíces musicales nativas, se han adentrado ellos mismos en la composición y adaptación de obras. Otro de los grandes fenómenos, si se puede llamar así, es el de enfrentarse a transcribir obras de tradición popular o folclórica con el fin de conocer los estilos interpretativos y la forma musical; esto ha permitido que poco a poco se vaya adentrando a estas músicas desde el violonchelo. Entre los principales violonchelistas y compositores en estos géneros se encuentran: Paul Dessenne, (Venezuela), quien inició un movimiento a través de composiciones desde la música venezolana e incluyó su instrumento buscando nuevas sonoridades y formas desde la tradición del joropo y otros géneros de música venezolana. Otro importante precursor de la

incursión del violonchelo en las músicas latinoamericanas muy directamente sobre la música de Brasil es Jaques Morelenbaum, principal violonchelista de las producciones discográficas de Caetano Veloso. Jaques ha desarrollado una sonoridad a partir de composiciones que combinan la riqueza melódica y armónica de la música brasilera, principalmente la samba y el *bossa nova*; esta la combina con elementos del *jazz* en el violonchelo.

Partiendo de estos dos grandes referentes en Latinoamérica, han surgido nuevos violonchelistas investigadores e incursores en músicas tradicionales como, por ejemplo, Patricio Villarejo y Rafael Delgado, el grupo Che Chelos y Flor Sur Chelo Trío, quienes incursionan en la música de tango y folclor argentino; Germán Prentki en Uruguay, y José Elizondo en México, por nombrar algunos.

En el caso de Colombia son muchos los violonchelistas que han tenido la curiosidad de incluir el violonchelo en la música tradicional colombiana, pero son muy pocas las composiciones para este instrumento que tienen este estilo musical. Se encuentran, además, algunas adaptaciones de canciones y pequeñas melodías de tradición popular. Cuando el violonchelo se interpreta en formato solista, el ejecutante debe mostrar una versatilidad en el manejo del instrumento, mostrando su creatividad interpretativa al usar recursos tanto melódicos como armónicos y de "bajo", desarrollando gran destreza a la hora de interpretar una obra produciendo una sonoridad polifónica a pesar de ser producida por un solo instrumento; para ello, requiere de la utilización de todos los recursos técnicos y musicales dispuestos para la ejecución de un "solo", creando

así una atmósfera virtuosística en su ejecución instrumental.

La música colombiana surge a raíz de la depuración de una mezcla entre lo autóctono y lo foráneo, fruto de la Conquista, que trajo a los africanos como esclavos y se sumaron a este sincretismo cultural.

La reflexión y el interés científico, social o cultural de la "música afrocolombiana" comienza a surgir solo a mediados del siglo XVIII (Bermúdez, 2005). A partir de este proceso de mestizaje cultural aparece una influencia de instrumentos musicales que los pueblos fueron adoptando y ajustando de acuerdo con sus necesidades y requerimientos propios de su cultura naciente; tal es el caso de la bandola, el tiple y la guitarra, los cuales adoptaron y adaptaron haciéndolos parte de su patrimonio tradicional.

actores sociales, la tradición se nos plantea como aquello que nos permite hilar la relación entre continuidad y cambio, y entre el individuo y la sociedad, esto es, la relación entre lo que somos por virtud de nacer en un espacio y un tiempo determinados y la manera como queremos crear y transformar a partir de ellos. En este sentido, las expresiones artísticas que tienen un pasado histórico nos proveen un medio para dinamizar la relación entre pasado, presente y futuro, y entre el individuo y la sociedad a través de la manipulación creativa de los símbolos. (Ochoa, 1997)

A partir de allí inicia un revuelo por la creación artística nacional que refleja el sentir de un pueblo nuevo que lucha por diseñar su propia identidad.

El interés por definir una música nacional surge a mediados del siglo XIX cuando, por un lado, se componen las primeras piezas escritas sobre aires nacionales (bambucos, pasillos) y por otro, se intenta elaborar un discurso acerca de una música nacional. (Cortés, 2004)

Dentro del contexto académico, principalmente, se identifica al violín y al violonchelo como dos instrumentos "clásicos" que tienen su base formativa especialmente en el estudio de ejercicios y obras de corte europeo. A su vez, el ámbito tradicional colombiano es, muchas veces, hermético ante la posibilidad de aceptar nuevas sonoridades dentro de su haber musical.

Al investigar sobre el violín y el violonchelo y su papel dentro del contexto musical y educativo del país se puede aseverar que su enseñanza se ha basado tradicionalmente en los repertorios europeos, debido a su origen en Italia, Alemania y Francia. Es importante entender que ambos instrumentos tienen particularidades técnicas y musicales que les permiten actuar sin importar el estilo dentro del cual se desempeñen ni el tipo de repertorio asumido por cada uno. Si bien es cierto que por sus características y origen han sido encasillados dentro de unos referentes convencionales, no se pueden desconocer las posibilidades tímbricas, técnicas, sonoras y musicales que tienen para abordar otros tipos de repertorios; por tanto, se puede teorizar que tanto el violín como el violonchelo se encuentran dentro de dos sucesos sonoros que amplían sus posibilidades tímbricas, en las que, en primer lugar, cada uno se presenta como protagonista en la urdimbre musical, y, al mismo tiempo, pueden compartir una acción de "acompañante". Sumado a esto, se crea la necesidad de contextualizarlos musicalmente dentro de la cultura, la

formación y la interpretación de carácter nacionalista ampliando sus posibilidades, al crear un repertorio que les permita explorar los recursos técnicos al servicio de la música tradicional colombiana.

A partir de los documentos "Un siglo de música en Colombia: ¿entre nacionalismo y universalismo?" y "Tradición, género y nación en el bambuco", se puede evidenciar los debates y polémicas que se crean a partir de nuevas propuestas sonoras (Bermúdez, 1999). Una de las particularidades que se encuentran dentro de estas dos posiciones "la tradicional colombiana y la de las nuevas sonoridades" se ve en la contraposición de ideas y conceptos de índole "radical" que crea un desencuentro entre verdades parcializadas que limitan las posibilidades a nuevas propuestas. (Ochoa, 1997):

[...] es en cierta medida correcto sostener que las nuevas sonoridades representan una ruptura con esas antiguas formas de hacer y pensar la música que, junto con otros procesos socioculturales, determinaron la configuración romántica de la nación hasta la primera mitad del siglo xx. Estas nuevas expresiones del fenómeno sonoro, según Ochoa, deben ser entendidas, en sentido estricto, como una reconfiguración de la tradición.

Es por tanto que se pone énfasis en que la pertinencia de esta investigación radica en un aporte de creación artística e investigativa que ayude al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje a partir de repertorios distintos y propios de nuestra cultura que pase por un proceso completo de producción de obras para violín solo y para violonchelo solo en las que se pueda asimilar y

exponer un conocimiento a nivel teórico, musical, investigativo, creativo y productivo, dando pie a explorar otros campos del saber disciplinar musical tanto en lo artístico como en lo académico.

Metodología

La perspectiva metodológica nos lleva a concebir el proyecto desde la investigación en artes (acción-creación), desde la perspectiva de la autoetnografía en investigación artística (enlace del contexto del artista investigador con su propia experiencia) y la *poiesis* (proceso creativo).

La investigación en artes se integra a la ruta metodológica de este proyecto, desde la postura de López-Cano y San Cristóbal (2014), en cuanto a que reúne seis partes importantes del proceso de creación desde la acción que corresponden a la práctica artística, como eje principal de la investigación-creación siendo el punto de inicio y de llegada (bucle); la observación de la práctica, desde el uso de técnicas autoetnográficas; el registro de la práctica, por medio de la documentación del proceso a través de métodos cualitativos (notas borrador y cuaderno de campo); la reflexión, meditación y análisis de los registros de la propia práctica (intenciones, evaluación de resultados, formas, transformación, reflexión sobre las subjetividades durante y después de la práctica); conceptualización, elementos primordiales que permiten diseñar nuevas ideas; y la planificación de nuevas acciones creativas, que permite estructurar las nuevas ideas artísticas seleccionadas para ponerlas a prueba. En resumen, los recursos metodológicos para integrar la acción/creación al proceso de investigación que se usarán son la práctica artística, la observación de la práctica, el reflexionar sobre la

práctica, la conceptualización de la práctica y el diseño de nuevas acciones.

La autoetnografía en investigación artística, como parte de la ruta metodológica, se enlaza con este proyecto en la medida en que se registra el estudio y las experiencias artísticas y pedagógicas de los dos investigadores no solo con los instrumentos en sí (violín y violonchelo), sino también con el acercamiento a los géneros tradicionales colombianos en distintos escenarios de su quehacer musical (artístico y docente).

Toda la autoetnografía nos permite conocernos como miembros de una cultura, identificando cómo reaccionamos o actuamos en nombre de ella. Lo que se busca a través de la autoetnografía, es conocer esa cultura. (López-Cano y San Cristóbal, 2014)

Como parte de la metodología autoetnográfica en investigación artística, este proyecto se dirige específicamente hacia la autoetnografía heurística, ya que esta se enfoca hacia la generación de ideas que permiten articular el proyecto y que se presentan en cualquier fase de este; a partir de esta metodología se visualizan tres tipos: la descriptiva (relato de lo que se hizo y se está haciendo creativamente), analítica (reflexión sobre las acciones realizadas) y crítica (observación crítica en las limitaciones, problemas y defectos en lo creativo y artístico).

Este proyecto de investigación se fundamenta en la *poiesis* como un espacio metodológico de construcción de saberes creativos y actitudes estéticas que dan lugar a un proceso creativo, artístico e innovador a partir de lo cotidiano. Interacción entre lo teórico y lo práctico con una experiencia de tipo estético y artístico.

En síntesis, se utilizan tres metodologías transversales a las diferentes fases o momentos que se consideran necesarios para el desarrollo del proyecto de investigación-creación, enmarcado dentro de la *poiesis* y direccionado a partir de la investigación artística en música que contempla la autoetnografía.

Resultados

El proceso compositivo se encuentra en curso. Para la elaboración de las obras para violín solo y violonchelo solo se realizó una sistematización de los recursos técnicos musicales tanto del violín como del violonchelo; así como también un análisis y correlación de los elementos en concordancia y discrepancia entre los dos instrumentos. Se requirió de una investigación cuidadosa de cada una de las características, posibilidades y recursos timbricos de los dos instrumentos, tanto a nivel técnico como musical.

Se hizo una sistematización de los elementos característicos de los géneros representativos de las regiones de Colombia, centrándonos principalmente en la zona de los llanos orientales, el centro y el norte del país.

También, se enlazaron los dos análisis: de los elementos característicos de los dos instrumentos y de los elementos característicos de los géneros representativos; todo ello como insumo para la composición de las obras que recojan, tanto la naturaleza conceptual y estilística de los ritmos como la complejidad técnica y musical del violín y del violonchelo, que pueden ayudar a enriquecer un repertorio que cumpla con los requerimientos para ser catalogados como obras pertenecientes al contexto de música tradicional colombiana con las dificultades técnicas y musicales propias de cada uno de los instrumentos.

Durante la fase de "revisión individual y colectiva de las obras", que se realiza de forma permanente, se requirió denotar ciertos "ajustes" a nivel técnico que contribuyeran al desarrollo musical e interpretativo de las obras; esto a partir de la experticia de cada uno de los maestros investigadores, así como de la experiencia vivida por uno de los estudiantes de la cátedra de violín, quien interpretará el pasillo *Un día*, obra compuesta para violín solo. En pro de la *edición didáctica de las obras*, los maestros investigadores incluirán digitaciones, arcadas, fraseos, articulaciones y demás requerimientos técnicos y musicales necesarios para su comprensión estilística, interpretativa y técnica. Se hizo necesario, también, reorganizar algunas frases musicales acordes con los recursos sonoros y técnicos de cada instrumento en concordancia con la naturaleza estilística de cada uno de los ritmos. Se creó así un repertorio alterno con otro tipo de expresión. Cada obra reúne las dos posibilidades: el violín o el violonchelo como "instrumento melódico" y como "instrumento acompañante", en un proceso creativo que enlaza las dificultades propias de cada uno de ellos con el estilo característico de un ritmo colombiano específico.

Queremos resaltar que esta fase compositiva aún se encuentra en proceso y que, para el trabajo de revisión funcional y técnica de las obras, se va a contar con la participación de los estudiantes del Semillero en Formación de Investigación Artística en Música de la UPN conformado en esta edición principalmente por estudiantes de las cátedras de violín y violonchelo de los maestros investigadores.

Conclusiones

Tanto el violín como el violonchelo tienen unas características técnicas y sonoras relevantes que no son ajenas a ningún tipo de música y que pueden aportar diferentes recursos y posibilidades "universales" a la música tradicional colombiana.

Se encuentra una gran variedad de composiciones pensadas dentro del género erudito en que el violín y el violonchelo hacen parte de un discurso musical; y otras más, escritas para estos instrumentos como solistas, dentro de un contexto académico. Únicamente se encuentra una obra escrita para violín solo y dos más para violonchelo solista dentro de un estilo de música tradicional colombiana; por tanto, se hace necesario enriquecer el repertorio de música colombiana para violín solo y violonchelo solo, desde la composición y edición de obras para estos instrumentos que ayuden a fortalecer la expansión de nuestra cultura nacional, exaltando su riqueza musical y diversificándola en otros contextos sonoros diferentes a los tradicionales.

Debido a la importancia de adoptar y ahondar en otro tipo de repertorio, para violín y para violonchelo, distinto a los referentes musicales académicos europeos requeridos para la formación de músicos instrumentistas de estas cátedras, se crea la necesidad de incluir dentro de la formación integral de cualquier músico violinista o violonchelista, un repertorio que cumpla una doble funcionalidad: la artística y la académica; a su vez que favorezca el proceso de enseñanza a partir de un material artístico y didáctico que se pueda utilizar como recurso de aprendizaje, ya que se cuenta con muy poco repertorio de nuestra cultura musical tradicional escrita para estos dos instrumentos.

A partir de la experiencia y el estudio, tanto del instrumento como de las músicas tradicionales, se puede desarrollar un proceso creativo con obras distintas que abran la frontera del equilibrio entre lo "tradicional clásico" y lo "tradicional colombiano" que rompa con los esquemas radicales existentes entre estas dos vertientes.

Se hace necesario incluir dentro de la formación musical instrumental de los licenciados en Música de la UPN, y dentro de la formación musical en general, repertorios que ayuden a los estudiantes a ampliar sus horizontes musicales y les permita adoptar sus raíces nacionales dentro de sonoridades y experiencias musicales nuevas que los lleven a indagar, a investigar y a crear su insumo didáctico, para su praxis educativa disciplinar dentro del entorno nacional, no solo como partícipes de un formato grupal, sino también con una experiencia instrumental solística que amplíe el repertorio tanto del violín como del violonchelo.

Referencias

- Antequera, M. C. (2014). *Catalogación sistemática y análisis de técnicas extendidas en el violín en los últimos treinta años del ámbito musical español*. Universidad de La Rioja.
- Asensi, M. C. (2015). *Juan Antonio Ruiz-Casaux y su aportación al violonchelo español*. Universidad de Valencia.
- Budó, L. (2015). *Analysis of uncompiled extended violin techniques with didactic musical and audiovisual examples*. Universidad Federal de Santa María; Illinois State University.
- Bunting, C. (2004). *El arte de tocar el violonchelo: técnica interpretativa y ejercicios* (1.ª ed.). Pirámide Ediciones.
- Calderón, C. (2015). Aspectos musicales del joropo de Venezuela y Colombia. *Música Oral del Sur*, 12, 419-444.
- Correa, E. (2009). El sonido y su relación con los movimientos de la mano izquierda en la técnica del violinista, vol. 25. *Innovación y experiencias educativas*. Enseñanzas profesionales de música: Especialidad violín.
- Fortich, W., Taboada, R., Prieto, F. H., Murillo, P., Álvarez, D. y López, A. (2015). *Las bandas musicales de viento, origen, preservación y evolución: casos de Sucre y Córdoba*. (Colciencias-Cecar, ed.). Editorial Cecar.
- García, E. (2015). *El violonchelo en la región de Murcia: una aproximación histórica y una propuesta didáctica para la enseñanza en grado elemental*. Universidad de Murcia.
- Gulli, F. (1979). *Concepts in String Playing: Evolution of Violin Technique in Relation to the Interpretative Problems of Our Time. The Art of Violin Playing*. Indiana University Press.
- Gutiérrez, A. (2019). *Clasificación y análisis de los estudios para violín solo del s.: Propuesta de sistematización de los parámetros técnicos*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Landriscini, C. (2015). *Aportaciones de David Popper en la enseñanza del violonchelo*. Universidade da Coruña.
- Nieves, J. (2003). *Entre los sonidos del patio y la cultura mundo. Semiosis nómadas en la música del Caribe*. Ministerio de Cultura.
- Rodríguez, M. (2017). *Estudio y aplicación didáctica de la técnica del violín para alumnado de enseñanzas profesionales a través de los grandes intérpretes del s. XXI*. Universidad de Valladolid.

Rojas, C. (2004). *Música llanera. Cartilla de iniciación musical*. Ministerio de Cultura. Plan Nacional de Música para la Convivencia.

Sánchez., Y. S., Mariano, D. J. y Arcila, F. A. (2008). *Del llano al pentagrama. Método teórico práctico de los ritmos básicos de la música llanera*. Del Llano al Pentagrama.

Valencia, V. (2004). *Pitos y tambores. Cartilla de iniciación musical*. Ministerio de Cultura. Plan Nacional de Música Para la Convivencia.

Algunas consideraciones sobre el proyecto. Casadentro: saberes tradicionales de la domesticidad cotidiana en narrativas de mujer

Erika Orozco Lozano¹, Marcela Cardona González² y David Ramos Delgado³

pp. 215-222

1 Joven investigadora del proyecto Casadentro. Maestra en Artes Visuales, especialista en Gestión Cultural y estudiante de la Maestría en Estética y Creación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

2 Joven investigadora del proyecto Casadentro. Diseñadora industrial y maestrante en Hábitat de la Universidad Nacional de Colombia.

3 Coinvestigador del proyecto Casadentro. Magister en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Nacional de Colombia; magister en Estudios Sociales y Licenciado en Artes Visuales, ambos títulos de la Universidad Pedagógica Nacional.

En el marco de la Semana de la Investigación del 2021 de la Universidad Pedagógica Nacional, presentamos algunos avances y reflexiones preliminares del proyecto de investigación-creación "Casadentro: saberes tradicionales de la domesticidad cotidiana en narrativas de mujer", el cual es financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias), ejecutado por la Universidad de Caldas y coejecutado por varias universidades del país, entre ellas la Universidad Pedagógica Nacional.

Los desarrollos que vienen a continuación corresponden a procesos que, actualmente, están en construcción. Como se verá, estas aproximaciones están a la espera de seguir dialogando con el contexto y las personas con las cuales tiene sentido Casadentro: las mujeres del área rurbana del municipio de Riosucio, Caldas.

Sobre el proyecto

La convocatoria investigARTE 2.0 de Minciencias 2020 se lanzó con el objetivo de fortalecer los grupos de investigación y el capital humano en las áreas artísticas y humanidades con miras a disminuir la brecha en la generación de conocimiento. De allí surge la intención de unir esfuerzos de cuatro instituciones educativas y una cultural para generar un proyecto de investigación + creación en el departamento de Caldas que pudiera contribuir al conocimiento nacional. De esta manera, la Universidad de Caldas, la Universidad Pontificia Bolivariana (sede Medellín), la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional de Colombia (sede Manizales), como instituciones de educación superior —con miras a establecer articulaciones académicas e interdisciplinarias— se integraron, junto con la Alianza Francesa (sede Manizales), para el diseño y puesta en marcha de

un proyecto que atendiera a los intereses de la convocatoria.

Fue así como, desde múltiples miradas y campos de saber, se formuló el proyecto Casadentro que busca reconocer las prácticas cotidianas en voz de mujeres que han urdido el sentido identitario de la rururbanidad del noroccidente de Caldas. La propuesta centra su mirada en la multiplicidad de territorialidades del municipio de Riosucio, Caldas, a través de la cocreación de relatos expandidos que visibilicen los saberes tradicionales y las prácticas de la cotidianidad.

Nuestro propósito es renarrar el saber que se ha arraigado en este territorio, persistiendo en el borde de las presiones globales, como una manera de resistir y prevalecer siendo agentes de transformación social y de gestión territorial. Nuestra apuesta es, también, por contribuir al agenciamiento de saberes, prácticas y tradiciones desde la domesticidad más prosaica, donde el sistema casa-habitante-artefacto es el motor que vivifica la *estesis* de unas colectividades mestizas, indígenas y negras olvidadas, cuya heterodoxia merece lugar en la construcción de las múltiples historias del país y que hoy espera ser visibilizada.

Este camino Casadentro se convierte en una apuesta por la formación de capital humano hacia la investigación + creación, comprendiendo que el sustrato sobre el cual trabajamos es uno que se cuece en un crisol de tributos horizontales con el otro. Casadentro es un espacio para contrastar, para poner en valor la heterodoxia, para sembrar y contribuir a una emergente colectividad académica transversal y ocupada, de manera clara y decidida, en los asuntos menos visibles, pero de singular trascendencia humana en un país que no solo lo merece, sino que lo demanda.

Desde este horizonte de sentido, el proyecto pretende visibilizar los saberes tradicionales del sistema casa-habitante-artefacto, a partir de la domesticidad cotidiana de las mujeres del territorio rururbano de Riosucio, en el noroccidente de Caldas, a través de la cocreación de relatos expandidos y estrategias de apropiación social del conocimiento que contribuyan a la gestión del patrimonio cultural e identitario.

Para lograr este objetivo, como equipo de trabajo, buscamos tres asuntos fundamentales. El primero consiste en reconocer los saberes tradicionales inmersos en la domesticidad de las mujeres participantes en el proyecto, a partir de la ética del cuidado. El segundo, reside en comprender el sistema casa-habitante-artefacto a través de la cocreación de relatos expandidos de la cotidianidad practicada. El tercero aboga por socializar los relatos emergentes, mediante estrategias de apropiación y gestión del patrimonio cultural e identitario del noroccidente caldense.

Sobre el horizonte del proyecto

El sistema casa-habitante-artefacto construye un escenario que se encuentra naturalizado, todo lo que este contiene, y lo que implica, representa lo cotidiano de cada ser humano. Esta triada correspondería, para Casadentro, en un conjunto de acontecimientos donde acciones, imágenes y artefactos no son más que repeticiones en el diseño de la rutina diaria: es un tejido invisible que en el día a día se hace, al ritmo en que las mujeres hacen la casa. Encontrar allí esas “huellas de las prácticas”, como sustrato colectivo de la cultura es, pues, propósito declarado del proyecto.

La casa es una suerte de palimpsesto donde la historia se escribe y se reescribe, donde la vida cotidiana se despliega y se narra sobre el trasegar

propio, el de los otros y el que nos hace ser nosotros. En ella se ha hurgado desde un sinnúmero de orillas, unas más ortodoxas que otras, dejando entrever el hecho de que, las que más resuenan, suelen ser las que se alinean con los relatos oficiales y legítimos de una empresa progresista que encumbra, ante todo, el quehacer versado y, en gran medida, institucionalizado.

Sin embargo, existen vetas donde hay cabida a miradas contrapuestas, a umbrales dados vuelta, donde la vida aparentemente ordinaria y desprovista de una importancia homogenizadora, devela lo particular, lo subjetivo y lo concreto para quien habita los espacios. En estos recodos nos cuestiona, especialmente, el intersticio de la casa en la domesticidad rurubana, aquella que, por un lado, ha quedado en el borde o, más bien, en el medio de lo urbano efervescente y lo rural casi olvidado en una Colombia que está en deuda con las historias desdeñadas o, mejor aún, silenciadas y, por el otro, el hogar que ha tenido en las mujeres que trabajan, siembran, cosechan, atienden, enseñan y dan vida a las dinámicas del día a día.

Con ello, estas mujeres se van constituyendo en una suerte de artesanas que mantienen entretejido un territorio singularmente contrapuesto, no solo por su diversidad étnica y cultural, sino por ser objeto de múltiples inserciones y disputas que van desde las derivas de la conquista y colonización, hasta las violencias de raza y género que, hoy, pendulan entre la vitalidad y el olvido.

En tanto la casa es vivida, es posible proponer que los artefactos también son vividos, en otras palabras, practicados. Dichas prácticas, tanto en función de la casa como en función del artefacto, se configuran a partir del contacto entre las pieles que cubren los cuerpos que entran en contacto (casa-habitante-artefacto).

Casadentro se estructura en torno al entramado discursivo que permite reconocer desde dónde estamos comprendiendo el patrimonio cultural, en vínculo con el paisaje cultural, el cual se haya en la confluencia entre el territorio y la territorialidad, que representan el crisol de nuestra investigación + creación.

De lo anterior se desprenden cuatro premisas interpretativas que estimamos vitales para entender la propuesta. En primer lugar, está la dimensión sistémica de los productos de la cultura y los modos en que dicho sistema se interrelaciona con la domesticidad que se pone en práctica en una temporalidad y un espacio definido. En segunda instancia, encontramos la articulación de la ética del cuidado femenino en el ejercicio investigativo para la comprensión de dicho sistema. En tercer y último lugar, hallamos la necesaria realización de procesos de cocreación para la elucidación, renarración/expansión, puesta en valor y agenciamiento de unas cotidianidades vividas y sentidas.

En este escenario, los ejercicios de cocreación se muestran transversales a la experiencia que se quiere generar con las mujeres de Riosucio, a partir del diálogo horizontal establecido entre el equipo de investigadores. Por ello, la participación aparece como principio de acción en contexto y como horizonte interpretativo de creación del conocimiento. No podría ser de otra manera: nuestra investigación se adhiere a formas trabajo colaborativo, a manera de laboratorio, con los otros y las otras.

Así, los entrecruces entre las cuatro premisas interpretativas y el accionar con los otros representan la enunciación de los diversos campos disciplinares diversos a través de los cuales se despliega esta investigación + creación y que desde la filosofía, la comunicación,

la antropología, la arquitectura, el diseño y las artes plásticas, nos permitan generar una polifonía de voces que, a través de relatos expandidos y transmediales, nos posibilite dar cuenta de la compleja riqueza patrimonial que yace en la vida del sistema casa-habitante-artefacto del hábitat rururbano de Riosucio.

Sobre los museos en casa como posibles puntos de llegada

Habiendo presentado algunos puntos de partida de Casadentro es necesario señalar el modo como el proyecto busca consolidar o, más bien, dar cuenta de las experiencias cotidianas del habitar de las mujeres de Riosucio, en torno al espacio de la casa y los objetos que se contienen allí. Se trata de la creación de una red de microexposiciones que entendemos como museos en casa, en los cuales se comprenden artísticamente los espacios domésticos y se hace posible que los espacios habitados adquieran un valor simbólico, afectivo, estético y sensible.

En el campo de las artes, los museos en casa son proyectos que permiten expandir el campo de la curaduría y museografía, más allá de los espacios expositivos tradicionales. Los museos en casa son propiciadores del arte de archivo y de prácticas curatoriales que promueven la creación de objetos y textos poéticos. Pero, sobre todo, tratan la relación que tenemos con los objetos y, en sentido amplio, con la artefactualidad creada, asignándoles o identificando su valor simbólico.

Entendiendo que estos objetos son un fragmento de nuestra historia, en este sentido se trabaja desde la noción de museos vivos, en donde la gente convive realmente con los objetos. El museo en casa es una apuesta para abordar el complejo sistema de relaciones tangibles e

intangibles, donde el habitar y el ser habitado, el uso y el ser usado y la domesticidad de lo cotidiano, expanden las dimensiones simbólicas y el sentido estético que deriva de nuestra relación con las materialidades. Reivindicando el rol de los artefactos, los habitantes y las casas en la construcción de la cultura, las maneras de ser y existir, y la identidad que se deriva de allí.

Algunas aproximaciones a la forma de trabajo

Con el fin de recabar la información necesaria para la construcción de los museos en casa esbozados en el apartado anterior, en un comienzo se plantearon una serie de talleres presenciales en los que, tanto mujeres participantes como investigadores del proyecto, pudieran generar obras artísticas en colaboración.

Debido a la contingencia que se ha vivido durante el último año, referentes a la pandemia del COVID-19 y las movilizaciones sociales en diferentes lugares del país, esta comprensión metodológica se transformó para poder adaptarse a las nuevas condiciones, siempre dinámicas del país. De este modo, se propuso una conversación mediada por una herramienta viajera que pueda provocar la cocreación sincrónica y asincrónica con las mujeres de Riosucio.

Así, el equipo de investigadores e investigadoras avanza en la creación de una herramienta llamada "Las ventanas de Casadentro", la cual se compone de una serie de fascículos dirigidos a activar, señalar, reconocer, etc., los saberes y las cotidianidades de las mujeres de Riosucio. Este material está diseñado desde una dinámica que va y vuelve al territorio para retroalimentar el proceso de creación. Se crea y aplica un primer fascículo y, a partir de la experiencia con las

mujeres, los aciertos y desaciertos metodológicos, y el contenido del material recabado, se elaboran las actividades del siguiente fascículo.

"Las ventanas de Casadentro" busca ser una estrategia cambiante, aterrizada a las realidades del contexto y a los sujetos. La sumatoria de estos fascículos, más allá de ser un ejercicio acumulativo, es una construcción colectiva, basada en el diálogo entre las mujeres y los integrantes del equipo, quienes asumimos una figura de acompañantes y también de participantes. Este recurso metodológico se nos muestra como una herramienta esencial que media los procesos de investigación y de creación. Por su carácter inacabado y de construcción progresiva que documenta y problematiza el trabajo de campo, la hemos denominado bitácora.

Por lo general, una bitácora es un cuaderno en el que se consignan recuerdos y memorias de un viaje. En Casadentro buscamos con esta herramienta explorar y registrar, a través de ejercicios creativos (como el dibujo, la pintura o la escritura), los saberes y sentires en este proceso. Además, confiamos en que esta forma de trabajo nos permitirá conectarnos en tiempos de incertidumbre. Al final, esperamos que estas bitácoras se conviertan en un compilado que evidencie el proceso, el intercambio y las creaciones de las diversas miradas sobre el territorio y los saberes tradicionales.

Algunas reflexiones preliminares

Con lo esbozado, Casadentro se nos muestra en su potencia, en sus posibilidades para aproximarnos al territorio, explorarlo y conocerlo en diálogo con un otro, o mejor, unas otras. Si bien el proceso de identificación de las mujeres participantes avanza, las exploraciones y primeros

contactos con las comunidades de los resguardos de Cañamomo, Lomapieta y Nuestra Señora de la Candelaria en Riosucio, nos dejan vislumbrar un trabajo fructífero con un grupo de mujeres que se relacionan de una forma particular con el paisaje, los objetos, los oficios y los saberes que circulan en sus vidas diarias en medio de la comida, el cuidado del otro o la distribución de la casa.

Dado el carácter abierto, incluso experimental de la estrategia de la bitácora, quedan preguntas sobre la implementación y, sobre todo, la creación y evolución del dispositivo. Insistimos en que la propuesta metodológica no debe ser una imposición para el contexto; al contrario, creemos en que es un ejercicio de retroalimentación basado en el reconocimiento del otro y lo otro, en que lo desconocido, lo inesperado y lo desaprendido dan cabida a nuevas rutas.

No desconocemos nuestra mirada externa al territorio, más bien, partimos de ella para sorprendernos y dialogar con lo que se nos presenta como nuevo. Poner a prueba, paulatinamente, cada ejercicio es la razón de ser la cocreación con las mujeres de Riosucio.

La instrucción para hacer un dibujo, recolectar un sonido o elaborar un mapa; el reconocimiento de la presencia del cuerpo, la escritura del relato o de un recuerdo; volver la mirada al álbum familiar o a lo que acontece en el espacio; todas son las estrategias que, de entrada, nos permitieron pensar las bitácoras. Como material susceptible de transformarse, estos ejercicios parten de la exploración para reivindicar los saberes cotidianos en y desde la casa como lugar significado.

En medio de la complejidad que nos muestra el contexto mundial alrededor de la pandemia, el aislamiento, la distancia social y las "medidas de cuidado y autocuidado", Casadentro aparece

como una posibilidad para acercarnos desde el reconocimiento de lo particular y lo local. El microrrelato que emerge de la cotidianidad es la clave para lograr este cometido. ¿Quién reconoce al otro u otra?, ¿cómo lo hace?, ¿cómo narrarse? Estas son algunas preguntas que nos quedan y nos develan un arduo camino por recorrer.

En medio de estas aperturas e interrogantes, la noción de "museos en casa" sigue latente. ¿Cómo construirlos?, ¿dónde?, ¿a través de qué mecanismos y qué relatos? Sin duda, la expansión de la definición hegemónica del espacio museístico tradicional se ubica en lo limítrofe de la cotidianidad, en medio de la casa y de las vivencias narradas por las mujeres de Riosucio. Si al museo se llevan las cosas dignas de exponer, ¿qué artefactos o relatos querrán conservar estas mujeres?

Referencias

- Arias, J. (2010). La investigación en artes: el problema de la escritura y el "método". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 5,5-8.
- Bachelard, G. (1995). *Poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Ballesteros, M. y Beltrán, E. M. (2018). *¿Investigar creando? Una guía para la investigación-creación en la academia*. Universidad El Bosque.
- Baldi, J. y Liston, M. F. (2013). Una domesticidad otra. Reflexiones sobre el habitar contemporáneo. http://www.fadu.edu.uy/tesinas/files/2014/09/2013.04.15_.pdf
- Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*. Siglo xx Editores.

Borgdorff, H. (2006). El debate sobre la investigación en las artes, *Cairon*, 13, 25-46.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1. Las artes de hacer*. Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Gil, J. y Laignelet, V. (2013). *El arte como productor de conocimiento*. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Laddaga, R. (2011). *Estética de Laboratorio*. Adriana Hidalgo Editora.

Lindón, A. (2000). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Anthropos.

Mejía, V. (2016). La casa *ad útero*. Una aproximación a la poiética germinal del espacio doméstico popular. *Kepes*, 123-143.

Perec, G. (2001). *Especies de espacios*. Montesinos.

Wolf, M. (2000). *Sociología de la vida cotidiana*. Cátedra.

Parte 4

Balances documentales y apuestas epistémicas emergentes

Análisis de la producción investigativa de las tesis de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (2008-2019)

Nydia Constanza Mendoza Romero, Jorge Enrique Aponte Otálvaro y
Marlene Sánchez Moncada*

pp. 225-238

* Profesores del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Introducción

La investigación se inscribe en la trayectoria del grupo Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales, y se articula al programa de Maestría en Estudios Sociales (en adelante MES). La MES está adscrita al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); inició su primera cohorte en el 2008 y tiene como propósitos: a) desarrollar escenarios de estudio y discusión de enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos contemporáneos de investigación social, y b) contribuir con la formación de investigadores sociales con capacidad de formular problemas de investigación, hacer uso crítico de las teorías sociales, proponer diseños metodológicos que permitan analizar las realidades sociales y trabajar en diversas redes que permitan la circulación y apropiación social del conocimiento (MES, 2020).

En sus 12 años de funcionamiento, los procesos de formación de la MES se han organizado en cinco líneas de investigación: Memoria, identidad y actores sociales; Construcción social del espacio; Estudios históricos; Educación, ciudadanía y subjetividades políticas y Lenguaje, comunicación y estudios sociales. De estas, las tres primeras líneas se encuentran vigentes.

Este proyecto de investigación busca abordar de manera sistemática la trayectoria investigativa de la MES, en función de cualificar sus componentes epistemológicos e identificar nuevos elementos que contribuyen con la fundamentación teórica, no solo de las tres líneas de investigación vigentes en el programa, sino específicamente de las líneas de acción del grupo de

investigación que respalda académicamente este programa de posgrado.

Para ello se toman como objeto de análisis las 134 tesis culminadas entre el 2008 y el segundo semestre del 2019, inicialmente, en torno a tres campos de reflexión: la memoria, las subjetividades y el territorio, los cuales han aportado teórica y metodológicamente a los estudios sociales y se han consolidado como temáticas específicas de reflexión en el contexto de las teorías sociales contemporáneas.

Este análisis busca aportar, además, al campo de estudio referido a la indagación de los programas de posgrado, por cuanto asume las tesis como producciones que realizan una contribución académica significativa a diferentes áreas del conocimiento, como los estudios sociales y las teorías sociales contemporáneas.

Problematización

Los estudios sociales se conciben como un campo dinámico de producción permanente de conocimiento, que se orienta por algunas de las principales elaboraciones conceptuales de las teorías sociales contemporáneas. Acoge una multiplicidad de problemáticas sociales que pueden ser analizadas desde los ámbitos disciplinares, interdisciplinares, pluri y/o multidisciplinares, por lo cual en ocasiones logra articular las ciencias humanas y sociales y algunas veces desbordar las fronteras disciplinares.

Al estar permeados por los planteamientos epistemológicos de las teorías sociales contemporáneas, así como por sus debates, en su devenir han asumido las controversias sobre el

estatuto de las ciencias humanas y sociales, las cuales no han estado ajenas a las problemáticas de los distintos contextos sociopolíticos.

Estas controversias han adquirido matices distintos dependiendo de sus nichos de origen. En primer lugar, "en unos casos los cuestionamientos surgieron de los centros de producción investigativa a nivel mundial, como Europa y Estados Unidos, lideradas especialmente por unas posiciones aclimatadas en los discursos contraculturales de los años sesenta" (Serna, 2011, p. 63); alimentadas a su vez por la movilización social en torno a reivindicaciones laborales y estudiantiles, a las luchas antirraciales, anti-segregacionistas y antipatriarcales, entre otras, que proliferaron en los años sesenta del siglo xx, muchas de las cuales se mantienen vigentes en la actualidad.

En el contexto de estos cuestionamientos y reivindicaciones emergieron además problematizaciones sociales novedosas para esta época, que posteriormente fueron ganando lugar como categorías de análisis y planteando reflexiones controversiales entre sí. Por ejemplo, las investigaciones sociales desde el constructivismo en debate con los postulados de las corrientes del posmodernismo, a propósito de categorías tan polémicas como el sujeto y/o la subjetividad.

Un segundo nicho de origen de las controversias sobre el estatuto de las ciencias humanas y sociales salieron a la luz en entornos periféricos de la investigación mundial, habitualmente en países pobres, "donde la penetración de los discursos hegemónicos de las ciencias humanas y sociales fue confrontada por unos discursos decididos a vindicar unos conocimientos locales" (Serna, 2011, p. 63), cuestionando marcos de análisis atados a la tradición occidental por estar

anclados en contextos distantes de esta tradición. De acuerdo con Serna, "estas posiciones hicieron énfasis en el hecho de que el blindaje aparentemente científico, provisto por el método, no era otra cosa que un artificio por medio del cual las ciencias humanas y sociales consignaban las diversidades en los raseros excluyentes de Occidente" (Serna, 2011, p. 63).

Como en el caso anterior, estas controversias coinciden con las apuestas independentistas de la India del Imperio británico y de los movimientos de liberación nacional del África colonizada por Europa, que una vez lograron liberar parte de sus territorios a mediados del siglo xx, fue necesario cuestionar los discursos hegemónicos de las disciplinas sociales y legitimar la producción de teorías y conocimientos locales. Los hechos anteriores se constituyen en algunas de las principales condiciones de posibilidad de los estudios de la subalternidad y estudios poscoloniales, los cuales han aportado parte de los referentes teóricos que hoy componen los estudios sociales.

Un tercer nicho de origen está relacionado con los cuestionamientos a la utilidad del conocimiento y sus apuestas por la transformación social, la teoría situada y el diálogo con tendencias de investigación sociocrítica afines a estos postulados. Los cuestionamientos también han estado dirigidos a los efectos de la Guerra Fría en América Latina y la injerencia de Estados Unidos en las políticas de seguridad sobre la región y las secuelas de las dictaduras del cono sur.

En este mismo sentido, las apuestas por la transformación social se han nutrido de los procesos sociales llevados a cabo después de las revoluciones cubana, nicaragüense y salvadoreña, de los aportes de diversas organizaciones

sociales de carácter emancipatorio, de las acciones colectivas por parte de distintos sectores y de los diferentes movimientos sociales, así como de las acciones en contra de la represión de la cual han sido víctimas. Estas problemáticas del orden regional, nacional y local también hacen parte de los actuales estudios sociales.

Tal como se ha evidenciado, los estudios sociales componen un campo complejo, al cual además se ha venido incorporando el análisis de las variadas expresiones culturales, estéticas y artísticas del pasado y del presente. Se trata de un campo constantemente alimentado por la vasta y creciente producción de conocimiento que, gracias a la cibercultura, en su mayor parte está disponible,

desde el acceso a las bases de datos hasta la posibilidad de compartir documentos a los colegas en fracciones de segundo, quienes, a su vez, los pueden leer y comentar inmediatamente. Los grupos de investigación pueden intercambiar datos y elaboraciones en plataformas diseñadas para esto o simplemente a través de redes sociales o listados de correo electrónico. (Restrepo, 2015, p. 103)

Hacen parte de la producción investigativa de este campo las tesis de la MES-UPN, sobre las cuales se hace necesario realizar un balance analítico en función de identificar sus aportes al campo de los estudios sociales y las teorías sociales contemporáneas en el desarrollo de cada una de las líneas de investigación que la componen. En razón de lo anterior, el propósito de esta investigación es realizar un balance analítico de las 134 tesis que se han producido en esta maestría en el periodo 2008-2019, en los campos de las memorias, las subjetividades y el

territorio, identificando sus aportes a los estudios sociales y determinando sus relaciones con las teorías sociales contemporáneas.

La pregunta principal de investigación es: ¿cuáles han sido las contribuciones de las tesis de la Maestría en Estudios Sociales de la UPN (2008-2019) a los campos de los estudios sociales y las teorías sociales contemporáneas?

Perspectiva conceptual y metodológica

Los debates sobre las memorias

La relevancia social y académica que globalmente tienen hoy los discursos sobre las memorias sociales, tiene como punto de inflexión la década de los sesenta, a partir de los procesos de descolonización y la emergencia de nuevos movimientos sociales que reivindicaron la necesidad de historiografías alternativas en las que su "voz" fuera incluida como parte de las historias nacionales; así como la reactivación del debate público sobre la Shoah en Europa y Estados Unidos a comienzos de la década de los ochenta (Huyssen, 2002).

De esta forma, para los años noventa ya se asistía a una "globalización de la memoria", debido a la persistencia de políticas genocidas en países como Ruanda, Bosnia y en territorios en disputa como Kosovo, a través de las cuales se mantuvo vigente la reflexión sobre la memoria del Holocausto, hasta configurarla como "*tropos* universal del trauma histórico" (Huyssen, 2002, p. 17). Por otra parte, las discusiones sobre la represión militar de las décadas de 1970 y 1980 comenzaron a ser centrales en los espacios públicos de algunos países latinoamericanos (especialmente Argentina, Chile y Uruguay), y al

mismo tiempo surgieron con fuerza las memorias sobre los exregímenes socialistas en Europa del Este (Allier, 2011, p. 48).

En el caso colombiano, los trabajos sobre las memorias, especialmente aquellas relacionadas con el conflicto armado, son relativamente recientes. La promulgación de la Ley 975 de 2005 o "Ley de Justicia y Paz", la creación de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) y la Ley 1448 del 2011, más conocida como "Ley de Víctimas y de Restitución de Tierras", favorecieron que en el país se institucionalizaran tecnologías globales de transición política en torno a las ideas de verdad, reparación y reconstrucción histórica (Castillejo, 2010).

Es claro entonces que "trabajar las memorias" (Jelin, 2002) constituye un ámbito de creciente interés en el pensamiento contemporáneo tanto en el plano de la indagación conceptual, como en el análisis de experiencias y casos particulares. En el marco de esta investigación, la *memoria* se entiende como un proceso activo de elaboración y construcción simbólica de sentidos sobre el pasado, en el que se ponen en juego recuerdos, silencios y olvidos, en estrecha articulación con las inquietudes, preguntas y necesidades del presente y con los horizontes de expectativas futuras (Aguilar, 2008; Jelin, 2002; Passerini, 2006).

Como proceso, la construcción de memorias abarca por lo menos dos dimensiones (Mendoza, 2015): por una parte, las formas mediante las cuales los sujetos se relacionan individualmente con lo sucedido, lo que implica considerar que cuando un sujeto "recuerda", en el sentido de traer al presente eventos de experiencias pasadas, no estamos frente a un proceso mecánico de recuperación de información previamente almacenada, ni tampoco a imágenes y represen-

taciones fieles a los sentidos experimentados durante ese pasado. Por el contrario, en esa evocación se ponen en juego sentidos, interpretaciones e imaginarios circulantes (Levin, 2011). Así, las *memorias personales* son posibles por la existencia de referentes sociales, denominados por Maurice Halbwachs "marcos sociales de la memoria", los cuales son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. Como sistemas de sentido, cronológicos, topográficos, los marcos sociales anticipan el recuerdo "el olvido se explica por la desaparición de estos marcos o parte de ellos" (Halbwachs, 2004, p. 172).

Por otro lado, cuando hablamos de memorias se hace referencia también a las modalidades que una sociedad construye para elaborar y negociar interpretaciones colectivas sobre su pasado, esto es, las *políticas de la memoria* que diferentes sujetos o "emprendedores de la memoria" (Jelin, 2002) movilizan en la disputa por la legitimidad de proyectos de sociedad diferenciales en distintos momentos históricos. Por *políticas de la memoria* se entiende las formas de "gestionar el pasado" a través de un conjunto de estrategias e iniciativas, oficiales o no, desplegadas en el espacio público (medidas de justicia retroactiva, juicios histórico-políticos, conmemoraciones, apropiaciones simbólicas de distinto tipo) con cierta permanencia en el tiempo, destinadas a difundir o consolidar interpretaciones sobre acontecimientos del pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales o políticos, o para el conjunto de una sociedad (Aguilar, 2008; Rabortnikof, 2007).

En las tesis elaboradas en la Maestría en Estudios Sociales, especialmente en las realizadas en la línea: memorias, identidades y actores sociales, se ha problematizado la construcción

de las memorias desde distintas aproximaciones conceptuales: memoria colectiva, memoria social, políticas de la memoria, memoria histórica y usos públicos del pasado. De igual forma, se han analizado procesos y experiencias concretas en las que se relacionan las memorias con el conflicto armado, con distintos movimientos y organizaciones sociales, con la constitución de identidades, el territorio y la producción cultural. Estas reflexiones conceptuales y las articulaciones que se han elaborado serán parte del objeto de análisis de la presente investigación.

Tendencias sobre la subjetividad como campo de análisis

A partir de los años sesenta del siglo xx el concepto *subjetividad* se volvió central para el análisis social (Blackman *et al.*, 2008, p. 1), durante este periodo tuvo lugar “un fuerte desplazamiento hacia nuevas formas de problematizar la subjetividad en temas tales como la sexualidad, el género, la discriminación racial, la etnicidad, la violencia o el multiculturalismo” (Angelcos, 2017, p. 77); cobrando cada vez mayor importancia en los debates contemporáneos. A continuación, se presentan algunas de las principales elaboraciones teóricas relacionadas con esta categoría, producidas en las últimas décadas, en particular se abordan los planteamientos de Michel Foucault, algunas posturas desde los estudios culturales —específicamente de Stuart Hall y Eduardo Restrepo— y Pierre Bourdieu.

Desde la perspectiva de Foucault, la subjetividad resulta de la dinámica y cambiante articulación entre la configuración de los saberes, su institucionalización, la constitución del sujeto desde su propia historicidad y del ejercicio de las “tecnologías del yo”, que hacen referencia a los procedimientos que en cada época se disponen

para que los individuos fijen su identidad en función de determinados fines sociales, mediante el dominio de sí y del conocimiento sobre sí mismo (Foucault, 1981). En este sentido, el filósofo francés cuestiona el unívoco concepto de sujeto exclusivamente adscrito a un proyecto colectivo dotado de la correcta conciencia y la buena moral, que le configura como sujeto potencia; usualmente desde perspectivas propias de la modernidad concebido como sujeto de cambio, actor social en el que se esencializan determinadas identidades.

Desde una tendencia teórica en algunos aspectos similar a la anterior, los estudios de la cultura, la subjetividad corresponde a la “compleja y heterogénea sedimentación de los procesos de sujeción, de devenir sujetado, que habilita el posicionamiento agenciado de un individuo o conglomerado social en relación a una posición de sujeto” (Hall, 2003, citado por Restrepo, 2020, p. 281); este agenciamiento incluye la posibilidad de aceptar, modificar o rechazar estas locaciones o posicionamiento de sujeto. El estudio de la subjetividad implica indagar por las prácticas que constituyen las locaciones sociales o posiciones de sujeto (mujer, joven, indígena, etc.) y las interpelaciones que producen (Restrepo, 2005, p. 30). Siguiendo a Restrepo (2020), la posición de sujeto es una ubicación posible en el espacio social: maestro, madre, mexicano, loco o turista, son palabras con las que se indican estas ubicaciones. A su vez, teniendo en cuenta las elaboraciones conceptuales de Laclau (1996, citado por Restrepo, 2020), Restrepo afirma que

Cualquier posición de sujeto siempre se constituye relacionamente, opera como un sistema de diferencias. En cualquier posición de sujeto hay más de un término, que adquiere su sentido y existencia por

el conjunto de las relaciones de diferencia que son posibles en esa posición de sujeto. (p. 280)

Tal como se ha podido apreciar, en las dos perspectivas teóricas el concepto *subjetividad* se relaciona con la categoría *sujeto*, también con *subjetivación*; en ambos casos se asume la subjetivación como las modalidades en el devenir sujeto. En los estudios de la cultura la subjetivación hace referencia a las estrategias mediante las cuales se constituyen las experiencias y emociones cristalizadas en individuos y conglomerados sociales en relación con las posiciones de sujeto, es decir, a los procesos de sujeción, a las modalidades mediante las cuales los individuos y conglomerados sociales devienen sujetos o no a ciertas posiciones de sujeto; agrega Restrepo (2020) que "la subjetivación tiene que ver con la sujeción, es decir, con el proceso de devenir sujeto a una posición de sujeto", estos planteamientos mantienen estrecha cercanía con los trabajos de Foucault, a propósito de las modalidades de subjetivación en Occidente ya mencionadas.

Desde perspectivas distintas a las dos anteriores, existen elaboraciones sobre la categoría subjetividad articulada a la acción social. En el balance que presenta Sherry Ortner (2006) considera que en las conceptualizaciones de Pierre Bourdieu y Alain Touraine, la subjetividad se localiza en la complejidad de la acción social. Bourdieu (1987) asume la subjetividad como proceso de producción de significados susceptible de ser analizada en el nivel individual o social; de igual manera como un proceso de articulación de sentidos, lo cual sugiere analizar sus lógicas de conformación y funcionamiento en el orden social, sus sistemas de relación, insertos en lo que el autor denomina *habitus*, "los agen-

tes están poseídos por su *habitus* más de lo que ellos lo poseen" (Bourdieu, 1997).

Los planteamientos anteriores evidencian apenas algunas de las múltiples posibilidades teóricas en sus apuestas por conceptualizar la subjetividad, pero suficientes para mostrar que estamos tratando uno de los temas que hacen parte de las preocupaciones de las teorías sociales contemporáneas y que, junto con otras tendencias, que por el momento no fueron referidas en este texto, han servido como referente para orientar variadas investigaciones sociales. La categoría subjetividad se constituye en uno de los conceptos con amplio desarrollo en la producción académica de la MES, su despliegue ha tenido lugar en casi todas las líneas que componen el programa, mostrando las distintas dimensiones que esta categoría connota de acuerdo con las orientaciones epistemológicas de cada una de las líneas y con los enfoques teóricos desde los cuales ha sido abordada.

Las problematizaciones sobre el territorio

Entre los debates recientes en los estudios sociales, una categoría que ha sido objeto de análisis y discusión ha sido el territorio. En un primer ámbito, se ha problematizado su relación con los movimientos sociales, las acciones colectivas y los actores sociales, pues en las agendas y apuestas políticas de estas instancias, el territorio ha tenido un interés en los últimos años. Por otro lado, en un segundo ámbito el territorio se ha abordado como objeto de estudio en sus relaciones con el poder y la cultura, asociándolo a procesos de configuración de identidades, subjetividades y de transformación social.

En cuanto al primer ámbito, los debates sobre el territorio y la territorialidad han retomado las elaboraciones de las ciencias sociales en las

cuales se ha establecido la existencia de múltiples territorios, entendiendo a estos como un conjunto de relaciones sociales que son disputadas política y culturalmente. En estos debates iniciales ubicamos los trabajos de Gottmann (1973); Lefebvre (1991); Raffestin (1993); Santos (1978; 1996; 2002); Harvey (2003); Haesbaert (2004) y Delaney (2005), quienes han promovido una comprensión del territorio más allá de su dimensión espacial implicándole un proceso de producción social de significados y de relaciones entre los sujetos.

Es así como en el ámbito de las ciencias sociales y humanas se ha establecido que el territorio es un proceso de construcción, derivado de las relaciones de diverso tipo que establecen los actores sociales entre sí, el cual es inacabado y mutable (Gottmann, 1973; Oslender, 2002). Este proceso de construcción se ha analizado en el marco de la globalización, la cual ha generado reconfiguraciones en los territorios y los actores sociales con consecuencias como las migraciones, la movilidad, la gentrificación, los procesos de despojo, el deterioro ambiental y las dinámicas socioespaciales de desterritorialización (Boisier, 2001; Harvey, 2003; Toledo, 2005).

Por otro lado, en el segundo ámbito, los debates sobre el territorio se han concentrado en sus articulaciones con fenómenos sociales como la identidad, la cultura y el poder. Aquí es preciso ubicar los aportes de Raffestin (1993), Haesbaert (2004), Boisier (2011) y Capel (2016), entre otros, los cuales han determinado que la comprensión del territorio como construcción social conlleva a entender la apropiación subjetiva que se da en su configuración, así como las prácticas culturales que lo crean y recrean.

A partir de ello, los debates más recientes al respecto han partido de complejizar la mirada

del territorio como un espacio que genera cohesión por sí mismo, poniendo en discusión la naturalización de las identidades nacionales o adscritas a un espacio físico o la cohesión que se establece a partir de la habitabilidad en un territorio. Aquí se ha dado un enriquecimiento de las conceptualizaciones acerca de los procesos de territorialización, pues desbordan su dimensión física y política ligándola con las acciones o prácticas culturales que nombran, dan sentido o significado a un territorio. De allí debates alrededor de las concepciones o significados de lugar, las representaciones sociales de los territorios o la apropiación simbólica de espacios y lugares. Ante ello se ha venido discutiendo la apropiación y construcción social del territorio producto de las relaciones con instancias de gobierno, entidades encargadas en la toma de decisiones o procesos de participación que pugnan en medio de procedimientos jerarquizados por el aprovechamiento o uso de determinados lugares, los cuales generan disputas que se inscriben en relaciones de poder (Toledo, 2005).

Como producto de estos desarrollos se ha vinculado la construcción social del territorio con las identidades (individuales y colectivas), entendiendo que el territorio y la territorialidad permiten construir identidades y a su vez estas coadyuvan a configurar los territorios, expresado ello en los vínculos de pertenencia, los símbolos territoriales, disputas por la soberanía territorial o el reconocimiento de colectividades por medio de elaboraciones sobre un pasado común vinculado a un territorio. Por ello se puede hablar de una dimensión territorial de la identidad, la cual ha cobrado interés para el análisis de diferentes fenómenos sociales, y que, para el caso de esta investigación, se plantea indagar acerca de los desarrollos que han tenido en las tesis de la maestría.

Resultados

Investigaciones afines en programas de posgrado

Un primer interés del equipo de investigación fue conocer si en programas de posgrado con similar denominación o programas del área de las ciencias sociales, estudios culturales e investigación social, se han llevado a cabo investigaciones similares. Para ello se hizo una búsqueda en universidades colombianas, a partir del registro del Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIIES) del Ministerio de Educación Nacional. De igual modo, se realizó el rastreo en instituciones universitarias de Argentina y México, ampliando la indagación en programas de maestría y doctorado.

El rastreo de información estuvo orientado a ubicar informes de investigación que tuvieran por objeto el análisis de su productividad académica vista en las tesis del programa. En total se realizó la búsqueda de información en 21 programas de posgrado (maestría y doctorado) de universidades colombianas y 14 programas de posgrado (maestría y doctorado) internacionales, en los que se constató que no se han realizado investigaciones de este tipo.

Ampliación de referentes conceptuales

En relación con el desarrollo teórico y conceptual de la investigación, el equipo de trabajo procedió a realizar una búsqueda bibliográfica de publicaciones (de los últimos 10 años) en las cuales se trabajaran temas, investigaciones o reflexiones similares a las planteadas en este proyecto. Esta búsqueda se realizó con el apoyo de los monitores de la investigación, indagando en bases de datos, repositorios y páginas web de univer-

sidades y centros de investigación en ciencias sociales. En cuanto a los institutos y centros de investigación en ciencias sociales, la consulta se realizó por medio de sus bases de datos disponibles en las páginas web. Los centros consultados fueron Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo (Cider), Instituto de Estudios Urbanos (IEU), Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital (Ipazud), Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos (ILSA), Centro de Estudios Interdisciplinarios, Jurídicos, Sociales y Humanistas (CIES), Centro de Estudios Afrodiaspóricos (CEAF) y el Instituto Hábitat, Ciudad y Territorio de la Universidad Nacional. Para el caso de las maestrías, se consultó en programas de posgrado en estudios sociales, ciencias sociales e investigación social.

La consulta realizada se concentró en investigaciones, artículos, libros y capítulos de libros que abordaran análisis o reflexiones sobre la subjetividad, la memoria, el territorio y la acción colectiva. En total por cada uno de los centros de investigación y programas de posgrado se ubicaron 413 artículos, 138 libros y 46 capítulos de libros. En cuanto a su ubicación temática, se observa una amplia producción académica sobre el territorio, la memoria y la subjetividad, ámbitos en los cuales se ubican la mayoría de los trabajos encontrados. De igual modo, se identificaron trabajos que no abordan directamente indagaciones sobre el territorio, la acción colectiva, la memoria y la subjetividad pero que se ubican en los ámbitos de los estudios culturales y la investigación social interdisciplinaria. A continuación, se detalla una primera clasificación que realiza el equipo de investigación sobre la producción académica encontrada.

Tabla 1. Producción académica encontrada

Ámbitos temáticos de la producción académica	Número de artículos, libros y capítulos de libro
Territorio	190
Subjetividades	123
Memoria	136
Acción colectiva	22
Estudios culturales	24
Investigación interdisciplinaria	102
Total	597

Fuente: elaboración de los autores.

Consulta, clasificación y análisis de las tesis de la MES

De manera simultánea a las anteriores actividades, el equipo de investigación procedió a realizar la consulta, clasificación y actualización de la base de datos de las tesis de la MES. El inventario inicial de las tesis de la Maestría en Estudios Sociales de la UPN en el periodo 2008-2019 se compone de 134; el trabajo inicial de depuración de este inventario consistió en identificar su ubicación. Al respecto, se pudo establecer que 64 se localizan en el repositorio de la biblioteca de la UPN; 31 no tienen licencia para subir al repositorio y en el caso de 39 tesis el autor no aprobó la licencia.

Una vez determinada la ubicación de cada una de las tesis, se procedió a clasificar el corpus documental en las siguientes categorías: subjetividad (49 tesis), memoria (15 tesis) y territorio (41 tesis). Dada su relevancia se contempló una nueva referida a procesos organizativos (14 tesis). Aquellos trabajos que no corresponden a alguno de estos ejes temáticos se incluyeron en la categoría otros campos de reflexión (15 tesis). En la siguiente tabla se detalla esta información:

Tabla 2. Categorías de análisis para las tesis encontradas

Subjetividad	49
Memoria	15
Territorio	41
Procesos organizativos	14
Otros campos de reflexión	15

Fuente: elaboración de los autores.

Teniendo en cuenta este corpus documental, se diseñó la matriz para el análisis de contenido de las tesis de maestría, la cual incluye los siguientes aspectos:

- Problema de investigación: pregunta(s) de investigación, población o muestra, objeto o sujeto del estudio, contexto del estudio.
- Metodología: enfoque, métodos, técnicas, instrumentos, diseño y desarrollo de la investigación.
- Referentes teóricos: perspectiva(s) teóricas que fundamentaron la investigación, categorías, definiciones conceptuales.

- Principales resultados y aspectos investigativos emergentes.

A partir de lo anterior, el equipo de investigación inició el proceso de lectura y análisis del corpus documental, con el fin de caracterizar las problematizaciones sobre la memoria, la subjetividad y el territorio en las tesis de la MES, ampliando el análisis a una cuarta categoría: procesos organizativos y formas de acción colectiva. A continuación, se presentan los principales hallazgos de las tres primeras categorías.

Caracterización preliminar de las problematizaciones sobre la(s) subjetividad(es)

El análisis preliminar de las problematizaciones de las tesis agrupadas en la categoría subjetividad muestra las siguientes características. Una de las más preponderantes consiste en que estas problematizaciones generalmente se encuentran signadas por las relaciones que se establecen entre subjetividad y otras categorías como identidad, ciudadanía y representaciones sociales. Los problemas a explorar abordan sectores poblacionales específicos, los criterios de su selección en algunas ocasiones están relacionados con los grupos etarios a los cuales pertenecen: niños, adolescentes, jóvenes, adultos, también su pertenencia a comunidades especiales-específicas: indígenas, afro, discapacidad, desplazados, víctimas, escolares; entre otros. De igual forma, se pregunta por las identidades y subjetividades en el contexto de las expresiones artísticas. Aunque no son recurrentes, también se cuenta con producción académica en la que, en el marco de las problematizaciones sobre la subjetividad, se reflexiona sobre la alteridad, y además se cuenta con producción de conocimiento sobre la constitución del sujeto.

Caracterización preliminar de las problematizaciones sobre las memorias

La tesis incluidas en este eje abordan temáticas diversas del campo de los estudios de la memoria: las luchas políticas por la memoria respecto a hechos violentos del contexto colombiano; políticas de la memoria agenciadas por procesos organizativos; configuración de la memoria nacional en contextos escolares y específicamente en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales; contenidos mnémicos que distintos grupos sociales tienen respecto a personas, grupos o colectivos de resonancia nacional; relaciones entre fotografía, memoria y performatividad de género; patrimonio cultural y turismo; comisiones de estudio sobre la violencia; prácticas de memoria y procesos de transmisión.

Los desarrollos analíticos de estas temáticas también son diversos, toda vez que en algunos casos se profundiza en discusiones conceptuales acudiendo a autores reconocidos en el campo, mientras que, en otros, la tendencia es a utilizar fuentes orales y testimonios, pero no necesariamente se vuelven objeto de reflexión categorías analíticas de los estudios de las memorias.

Un debate importante que se plantea a propósito de este último aspecto tiene que ver con las relaciones/tensiones entre las elaboraciones sociales y académicas acerca de las memorias sociales y los desarrollos conceptuales de la historia oral. Asimismo, es relevante profundizar en los referentes conceptuales y en las tradiciones intelectuales que se utilizan para trabajar tanto aquellos análisis que refieren a hechos violentos, en su mayoría asociados con el conflicto armado colombiano, como los que provienen de procesos y experiencias organizativas no necesariamente mediadas por hechos de violencia sociopolítica.

Caracterización preliminar de las problematizaciones sobre el territorio

Las tesis analizadas en la categoría territorio involucran investigaciones acerca de diversos aspectos relacionados con los estudios sociales del espacio. En general, las tesis se fundamentan teóricamente en la perspectiva de la geografía humanística o la geografía cultural, lo cual influye en los tipos de problematizaciones que realizan. Lo anterior significa que las investigaciones no concentran sus problematizaciones en el territorio sino en otros aspectos como el paisaje, el hábitat o el lugar, haciendo énfasis en los procesos de configuración social del espacio. En su mayoría, los trabajos se centran en el análisis de espacios urbanos.

En este primer grupo de trabajos es común encontrar investigaciones que centran su interés en el estudio de las percepciones, los significados, imaginarios, representaciones y prácticas cotidianas que influyen o tienen incidencia en la construcción social del espacio. De manera que se plantea para el análisis posterior, ampliar la categoría de interpretación por "estudios sociales del espacio", pues se considera que abarca en un sentido más amplio las problematizaciones y referentes teóricos de las tesis.

De igual modo, se ubicó un segundo grupo de trabajos que fijan su investigación en el territorio como unidad de análisis o de estudio. En este caso, la fundamentación parte de los desarrollos de la geografía humanística, pero se amplía a otros campos disciplinares o interdisciplinares como la antropología, los estudios fenomenológicos, estudios de género o estudios de la subalternidad. En este grupo de trabajos, en particular, las tesis abordan indagaciones sobre procesos de territorialización, la influencia de

fenómenos migratorios en la construcción del territorio o estudios acerca de grupos o comunidades específicas y su articulación con procesos territoriales.

Finalmente, se ubicó un conjunto de tesis que refieren a investigaciones acerca del espacio social y su articulación con el campo educativo formal. Aquí se desarrollan trabajos centrados en la formulación de propuestas de política pública, análisis de procesos de representación espacial en grupos ubicados en entornos escolares e indagaciones que problematizan los referentes curriculares para la enseñanza de la geografía en la escuela.

Referencias

- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Alianza.
- Allier, E. (2011). Memoria, política, violencia y presente en América Latina. En E. Rey y P. Cagliao (coords.), *Conflicto, memoria y pasados traumáticos. El Salvador contemporáneo*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Angelcos, N. (2017). Subjetividad, cuerpo y afecto en la teoría sociológica. *Estudios Avanzados* (26), 76-94.
- Blackman, L., John C., Derek, H., Dimitris, P. y Valerie, W. (2008) Creating Subjectivities, *Subjectivity*, (22), 1-27.
- Castillejo-Cuéllar, A. (2010). Iluminan tanto como oscurecen: de las violencias y las memorias en la Colombia actual. En J. Jaime, *Memoria, silencio y acción psicosocial. Reflexiones sobre por qué recordar en Colombia*. Cátedra Libre; Fundación Manuel Cepeda Vargas; Mundos Posibles.

- Delaney, D. (2005). *Territory: A short introduction*. Blackwell Publishing.
- Boisier, S. (2001). Crónica de una muerte frustrada: el territorio en la globalización.
- Boisier, S. (2011). El territorio en la contemporaneidad (la recuperación de las políticas territoriales). *Líder: Revista Labor Interdisciplinaria de Desarrollo Regional*, (18), 9-24.
- Capel, H. (2016). Las ciencias sociales y el estudio del territorio. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXI(1149), 1-38. <https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/26319/27784>
- Foucault, M. (1981). Subjetividad y verdad. *Anuario del Colegio de Francia* (81), Histoire des Systèmes de Pensé (pp. 385-389). Colegio de Francia.
- Gottmann, J. (1973). *The significance of territory*. The University Press of Virginia.
- Haesbaert, R. (2004). *El mito de la desterritorialización*. Bertrand Brasil.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Universidad de Zaragoza.
- Harvey, D. (2003). El nuevo imperialismo. Akal.
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Goethe Institut-Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Lefebvre, H. (1991). *La producción del espacio*. Blackwell Publishers.
- Levin, F. (2011). Violencia, trauma y el fenómeno de la memoria. En *La historia reciente como desafío a la investigación y el pensamiento en ciencias sociales*. Caicyt-Conicet. <http://recursos.caicyt.gov.ar>
- Mendoza, N. (2015). *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes. La experiencia de "Hijos e hijas por la identidad y la justicia contra el olvido y el silencio" en Argentina y de "Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad" en Colombia*. UNAM.
- Oslender, U. (2002). Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una espacialidad de resistencia. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales Geocrítica*, VI(115).
- Passerini, L. (2006). *Memoria y utopía. La primacía de la intersubjetividad*. Universidad de Valencia.
- Rabotnikof, N. (2007). Memoria y política a treinta años del golpe. En C. Lida, H. Crespo y P. Yankelevich (comps.), *Argentina. 1976. Estudios en torno al golpe de Estado*. Colmex-FCE.
- Raffestin, C. (1993). *Por una geografía del poder*. Editora Ática.
- Restrepo, E. (2005). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana* (5).
- Restrepo, E. (2015). Retos actuales de las ciencias sociales en América Latina. *Mediaciones* (15), 98-109.
- Restrepo, E. (2020). Sujeto de la nación y otrerización. *Tabula Rasa* (34), 271-288.
- Santos, M. (1978). *Metamorfosis del lugar habitado*. Oikos Tau.
- Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Oikos Tau.

Santos, M. (2002). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel.

Serna, A. (2011). Sobre la naturaleza de los estudios sociales. *Esfera*, 1(1), 59-71.

Toledo, V. (2005). *Pueblos indígenas, Estado y democracia*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Algunos rostros de la injusticia social. Desentrañar raíces para repensar la escuela desde el sur*

Carolina Soler Martín y María Cristina Martínez Pineda**

pp. 239-252

* Este texto forma parte de los avances que venimos realizando en el marco de la investigación "Educación con justicia social en la escuela. Vínculos con las pedagogías críticas latinoamericanas", adelantado en el marco de la convocatoria del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). Código DSI 546-21.

** Profesoras investigadoras. Universidad Pedagógica Nacional.

Presentación

Este texto busca realizar un punto de inflexión en los estudios realizados acerca de las articulaciones entre educación y justicia social, más allá de las lecturas y comprensiones de autores como Fraser (2006, 2008), Nussbaum (2007), Yung (2000), entre otros autores. Decimos más allá, no porque se quieran desconocer los aportes de Occidente, como se desarrollaron en una producción investigativa anterior de las investigadoras, presentada en Soler *et al.* (2018), sino porque consideramos pertinente reconocer desde nuestro contexto latinoamericano las apuestas y avances realizados desde experiencias educativas y desde las pedagogías críticas latinoamericanas.

El lugar de partida es el mismo. Históricamente se ha reconocido que uno de los principales problemas de la sociedad colombiana, y de la mayoría de los países del continente, es la profunda desigualdad social con múltiples consecuencias, que en materia educativa tienen su correlato en la negación del derecho humano a la educación, en el incremento de múltiples violencias y exclusiones por raza, género, condición social, entre otras.

La tesis que orienta y atraviesa este texto es la siguiente: la escuela formal está anclada y sustentada en las matrices del colonialismo y el patriarcalismo, y está atravesada y cooptada en su estructura, organización y funcionamiento por los principios del modelo capitalista en todas sus expresiones. Por consiguiente, tanto en su estructura como en su forma de actuación, la escuela formal, construida y anclada a estas matrices produce y reproduce injusticias sociales. Desde estos reconocimientos se busca establecer vínculos con las miradas críticas lati-

noamericanas con el interés de reconocer si se han construido, tejido y articulado algunas salidas a estas condiciones de sujeción y de injusticias que se han instalado.

Aquí cabe preguntarnos: ¿qué puede hacer la universidad y en general las instituciones educativas y la investigación social para contribuir a deconstruir las matrices originarias de las exclusiones producidas por factores económicos, raciales, culturales, sexuales, y para construir referentes y acciones anticoloniales, antipatriarcales y anticapitalistas? ¿Cómo ir más allá del todo se sabe, pero nada cambia? Y situados en el tiempo presente: ¿puede este acontecimiento pandémico convertirse en posibilidad político-pedagógica para acelerar los cambios aplazados en la escuela formal? ¿Cómo producir conocimiento emancipatorio emergente que contribuya a construir sociedades más justas?

Para intentar desarrollar las preguntas el texto se estructura en tres apartados, el primero sitúa algunos fragmentos de la problematización; el segundo realiza un acercamiento a las tres matrices productoras de injusticias sociales y el tercero busca avanzar en algunas pistas para la acción emancipatoria.

Desentrañando las raíces

Comencemos por decir que los rostros de la injusticia social, visibles e invisibles, son múltiples y se filtran por todos los intersticios. También, que el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado son ejes de dominación que están tan naturalizados que nos hemos acostumbrado a convivir con la multiplicidad de violencias que generan y que son las formas más visibles de retratar y materializar las injusticias que hoy seguimos aceptando como condición de vida y quizá como destino.

La exclusión, la discriminación, las desigualdades sociales, las inequidades, las violencias, el capacitismo, son algunos de estos rostros; en todos los casos, las fronteras son porosas y difíciles de desentrañar, pero más difícil aún, desenraizarlas del *ethos* cultural porque están imbricadas en la cotidianidad y en las subjetividades, en “los modos de hacer”, en los términos que expresa Michael de Certeau (2000).

Y es que como plantea De Sousa Santos (2021) en su reciente publicación *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*:

¡Mientras que el capitalismo global se ha vuelto más agresivo durante las últimas tres décadas, y controla la educación superior, el colonialismo global siempre ha estado presente. Aun así, se volvió más visible debido a los movimientos mencionados y debido a las luchas anticoloniales, poscoloniales y descoloniales que tienen lugar tanto dentro como fuera de la academia. (p. 229)

Estas comprensiones eternizadas de forma milenaria, necesariamente invitan a las instituciones educativas, en general, a hacer giros radicales y estructurales en las prácticas pedagógicas, en los saberes, en el qué y cómo enseñar. A cuestionar los silenciamientos y los saberes que se imponen acriticamente y convocan a enseñar a denunciar, a desobedecer, a decir NO sin sentir temor o vergüenza. También, a reconocer y entender que todos somos “diferentes” y que es desde estos reconocimientos que crecemos, nos complementamos y nos liberamos. A comprender el lugar de los “prejuicios” en las decisiones que tomamos y en los juicios que impartimos. En suma, convocan a declararnos anticapitalis-

tas, anticoloniales y antipatriarcales y a actuar en consecuencia.

Estos son solo algunos de los saberes que desafían a las educaciones y que nos permiten afirmar que necesitamos contar con escuelas para la resistencia y maestros que amplíen sus lugares de enunciación y orienten sus praxis hacia intereses emancipatorios que incluyan la erradicación de las injusticias. Praxis que hoy se cruzan con el acontecimiento pandémico que está trastocando las cotidianidades y nos convoca a reflexionar sobre las prácticas instaladas para que no sigamos iguales como si nada hubiera pasado. Desde nuestro punto de vista, las revelaciones de este acontecimiento son también una oportunidad política para agenciar los cambios sociales aplazados y vedados.

Consideramos igualmente que las luchas por construir justicia social hoy son las mismas que hemos afrontado históricamente y que han configurado las movilizaciones y movimientos sociales. Quizá unas más visibles que otras, pero situadas en la misma intencionalidad y cobijadas por los mismos patrones excluyentes: la colonialidad y el patriarcalismo, afianzados por los principios capitalistas en sus diferentes expresiones de cooptación y subjetivación. Quizá las variaciones se han dado en las nuevas y sofisticadas formas de cooptación, sujeción, arrasamiento y borrado de subjetividades y de proyectos emancipadores.

Y es que estas luchas históricas contra el racismo, contra la discriminación por género, etnia, por el reconocimiento de las mujeres, contra la desigualdad social, entre otras, tienen como columna vertebral los principios coloniales y patriarcales que nos han condenado a vivir excluidos y desarraigados, como bien lo explica Fanon (1961):

El colonialismo no se conforma simplemente con imponer su dominio sobre el presente y el futuro de un país dominado. El colonialismo no se satisface con mantener un pueblo entre sus garras y vaciar el cerebro del nativo de toda forma y contenido. Por una suerte de lógica perversa, se vuelve al pasado del pueblo oprimido, lo distorsiona, o desfigura y lo destruye. (p. 60)

Y es que, vale recordar que "[l]os colonialistas decían que solamente ellos tenían cultura. Decían que antes de su llegada a África nosotros no teníamos historia. Que nuestra historia comenzó con la venida de ellos". (Freire, 1984, p. 165)

En suma, y retomando algunas propuestas, podríamos decir que asumirnos anticapitalistas, antipatriarcales y anticolonialistas, exige diferenciar injusticia de infortunio (Sklar, 2013); repensar el sur colonial (De Sousa Santos, 2018), trabajar por reconocer y erradicar las injusticias visibles e invisibles desde los diferentes escenarios de actuación, entre estos la escuela. Pero este proceso es de largo aliento, exige encontrar las raíces profundas que están imbricadas en el *ethos* cultural para erradicarlas. Implica y exige también reconocer los avances, potenciar las formas de resistencia y enseñar a resistir y adoptar posiciones de praxis emancipatorias.

Colonialidad, patriarcado y capitalismo: matrices de injusticias sociales

Boaventura de Sousa Santos (2018) viene planteando que el capitalismo, el patriarcado y la

colonialidad son las tres matrices que dominan el mundo. Lo anterior se puede evidenciar cuando el autor señala que:

[l]as epistemologías del sur se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente *han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. He designado como "Sur antiimperial" al vasto, e inmensamente diversificado, campo de tales experiencias. Es un Sur epistemológico, no geográfico, compuesto por muchos sures epistemológicos que tienen en común el hecho de que son saberes nacidos en las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Se producen dondequiera que ocurran tales luchas, tanto en el norte como en el sur geográficos.* (De Sousa Santos, 2018, pp. 28-29) [cursivas propias]

Desde estos postulados, estas reflexiones buscan encontrar los referentes para comprender de qué manera agencian y reproducen injusticias sociales y cómo desentrañar los hilos de correlato en la escuela.

La figura 1 sintetiza brevemente los modos como se han imbricado las matrices generadoras de injusticias, así como las conexiones, ramificaciones y traducciones subjetivantes que se instalan y expresan en múltiples formas de violencias (cultural, directa, estructural).

Estas tres matrices han determinado históricamente el lugar que ocupan los sujetos: dominantes y dominados. Los dominantes son aquellos que "se adaptan a la modalidad cog-

nitiva que sostiene la operación de los ejes colonialistas, capitalistas y patriarcales” (Hernández, 2020, p. 30). Estos, a su vez, han sido los encargados de posicionar diversos instrumentos al servicio de la homogenización de los otros y la exclusión o desaparición de aquellos que no apropian y/o desobedecen los estándares de estas matrices. Podríamos decir que la colonialidad, el patriarcado y el capitalismo están inmersos en las micro y macroestructuras sociales y sus efectos negativos recaen especialmente en las poblaciones históricamente vulneradas afianzando las injusticias sociales y su expresión en las diversas formas de violencia que bien explica Galtung (1990): violencia cultural¹ sobre los cuerpos que se fortalece y reproduce en violencias directas² y estructurales³; también en el desprecio por los más desfavorecidos (ciudadanía de segunda, muerte, miseria); y adoctrinamiento, ostracismo, alienación, desintegración y explotación de los otros.

Situemos brevemente estas matrices para comprender sus relaciones estrechas con los procesos de reproducción que muchas veces afianzan los procesos educativos.

1 “[l]a violencia cultural se define [...] como cualquier aspecto de una cultura que pueda ser utilizada para legitimar la violencia en su forma directa o estructural” (Galtung, 1990, p. 147).

2 Se entiende por violencia directa aquella que surge desde un daño directo (físico, psicológico y/o verbal) causado entre personas, etnias, grupos o instituciones a un sujeto determinado (Galtung, 1990).

3 La violencia estructural es aquella “producida o sostenida por una estructura (Groten y Jansen, 1981, p. 177): las ideas de privación, daño psicológico, alienación, represión o desigualdad, tanto en términos materiales (ingreso, carga tributaria, alimentación, etc.), como en aspectos no materiales como el acceso a servicios básicos, seguridad o cohesión social, por nombrar algunos” (Villarruel, 2017, p. 15).

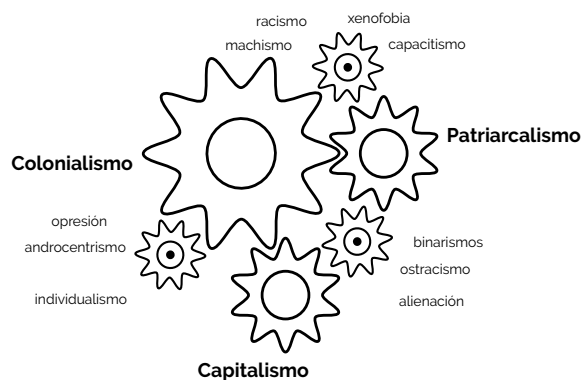


Figura 1. Interrelaciones de las matrices generadoras de injusticias

Fuente: elaboración propia.

La colonialidad como matriz supresora de la subjetividad emancipatoria

El colonialismo se expresa, *grosso modo*, desde cuatro vertientes:

antropocentrismo, entendido como el posicionamiento del hombre blanco, católico, europeo como centro del mundo; *logocentrismo*, en el que la razón y la ciencia son establecidos como “el elemento nodal del proceso de construcción de conocimiento”; *epistemocentrismo*, donde “se convierte la cultura y el conocimiento euro-occidental como único y verdadero” y finalmente, el *falocentrismo*, “el cual refiere a la construcción sociocultural que lleva a una asimetría de poder entre los sexos”. (Solano, 2015, pp. 120-122, citado por Sierra, 2018, cursivas añadidas)

En este horizonte, el colonialismo del saber pone en un lugar importante a la escuela como entidad reproductora, en tanto que el

conocimiento aparece como un elemento ineludible para sostener la supremacía y la construcción del sistema-mundo moderno (Walsh, 2007). Los análisis de esta autora dejan ver cómo en las universidades y escuelas, el pensamiento europeo y norteamericano es aceptado como ciencia, mientras que el que se produce desde el sur y desde naciones hegemónicamente categorizadas como bárbaras se enuncian como saberes locales, que no se elevan a la categoría de pensamiento científico.

Además, se ha reconocido que la predefinición de saberes y la descontextualización de estos, colonizan los sujetos, las mentes y las diversas cosmovisiones. En este sentido, el poder hegemónico que se estructuró desde la Conquista pone en un lugar determinado a los sujetos a partir de su raza y origen: “[e]so es lo que Aníbal Quijano (2000) ha llamado la *colonialidad del poder*, el uso de la raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales, y con una ligazón estructural a la división del trabajo” (Walsh, 2007, p. 28). Hasta aquí podemos afirmar el lugar que históricamente ha tenido la educación formal en América Latina *no pasa por la emancipación, sino por la construcción de sociedades desiguales, en las que se reproduce y adopta el colonialismo como algo inherente a los pueblos históricamente marginados y vulnerables*.

Sin duda, estas visiones y referentes se han profundizado con el capitalismo, de modo que en sus expresiones contemporáneas el colonialismo consolida el capitalismo como sistema económico predominante a nivel mundial, a la vez que sustenta la jerarquización de razas. Así, esa colonización del saber reduce y elimina cualquier otra forma de organización y de sistema económico que no sea apropiado por Occidente o Norteamérica (Walsh, 2007).

Aunado a lo anterior se encuentra que los países latinoamericanos miembros de las Naciones Unidas adoptan sistemas educativos que se basan en la perspectiva desarrollista aceptada (o mejor impuesta) por el Norte global. En este contexto, la producción de conocimiento se enmarca únicamente en lo que los estándares mundiales conciben como “ciencia”, por lo que no solo el conocimiento desde otros lugares se vuelve inenarrable, sino que, además, el ideal civilizatorio sigue presente para desarraigar dicho conocimiento en los *otros* —indígenas, afros, campesinos—.

Digamos que el estudio de esta primera matriz, en clave de justicia social, está atravesado por la necesidad de reconocer/desentrañar/desnaturalizar espacios y prácticas educativas colonizadoras para descolonizar el saber, el poder y los cuerpos.

Patriarcado: violencia, jerarquización y exclusión

El patriarcado puede ser concebido como el sistema de opresión más antiguo en la historia que ha generado mayor desigualdad, opresión y sumisión (Cagigas, 2000). Esta autora define este sistema de dominación como “la relación de poder directa entre los hombres y las mujeres en las que los hombres, que tienen intereses concretos y fundamentales en el control, uso, sumisión y opresión de las mujeres, llevan a cabo efectivamente su interés” (p. 308).

Sin duda, el patriarcado se ha extendido a lo largo de la historia, acomodándose a las necesidades particulares de cada etapa. Y su estructura de dominación no solo permanece, sino que se reproduce, fortalece y eterniza. Escobar (2018) subraya que la cultura patriarcal tiene como propósito el control sobre el mundo natural

y sobre el *otro*, por lo que a esta le son inmanentes "acciones y emociones que valoran la competencia, la guerra, las jerarquías, el poder, el crecimiento, la procreación, la dominación de los demás y la apropiación" (p. 33).

Así, el paradigma patriarcal se ha establecido, al menos desde cuatro lugares: *el antropocentrismo, el poder, la violencia y las jerarquías*. Estas categorías, lejos de distanciarse, se superponen y fortalecen unas a las otras para reproducir las injusticias sociales en las distintas esferas de la sociedad. Aquí cabe citar a Rita Segato (2019) que llama pedagogía de la crueldad "a todos aquellos actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas" (p. 27). Como lo señala la autora, el patriarcado reproduce prácticas violentas que se normalizan. La masculinidad se ha configurado desde ficciones que aceptan un enlace con la violencia, la guerra y la crueldad que se ha aceptado de manera generalizada desde Occidente hacia las periferias. Ante esto, Segato (2019) hace hincapié en la importancia de no "guetificar" la cuestión sobre el género.

También conviene traer a la memoria que la adopción del modelo educativo en la modernidad deviene de los postulados de Rousseau, quien estableció los parámetros de una educación liberadora para el Emilio (hombre) y otra subordinada para Sofía (mujeres). Así las cosas, la educación ha sido configurada desde la perspectiva patriarcal que fomenta la competencia, el poder, las jerarquías y la violencia.

La escuela como escenario de socialización encuentra dos lugares para reproducir las estructuras patriarcales. Por un lado, los binarios como femenino/masculino, profesorado/alumno, normal/anormal que suelen interiorizarse por parte de los estudiantes de manera acrítica y

visibilizarse mediante prácticas de exclusión, autoritarismo y capacitismo. Por otro lado, el lugar de la escuela como la transmisión de conocimientos y valores implica que el estudiantado adopta como verdaderas y universales las premisas que enuncia el profesor. En este sentido, si el profesorado apropia un discurso patriarcal, los estudiantes no encontrarán modo alguno de refutar lo planteado en el aula (Cobo, 2011). Esto conlleva, a mediano y largo plazo, a formar sujetos dominantes y sujetos dominados que asuman sus roles desde la identidad de género impuesta.

De modo sumario podríamos decir que los efectos del antropocentrismo en América Latina han implicado la negación de los *otros* y ha incidido en una forma particular de educación a las mujeres y sujetos no binarios, cuyos roles se determinan y limitan a la esfera privada de lo social. Todo ello, *grosso modo*, ha incidido en comprender que culturas indígenas, afrodescendientes, las mujeres y los géneros fluidos no participan de la vida pública, sino que sean excluidos y recludos en "lugares predeterminados": el hogar, los resguardos, ciudades y pueblos con pobreza extrema.

También, que las políticas educativas y los contenidos curriculares potencian la marginación y dominación de poblaciones históricamente vulneradas y violentadas, lo que, en la práctica, se puede observar en el empobrecimiento, la falta de acceso a oportunidades, la inequidad laboral, la poca o nula participación en cargos públicos, la desaparición forzada, la trata de blancas, etc.

En este marco, se espera que el papel de la escuela se oriente a desterritorializar los lugares del patriarcado en los cuerpos, espacios y relaciones. Una educación orientada a la justicia social requiere la desarticulación de preceptos clásicos como la competencia, los estándares

y la medición y debe abrirse al reconocimiento de otras formas de conocimiento. Esto es, ir más allá de la perspectiva mercantilista de lo humano y lo natural.

Capitalismo y globalización neoliberal. Vértice y vórtice de injusticias

El capitalismo, como sistema económico y organización de la sociedad, ha sido productor y canalizador de actuales injusticias, vértice y vórtice de las mismas porque, a la vez que confluyen, se reproducen y multiplican.

Siguiendo a Galtung (1990) puede afirmarse que las prácticas capitalistas se traducen en violencias directas, representadas en el despojo, la miseria, la pobreza, la hambruna, la muerte, la desaparición, la trata de personas, la cosificación, entre otras. Así mismo, se despliega a través de prácticas de violencias estructurales como la alienación, la desintegración y la explotación, así como de violencias culturales como el eurocentrismo, la brecha de clases, el binarismo, el racismo, el colonialismo, el machismo, etc.

Y desde estas comprensiones se hacen visibles las maneras como el sistema capitalista es reforzado por el patriarcalismo y la colonialidad y este, a su vez, actualiza estas matrices bajo estándares normativos que terminan generando estructuras que legalizan las violencias y exclusiones prácticas. Un ejemplo claro se observa en las formas como se impone a países como América Latina los Tratados de Libre Comercio (TLC) que, lejos de promover nociones de justicia social, fomentan y legitiman todo tipo de violencias.

Por otra parte, es sabido que el modelo de capital humano se ha convertido en el referente de los sistemas educativos y de la escuela en

general, una acción urgente es reconocer las maneras como se han imbricado los principios capitalistas y la perspectiva mercantilista en la cotidianidad escolar de la escuela formal. Como subraya Cuesta (2009) "Desde el surgimiento del capitalismo el conocimiento ha estado a su servicio" (p. 226), de modo que la educación está centrada en la lógica de producción y se eluden otros aspectos de la construcción humana: las emociones, el bienestar, la construcción comunitaria, la salud, el autocuidado y la relación con el otro y el Otro.

En la actualidad, el modelo capitalista se ha actualizado al punto de configurar lo que se denomina *capitalismo cognitivo*. Así, el capitalista, que antes poseía la maquinaria como principal medio de producción y compraba la fuerza de trabajo del obrero, hoy compra la fuerza inmaterial, es decir que, el trabajo es ahora "descentralizado y las formas de tercerización, lo cual implicó otro tipo de individuo para llevar a cabo la producción" (Cuesta, 2009, p. 228). Así, el papel de la escuela se ha centrado en producir, adiestrar y moldear las capacidades físicas, cognitivas y psíquicas de acuerdo con la demanda laboral.

Pensar las rupturas exige entre otras acciones comprender los principios generales del capitalismo, su funcionamiento y sus formas de representación. Se considera importante promover la comprensión de conceptos como: la propiedad privada, el principio de acumulación, el fetiche de la mercancía, el problema de las ideologías y del trabajo enajenado, la explotación y el dinero, las formas de mercantilización de la vida, el consumismo, entre otros (Martínez y Guachetá, 2020).

Conviene, además, comprender las contradicciones internas del sistema de capital

con las consecuencias ambientales y civilizatorias por la sobreexplotación de la naturaleza y de los sujetos. Como plantea Echeverría (1998), una comprensión de la realidad social, política y económica pasa por develar las condiciones de empobrecimiento, desigualdad, explotación y marginación. (Martínez y Guachetá, 2020, p. 250)

Enseñar a deconstruir y a resistir es la tarea de la escuela hoy. Aprendizajes desde Latinoamérica

¿Qué puede hacer la educación y de manera específica la escuela para contribuir a la construcción de justicia social?

Comencemos por afirmar que la resistencia es un derecho civil y una capacidad necesaria que requiere ser potenciada en todos los sujetos. Resistir es una noción compleja y multidimensional que se posiciona como una acción relacional —una situación de fuerza— en tanto posibilita movimientos en lo establecido (Martínez, 2008). Sin embargo, como afirman Martínez y Guachetá (2020), no se trata únicamente de una resistencia reactiva, la praxis crítica exige una resistencia proactiva en los sentidos que plantea Honneth (2009, p. 83) “orientada a [...] establecer una conexión inmanente entre los ‘impulsos de sufrimiento’ y la capacidad de resistencia subjetiva”.

También, conviene traer al presente los argumentos de Freire, cuando afirmó que, si bien la educación no cambia al mundo, sí cambia e influye en la formación de los sujetos que agencian dichos cambios. Y aquí está el punto de inflexión desde el cual podemos contribuir.

En este orden es claro que las luchas por la descolonización no tendrán éxito si no se articulan con las luchas por la desmercantilización y la despatriarcalización. ¿Cómo hacerlo? Son más las preguntas que las respuestas y pocas las certezas, lo que sí es cierto es que, como advierte De Sousa Santos (2021), la construcción de un futuro emancipador exige reconocer un pasado que exige reparación. También exige desentrañar y desarraigar los contextos de autoritarismos, especialmente “el autoritarismo religioso y político [que] cada vez opera más de manera conjunta, lo que tal vez sea uno de los síntomas más reveladores de que estamos ingresando en una era postsecular” (p. 228).

Solo a manera de pinceladas y a partir de iniciativas adelantadas por proyectos y experiencias vivas que están en marcha en América Latina, enunciaremos algunos desafíos para que la educación actual contribuya a la construcción de justicia social:

Educar para la liberación y la emancipación

Es claro para todos que la educación, en sí misma, no puede proporcionar una alternativa emancipadora radical para romper con la lógica del capital y las otras matrices, en tanto la tarea es titánica y multifactorial. No obstante, coincidimos con Mészáros (2008), en que “las soluciones ‘no pueden ser *formales*; deben ser *esenciales*’. En otras palabras, ellas deben abarcar la totalidad de prácticas educacionales de la sociedad establecida” (Mészáros, 2008, p. 45; énfasis original). Es decir que para conseguir una transformación no es suficiente declararlo, se requiere crear afectaciones múltiples para contribuir a una transformación del modelo económico, político y cultural hegemónico.

En esta dirección, cobran sentido y pertinencia los aportes de Enrique Dussel (2018) desde la filosofía de la liberación, que buscan cuestionar el patrón de poder *moderno/colonial* y reiteran la ingente necesidad de continuar avanzando en la descolonización epistemológica. En sus análisis, el filósofo mendocino argumenta cómo la modernidad colonial se constituyó en sincronía con el sistema capitalista, y las formas como el desarrollo mercantilista de las potencias les permitió adueñarse de la inmensa riqueza de América y de África.

Dussel estudió las formas como se violentaron las vidas, el lugar de las víctimas y las formas de resistencia. Sin embargo, la noción de víctima no supone un carácter pasivo del sujeto en su capacidad de agencia social, exige cambios en la condición de sujeto actuante que lo motiva a liberarse. En estos sentidos, la filosofía de la liberación tiene actualidad en tanto busca hacer visible la opresión e invisibilización que padecen las múltiples víctimas del patrón de poder *moderno/colonial*: las mujeres, la población afrodescendiente, los trabajadores y otros sujetos sobre quienes se ejercen injusticias. Y aquí hay un lugar de actuación urgente para la educación.

Politización de sujetos y configuración de subjetividades en resistencia

En América Latina, los aportes educativos del Movimiento Zapatista de Liberación Nacional, se reconocen como un importante legado para la construcción de propuestas emancipatorias. Sus experiencias y proyectos reconocidos como "sociabilidades en resistencia", en tanto contribuyen a la configuración de formación de sujetos histórico-políticos que se vinculan directamente con las luchas antihegemónicas, que van más

allá de la toma de conciencia histórica de lo que fue la colonización y de lo que sigue siendo la herencia y las consecuencias de la sociedad capitalista, certifican que es posible pensar-actuar de otras maneras y desde otros referentes.

En el mismo sentido pueden verse las luchas del Movimiento Sin Tierra en Brasil y de algunas experiencias de buen vivir en territorios indígenas latinoamericanos. A partir de la construcción de formas originarias de producción, de construcción de saberes y de establecer otras relaciones intersubjetivas y con la naturaleza, están mostrando que otro mundo es posible y que podemos salir de las lógicas capitalistas. Estas experiencias, entre muchas otras, abren caminos para reconocer las demandas y desafíos de educar para la emancipación y para la formación de subjetividades políticas. Desde estos lugares pensamos la formación de maestros, inicial y continua, "como acción contrahegemónica y descolonizadora, como posibilidad de promover su empoderamiento como sujetos de acción política, con capacidades para promover acciones desde abajo, con sus grupos y comunidades para promover las transformaciones necesarias [...]" (Soler, Martínez y Peña, 2018, p. 76).

Enseñar a desentrañar los mecanismos y formas de dominación y explotación

Es necesario, por ejemplo, enseñar a comprender, desenmascarar y resistir a las distintas formas de colonización; por ejemplo, la provocada por la era de la digitalización, o cuarta revolución industrial, como la denominan algunos investigadores. También, cuál es el verdadero origen de la desigualdad y del aumento de la pobreza en nuestro país. Ello exige avanzar en la crítica radical a los fetiches de las sociedades capita-

listas: acumulación, consumo, explotación de los seres humanos (Martínez y Guachetá, 2020). Esto pasa por enseñar la historia real de cómo hemos devenido y cuál es la historia reciente.

Exige igualmente asumir una resistencia radical al paradigma de la empresa, al énfasis en la eficacia y eficiencia que ignoran y desprecian al sujeto, también al llamado que se nos hace a la "pertinencia" como reducción de conocimientos para delimitar el saber y no cumplir la verdadera tarea de la escuela y de la educación "enseñar a pensar".

Implica luchar en términos epistemológicos, materiales, culturales, lingüísticos e históricos contra el proyecto de la modernidad colonial; exige, también, reivindicar la centralidad de la lucha por la democracia superando sus formatos liberales, representativos, restringidos y de baja intensidad, para avanzar en procesos de democratización material, que vayan de la mano de la ampliación de la representación de los sectores excluidos y de la participación con formatos de democracia radical, comunitaria y directa para comprometernos con procesos de humanización.

Así mismo, exige apostar por nuevas concepciones de mundo y de ser humano, que establezcan rupturas con la conceptualización que hoy invade la escuela y el hecho educativo que instaure rupturas con lógicas patriarcales, autoritarias, individualistas. En suma, es decir, oponernos y luchar contra las relaciones sociales que cosifican al ser humano.

Potenciar la formación del pensar crítico y adoptar el trabajo como "praxis emancipatoria"

La formación crítica y del pensamiento crítico no puede reducirse a una capacidad analítica

relacionada con evaluar la consistencia y evidencia de juicios, argumentos y afirmaciones en textos escritos, como reza en las llamadas "competencias críticas". El desarrollo de estas capacidades es importante pero no suficiente (Martínez y Guachetá, 2020). Se requiere hacer un cuestionamiento radical a aquellos enfoques y perspectivas que reducen el pensamiento crítico a la formación de habilidades, disposiciones cognitivas y competencias para que supuestamente el sujeto individual aprenda a leer de manera analítica la realidad.

La apuesta por la construcción de una praxis crítica emancipatoria en el sentido gramsciano y freiriano se orienta a la emancipación humana, a la recuperación del sujeto como fin por encima del capital; tiene como principio de acción la superación del modelo económico en todas sus formas de relación social, en la que todo sujeto, organización, colectivo, organización o movimiento social tenga como base y apuesta la construcción de alternativas a las maneras como han devenido las formas de vida.

Como afirma Leo Maar (2005): "La emancipación solo es efectiva cuando se refiere a la producción de la sociedad y no se limita a la acción en la sociedad constituida" (p. 437), por eso es praxis, no solo pensar crítico.

Descolonizar la epistemología para descolonizar la escuela

La magnitud de las tareas descolonizadoras exige establecer alianzas intersectoriales e institucionales. Exige crear desestabilizaciones, turbulencias, conflictuar la enseñanza, los contenidos, rebelarnos contra los dispositivos de cooptación y negación. Provocar desestabilizaciones en las estructuras y en las rutinas e inercias institucionales.

Como advierte De Sousa Santos (2021),

La descolonización del conocimiento representa una tarea inmensa porque debe tener lugar en diferentes niveles y porque los procesos de descolonización deben ser diferentes, no solo según los contextos en cuestión, sino también según los tipos de saberes que se descolonicen. En cuanto a los diferentes niveles, es necesario distinguir los niveles epistemológico, teórico, analítico y metodológico. (p. 245)

De Sousa Santos propone el concepto de una "doble ruptura epistemológica" como una salida de este estancamiento. Con la expresión "doble ruptura epistemológica" quiero decir que, una vez que se logra la primera ruptura epistemológica (permitiendo así que la ciencia moderna se distinga del sentido común), hay que realizar otro importante acto epistemológico, que es romper con la primera ruptura epistemológica para transformar el conocimiento científico en un nuevo sentido común. En otras palabras, el conocimiento posmoderno debe romper con el sentido común conservador, mistificado y mistificador, no para crear una forma autónoma y aislada de conocimiento superior, sino para transformarse en un nuevo sentido común emancipador.

Estas son solo algunas provocaciones. Seguimos con la certeza de asumir la justicia como principio ético y político en el marco de un proyecto emancipador que es, a la vez, una apuesta por una ética del buen vivir para todos que presupone que toda vida está asegurada. Y esta apuesta exige hacer visibles las condiciones de pobreza extrema, la desigualdad y la explotación a la que se encuentran sometidas muchas poblaciones en Colombia y en América Latina. Exige también repensar, la escuela, la praxis y politizar los sujetos que agencian los cambios sociales.

Referencias

- Cagigas, A. (2000). El patriarcado, como origen de la violencia doméstica. *Monte Buciero*, (5), 307-318. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/206323.pdf>
- Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- Cobo, R. (2011). ¿Educación para la libertad?: las mujeres ante la reacción patriarcal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: RIFOP*, (71), 63. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4110563.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En P. Meneses y K. Bidaseca, *Epistemologías del sur* (pp. 25-61). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dussel, E. (2018). *En búsqueda del sentido. Sobre el origen y desarrollo de una filosofía de la liberación*. Editorial Las Cuarenta.
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/ Afro/Latino-América*. Ediciones Desde Abajo.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. Morata.

- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Hernández, I. (2020). Colonialismo, capitalismo y patriarcado en la historia y los feminismos de Abya Yala. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 3, 29-47.
- Leo Maar, W. (2005). La actualidad de la teoría crítica de la sociedad y el futuro de la emancipación. En G. Leyva (Ed.), *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica* (pp. 425-443). Anthropos.
- Martínez, M. y Guachetá, E. (2020). *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el Sur*. Universidad Pedagógica Nacional; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Boitempo.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Segato, R. L. (2019). Pedagogías de la crueldad: el mandato de la masculinidad (fragmentos). *Revista de la Universidad de México*, (9), 27-31. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/9517d5d3-4f92-4790-ad46-81064bf00a62/pedagogias-de-la-crueldad>
- Soler, C., Martínez, M. C. y Peña, F. (2018). *Educación para la justicia social. Rutas y herramientas pedagógicas*. Universidad Pedagógica Nacional; Editorial Magisterio.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (48), 25-35. https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Ediciones Cátedra.

Caracterización de los estilos cognitivos a partir del análisis de la actividad eléctrica del cerebro durante el reconocimiento de figuras enmascaradas^{*}

Luis Bayardo Sanabria Rodríguez, Omar López Vargas,
Luis Carlos Sarmiento Vela y Jaime Ibáñez Ibáñez^{**}

pp. 253-264

^{*} Este artículo hace parte del proyecto "DTE-594-21 Potenciales evocados visuales generados por estímulos atencionales para estudiar los estilos cognitivos", financiado por la Universidad Pedagógica Nacional.

^{**} Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, investigadores del grupo Cognitek.

Resumen

Este estudio indaga sobre la actividad eléctrica del cerebro cuando un individuo realiza la tarea de descubrir figuras simples en otras complejas para determinar su estilo cognitivo. El propósito de la presente investigación es la caracterización de los estilos cognitivos utilizando la interfaz cerebro-computador (BCI). El proceso se explica a través del sistema perceptivo de atención selectiva de estímulos visuales generados por figuras enmascaradas, representado con la información proveniente de señales electroencefalográficas captadas del cerebro y transformadas en los potenciales evocados que facilitan la clasificación del individuo según su estilo cognitivo en la dimensión, dependencia e independencia de campo (DIC). Con este estudio se busca aportar evidencia empírica sobre las posibles diferencias en los potenciales evocados visuales que caracterizan los estilos cognitivos en la dimensión DIC. Este campo de estudio involucra la neurociencia y la ciencia cognitiva como factor importante para comprender de manera más precisa la forma como los individuos de diferente estilo cognitivo perciben y memorizan la información mediante las señales que se originan en su cerebro.

Palabras clave: estilo cognitivo, señales electroencefalográficas, figuras enmascaradas, potenciales evocados visuales.

Introducción

La utilización de la memoria de trabajo y la habilidad perceptiva para captar estímulos visuales es una tarea importante en el procesamiento diferencial de información útil para orientar las acciones y comportamientos de un individuo

en el entorno. En este sentido, toma relevancia la atención selectiva como un proceso perceptual que actúa en función del reconocimiento de figuras enmascaradas, importante en la determinación de los estilos cognitivos en las dimensiones de dependencia e independencia de campo. A partir de la neurociencia y la ciencia cognitiva, la atención toma dos vertientes. La primera se refiere a una actividad del cerebro que consiste en procesar en forma diferencial fuentes simultáneas de información (Bear *et al.*, 2005). La segunda considera la atención como parte de un proceso perceptivo en el que se filtran y se reducen entradas sensoriales para prevenir la carga perceptiva y seleccionar información relevante (Posner y Digirolamo, 1998), esto coincide con la capacidad de filtrar y seleccionar uno o varios estímulos (Sternberg y Sternberg, 2011). De esta forma, la atención exige un proceso de selección de información que depende de la integración de eventos perceptuales con experiencia sensorial con el objeto de convertirla en información cognitiva, dispuesta para producir una acción en el entorno (Wang *et al.*, 2006). Según Ruiloba (2002), la atención supone un proceso cognitivo que comienza cuando el sujeto se encuentra ante diferentes estímulos del ambiente y genera una clasificación de los estímulos de acuerdo con su prioridad o necesidad, para posteriormente realizar un proceso de toma de decisiones.

Autores como Sternberg y Sternberg (2011) clasifican tres formas de atención: focalizada, dividida y sostenida. En la atención focalizada, el cerebro selecciona un estímulo que cataloga de mayor importancia. La atención dividida se caracteriza porque el cerebro es capaz de procesar varios estímulos a la vez y la atención sostenida es un proceso consciente en el que el cerebro centra su esfuerzo en atender los estímulos conducentes al desarrollo de una tarea.

Este estudio interpreta los tipos de atención de manera hipotética, considerando el proceso de atención focalizada como uno en el que el individuo intenta descubrir una figura en un contexto de figuras complejas, mientras que la atención dividida se podría relacionar con la búsqueda holística en este espacio diverso configurado por una figura compleja y finalmente, la atención sostenida se daría en respuesta al hallazgo de la figura simple.

Esta investigación establece un campo experimental enfocado a la atención visual en la identificación de figuras geométricas. El proceso se proyecta en la fijación de la mirada de una persona a una fuente luminosa, representada por un conjunto de figuras enmascaradas (EFT) en una pantalla de computador. El trabajo de la memoria consiste en captar los estímulos visuales producidos por la imagen de la pantalla para ser interpretados por el mecanismo perceptual y controlados por la función inhibitoria del cerebro. Este proceso se transmite a través de una interfaz cerebro-computador (BCI), que conduce las señales electroencefalográficas (EEG) para ser transformadas en potenciales evocados visuales a través de ondas de frecuencia (Sarmiento, 2019). Las interfaces cerebro-computador (BCI) son sistemas de comunicación que conectan a la persona con el computador mediante el envío de mensajes o comandos. Esta interfaz hombre-máquina utiliza señales electroencefalográficas para establecer un sistema de comunicación invasivo o no invasivo en función de controlar computadores o dispositivos de *hardware* (Hwang *et al.*, 2013). Una interfaz cerebro-computador se desarrolla a partir de dos sistemas de control: el cerebro del individuo que es quien emite las señales eléctricas y la interfaz BCI que capta y mide las señales, traduciéndolas en comandos específicos (Wolpaw *et al.*, 2002). En relación con

este estudio, una interfaz cerebro-computador (BCI) determina la intención del usuario cuando genera una respuesta que es traducida en una variedad de señales electroencefalográficas (Sarmiento *et al.*, 2019). Estas señales se traducen en potenciales evocados, registrados a través de electrodos no invasivos, superpuestos en el cuero cabelludo. Las señales son traducidas por medio de algoritmos en comandos que operan una pantalla de computador en tiempo real, representando amplitudes de onda como indicadores de la variación en los cambios de potencial eléctrico del cerebro.

Los estilos cognitivos y su relación con la memoria de trabajo

Referente al campo de estudio basado en el trabajo pionero de Witkin (1950) sobre los estilos cognitivos, se han propuesto varias investigaciones focalizadas en dos dimensiones: dependencia e independencia de campo (DIC) (Guisande *et al.*, 2007; Hederich, 2004). El estilo cognitivo de una persona diferencia su forma de procesar información para actuar de manera disímil en un proceso de aprendizaje o en una tarea cognitiva. Según Hayes y Allinson (1998), los estilos cognitivos relacionan los procesos cognitivos del individuo con su personalidad, cualidad que lo lleva a actuar y procesar información de manera diferente. Las dimensiones estilísticas establecen diferencias entre los sujetos en cuanto a su capacidad de reestructuración cognitiva, su forma de procesar la información, sus competencias interpersonales y motivaciones entre las dos polaridades (Hederich, 2004). Estas polaridades han sido objeto de estudio en los procesos de aprendizaje, en los que se ha observado su influencia en el logro académico individual y en la forma de acceder al conoci-

miento cuando se trata de interactuar en los ambientes computacionales (López *et al.*, 2011). Según estos estudios existen características que diferencian a los individuos independientes en relación con los dependientes de campo. Los individuos independientes de campo presentan mayores competencias de transformación cognitiva, lo cual se manifiesta en su aptitud de desenmascarar figuras simples en el contexto de figuras complejas, procesan información de forma analítica, situación que les permite separar información específica de su contexto para profundizar en los conceptos previamente establecidos y hacer relaciones entre ellos (Zhang, 2004). Además, aplican estrategias que favorecen el acopio y recuperación de la información, prefieren el trabajo individual y manifiestan una motivación intrínseca, orientados por señales internas (Guisande *et al.*, 2007; Hederich, 2004; López *et al.*, 2011). La otra polaridad relacionada con las personas dependientes de campo, propensos a ser sensibles al medio donde se desempeñan, reduce su capacidad de reestructuración cognitiva, perciben información como un todo y la procesan con una visión holística, limitando la posibilidad de realizar inferencias y análisis profundos, buscan trabajar de manera grupal y su motivación se encamina extrínsecamente, siendo más proclives a depender de señales externas (Jia *et al.*, 2014; Tinajero *et al.*, 2012). Con estos estudios toman relevancia los procesos cognitivos generados en el cerebro a través de mecanismos perceptuales que actúan en función del reconocimiento de figuras enmascaradas, determinante en la caracterización de las dimensiones en los estilos cognitivos.

La relación entre los procesos cognitivos generados en el cerebro y los estilos cognitivos en la dimensión DIC están en consonancia con la modulación de la memoria de trabajo. En

este contexto se han revisado estudios recientes fundamentados en los sistemas de control y procesamiento cognitivo del cerebro que evidencian el efecto de los estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo (DIC). Los estudios muestran la capacidad de las personas para procesar información conforme a su estilo cognitivo. Los individuos independientes de campo procesan información de manera inmediata y metódica, incorporando recursos atencionales para responder al procesamiento ejecutivo e inhibitorio (Imanaka *et al.*, 2017; Meng *et al.*, 2012), mientras que las personas dependientes de campo prefieren emplear un procesamiento holístico y pueden verse fácilmente afectados por señales externas (Witkin y Goodenough, 1977).

Según esta aproximación se han revisado varios estudios que utilizan la prueba de figuras enmascaradas para determinar el estilo cognitivo a través de la solución con papel y lápiz de los ejercicios que hacen parte de este proyecto (Witkin *et al.*, 1977). En algunas investigaciones se ha utilizado el computador para establecer el estilo cognitivo con la solución de los mismos ejercicios de figuras enmascaradas (López *et al.*, 2011; López y Triana, 2013; López y Valencia, 2012). Otros estudios como el de Riding (1991), tomado como referente de esta investigación, han optado por determinar los estilos cognitivos por medio de respuestas de "sí" o "no", identificando si una forma simple estaba contenida en una forma compleja. Pocos estudios se han dedicado a investigar los estilos cognitivos apoyados en conocimientos neurocognitivos de la atención a partir del análisis de los potenciales evocados o potenciales relacionados con eventos, algunas investigaciones han realizado la prueba de figuras enmascaradas en lápiz y papel, antes de la realización de pruebas electroencefalográficas y

la utilización de potenciales evocados en tareas de ubicación espacial. En este campo, Jia *et al.* (2014) estudiaron la forma como los estilos cognitivos en la dimensión DIC modulan la atención selectiva y la memoria de trabajo cuando una persona aísla y filtra información irrelevante en una tarea de ubicación espacial cuando identifica la ubicación de cuadros de colores en el área de un monitor de computador. El estudio concluyó que los participantes clasificados como independientes de campo están en capacidad de atender de manera selectiva información importante en el ejercicio de ubicación espacial e impedir que la información intrascendente esté disponible en la memoria de trabajo.

Otro estudio relacionado con el reconocimiento de imágenes investigó la caracterización de los estilos cognitivos en la dimensión DIC a partir de las revelaciones de la actividad cerebral desde estímulos biestables de imágenes ambiguas consideradas indicadores de cambio perceptual, según la capacidad visuoespacial de los individuos. Los resultados de este trabajo revelaron en los participantes independientes de campo un desempeño mejor en la tarea de desambiguación visual. En relación con la actividad del cerebro, observaron un pico de amplitud alta y una latencia de la positividad frontoparietal para los participantes dependientes de campo en comparación con los participantes independientes de campo (Farmaki *et al.*, 2019),

Respecto a la estimulación auditiva y somatosensorial, Imanaka *et al.* (2017) investigaron la relación entre los estilos cognitivos y las características del procesamiento cognitivo utilizando potenciales concernientes a eventos en estudiantes universitarios. Para ello utilizaron estímulos auditivos y táctiles, controlados y presentados de manera alternativa. La acción de

los individuos consistía en responder y no responder a los estímulos. Los resultados indicaron que el grupo independiente de campo fue más rápido en el procesamiento secuencial generado desde la entrada del estímulo hasta la salida de la respuesta y su variabilidad en la respuesta fue mejor que los dependientes de campo. Respecto a los potenciales relacionados con eventos generados por las respuestas de los sujetos, se demostró que las amplitudes P300 (rango de latencia 240-500 milisegundos) están asociadas con los estilos cognitivos en la dimensión DIC, resaltándose una mayor actividad neuronal para el procesamiento ejecutivo e inhibitorio del grupo independiente de campo.

En la misma línea, Mabuchi *et al.* (2020) investigaron la relación entre los estilos cognitivos y la función inhibitoria del cerebro utilizando potenciales evocados electroencefalográficos (PE) en tareas de detección de sonidos y pulsaciones eléctricas controladas mientras observan una película sin sonido. Los resultados mostraron menor amplitud de onda del potencial evocado en los sujetos independientes de campo, siendo más rápidos en el procesamiento secuencial; pero en la variabilidad de la respuesta fueron mejores los dependientes de campo, esto evidenció que los estilos cognitivos afectan la función inhibitoria del cerebro.

Los trabajos anteriores muestran resultados empíricos de experiencias investigativas que concluyen con la existencia de relaciones entre los estilos y las funciones cognitivas del cerebro, lo que nos lleva a predecir diferencias en la actividad cerebral de estudiantes distinguidos por su estilo cognitivo, visibles en el rastreo de señales electroencefalográficas procesadas a través de potenciales evocados visuales. Inspirados en estos trabajos, la presente investigación intenta

explorar una nueva perspectiva para estudiar las funciones cognitivas internas del individuo cuando se trata de analizar las señales eléctricas cerebrales producidas por la interacción con estímulos visuales externos, donde se presenta de manera computacional un ambiente interactivo de figuras enmascaradas como escenario para que el individuo observe, analice y descubra las figuras enmascaradas con base en un patrón y de manera sincrónica se capte su actividad eléctrica cerebral. En esta dimensión, el problema planteado consiste en el análisis de las características neuronales para identificar contrastes que den información sobre la caracterización de las dimensiones de independencia y dependencia de campo con lo que se infieren diferencias en los potenciales evocados visuales en estudiantes universitarios de diferente estilo cognitivo en la dimensión DIC.

Proceso metodológico

La metodología planteada describe el proceso experimental desde la apropiación de estímulos visuales producidos por imágenes de figuras enmascaradas hasta la interpretación de la actividad eléctrica generada en el procesamiento de información visual en el cerebro.

Población

Se proyecta realizar la experimentación con 40 estudiantes universitarios, hombres y mujeres, con edades que oscilan entre los 20 y 30 años, quienes participarán de forma voluntaria después de dar su consentimiento. Todos los estudiantes serán informados sobre el procedimiento y propósito del estudio antes de realizar el proceso experimental. El estudio observará las recomendaciones del comité de ética de la universidad.

Procedimiento e instrumentos

Para desarrollar el estudio de los estilos cognitivos a partir del análisis de señales cerebrales se han proyectado varias tareas que implican el uso de dispositivos como el equipo Cyton + Daisy Biosensing Boards de 16 canales y el computador. El procedimiento experimental se centra en el rastreo de los datos neurofisiológicos recopilados de los registros de señales electroencefalográficas (EEG) a medida que se presentan los estímulos generados por las figuras enmascaradas (EFT) en el monitor del computador (figura 1). La primera tarea consiste en la fijación de los sensores (electrodos) en el cuero cabelludo de los participantes, conectados al amplificador electroencefalográfico Cyton + Daisy Biosensing Boards con el objeto de generar una interfaz cerebro-computador (BCI), dispuesta para que el individuo interactúe en el reconocimiento de estímulos visuales, dados por la representación gráfica de figuras enmascaradas en una pantalla digital. En esta tarea, el individuo debe estar atento a la señal del estímulo visual (atención selectiva). El proceso comienza con una señal de advertencia por 200 milisegundos, consistente en una pantalla en blanco; en seguida, ocurre el estímulo donde aparecen dos figuras (una figura simple y una compleja) durante 300 milisegundos. En este periodo de tiempo la persona responderá de manera táctil sobre un teclado para indicar si la figura simple está incluida en la figura compleja, para ello cuenta con dos opciones representadas en la pantalla por valoraciones de "sí", en caso de identificar la figura enmascarada o "no", en caso de no alcanzar a percibir esta representación, este proceso se repite con 18 figuras diferentes de acuerdo con el trabajo pionero de Witkin *et al.* (1971) de la prueba de figuras enmascaradas, adaptada

en la versión de Riding (1991). Con el fin de llevar a cabo este estudio se desarrolló una versión computacional de esta prueba para la web presentada en el desarrollo tecnológico. La segunda tarea se refiere a la captura de señales a través del equipo electroencefalográfico, durante el ejercicio de identificar figuras enmascaradas. El procedimiento consiste en obtener las señales eléctricas del cerebro para transformarlas en un conjunto de valores discretizados en microvoltios (μV) que se procesan con algoritmos para convertirse en potenciales evocados visuales. Finalmente, la tercera tarea consiste en utilizar métodos estadísticos para caracterizar los estilos cognitivos a partir de las diferencias en los potenciales evocados visuales.

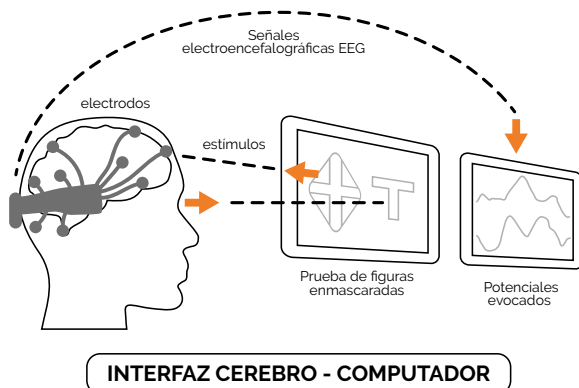


Figura 1. Tratamiento de señales electroencefalográficas

Fuente: elaboración de los autores.

Desarrollo tecnológico

La prueba de figuras enmascaradas basada en la propuesta de Witkin *et al.* (1971), "Embedded Figures Test" (EFT) y adaptada a la versión de Riding (1991) tiene como propósito establecer el estilo cognitivo de los estudiantes en la dimen-

sión dependencia-independencia de campo (DIC). Para el objeto de este estudio se realizó una versión computacional (dos módulos). El *software* es una versión gráfica para web que incorpora el modelo de figuras enmascaradas de aplicación grupal (EFT) introducida por Witkin *et al.* (1971). Su diseño y elaboración se origina en el marco del proyecto de investigación. La prueba consiste en un conjunto de pares de figuras: simples y compuestas. La figura simple está inmersa en la figura compleja. La tarea consiste en identificar si la figura simple está contenida en la figura compleja, tal como se muestra en la figura 2. Esta prueba de identificación y validación de figuras enmascaradas lleva a la persona a responder de manera rápida antes de que cambie a una nueva pantalla "sí" o "no" está la figura contenida en otra. La respuesta es validada pulsando una de las teclas de desplazamiento en el teclado del computador.

PRUEBA - figuras enmascaradas (EFT-Embedded Figures Test)

¿La figura de la izquierda está contenida en la figura derecha?

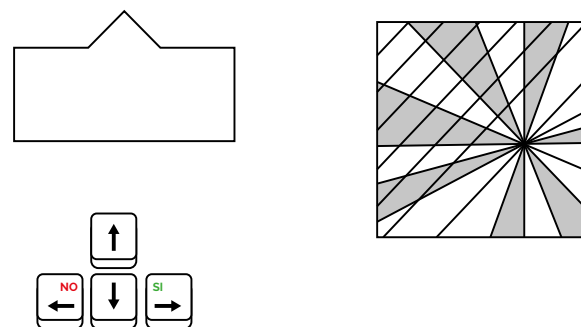


Figura 2. Pantalla de interacción con figuras enmascaradas

Fuente: elaboración de los autores.

El *software* está conformado por tres partes: una primera de identificación de la persona

que interactúa en el *software*. Una segunda de entrenamiento consistente en 7 figuras simples incluidas en figuras complejas que le sirven a la persona para ejercitarse antes de realizar la prueba, y una tercera parte de ejecución de la prueba compuesta por un set de 18 figuras, en que la persona interactúa respondiendo con el teclado en espacios de tiempo controlados. Cada cambio de figura está intercalado por una página en blanco durante un periodo de tiempo de 200 milisegundos con el fin de actualizar su memoria de trabajo. Una vez finaliza la prueba se muestra una página de reporte sobre el estilo cognitivo de la persona que realiza el ejercicio. El reporte de cada una de las acciones del individuo es registrado en una base de datos diseñada para captar los tiempos y valoraciones que resultan de la interacción con el *software*.

Alcances y predicciones

El proyecto busca aportar evidencia empírica sobre las posibles diferencias en los potenciales evocados visuales que caracterizan los estilos cognitivos en la dimensión DIC. Este campo de estudio involucra la neurociencia y la ciencia cognitiva como factor importante para comprender de manera más precisa la caracterización de los estilos cognitivos a partir del análisis de señales eléctricas del cerebro generadas en la percepción de estímulos atencionales. Bajo esta perspectiva, la presente investigación pretende mostrar la diferencia entre las dos polaridades estilísticas: dependencia e independencia de campo.

Los antecedentes analizados exponen hallazgos válidos sobre los procesos cognitivos y la actividad eléctrica del cerebro cuando los individuos realizan la tarea de descubrir figuras

simples en otras complejas con el objeto de caracterizar los estilos cognitivos. Estos estudios han mostrado la utilización de señales electroencefalográficas generadas por estímulos visuales para ser transformadas en potenciales evocados visuales. Un papel importante en este proceso lo tiene el sistema perceptivo de atención selectiva. Según esta aproximación, algunos estudios se han dedicado a investigar los estilos cognitivos apoyados en conocimientos neurocognitivos de la atención visual a partir del análisis de los potenciales evocados o potenciales relacionados con eventos en tareas de ubicación espacial (Jia *et al.*, 2014), tareas de reconocimiento de imágenes (Farmaki *et al.*, 2019) y tareas de estimulación auditiva y somatosensorial (Imanaka *et al.*, 2017; Mabuchi *et al.*, 2020). La presente investigación está fundamentada en estos referentes para estudiar las funciones cognitivas internas del individuo cuando observan, analizan y descubren las figuras enmascaradas en una pantalla de computador sobre la base de un patrón determinado. De manera simultánea a la acción del individuo se capta su actividad eléctrica cerebral con lo que se infiere que se generen características diferenciales en los estilos cognitivos.

Con este estudio se infieren características más puntuales para definir los estilos cognitivos derivados de la forma como los individuos procesan información. Se prevé que estos resultados sirvan para diseñar escenarios de aprendizaje que incorporen estrategias diferenciales para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que procesan información de modo diferente. En el contexto de la investigación se destaca el uso de la tecnología como un elemento instrumental para analizar la actividad neuronal del cerebro en acciones comportamentales cuando un individuo realiza una tarea

de identificación de figuras geométricas. Un elemento tecnológico relevante para el estudio de los estilos cognitivos en el marco de este proyecto es el desarrollo del *software* sobre figuras enmascaradas para aplicación en internet descrito atrás; este sistema cumple la función de estimular a la persona en el reconocimiento de figuras en la pantalla del computador.

La prospectiva de esta investigación podría dar respuesta a los interrogantes planteados desde la óptica de la caracterización del estilo cognitivo en la dimensión de dependencia e independencia de campo (Witkin *et al.*, 1971) por medio del análisis de los potenciales evocados visuales y sus elementos relacionados como la atención selectiva, el procesamiento de información visual en el cerebro, la reacción a estímulos visuales producidos por acciones digitales, la captura de señales eléctricas del cerebro procesadas por una interfaz cerebro-computador (BCI). Finalmente, con este proceso de análisis se presume que existe una diferenciación en las características que identifican los estilos cognitivos.

Referencias

- Bear, M., Connors, B. y Paradiso, M. (2005). Neurociencia la exploración del cerebro. *The Plant Journal*. <http://doi.org/10.1111/j.1365-3113X.2005.02390.x>
- Farmaki, C., Sakkalis, V., Loesche, F. y Nisiforou, E. A. (2019). Assessing Field Dependence-Independence Cognitive Abilities Through EEG-Based Bistable Perception Processing. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13(345), 1-18. <http://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00345>
- Guisande, M. A., Páramo, M. F., Tinajero, C. y Almeida, L. S. (2007). *Field dependence-independence (FDI) cognitive style: An analysis of attentional functioning*. *Psicothema*.
- Hayes, J. y Allison, C. W. (1998) Cognitive Style and the Theory and Practice of Individual and Collective Learning in Organizations. *Human Relations*, 51(7), 847-871.
- Hederich, C. (2004). *Cognitive style in the field dependence independence—Cultural influences and implications for education*. Autonomous University of Barcelona.
- Hwang, H. J., Kim, S., Choi, S. y Im, C. H. (2013). EEG-Based Brain-Computer Interfaces: A Thorough Literature Survey. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 29, 814-826. <http://doi.org/10.1080/10447318.2013.780869>
- Imanaka, M., Kakigi, R. y Nakata, H. (2017). The relationship between cognitive style and event-related potentials during auditory and somatosensory Go/No-go paradigms. *NeuroReport*, 28(13), 822-827. <https://doi.org/10.1097/WNR.0000000000000833>
- Jia, S., Zhang, Q. y Li, S. (2014). Field dependence-independence modulates the efficiency of filtering out irrelevant information in a visual working memory task. *Neuroscience*, 278, 136-143. <http://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2014.07.075>
- López, O. y Triana, S. (2013). Efecto de un activador computacional de autoeficacia sobre el logro de aprendizaje en estudiantes de diferente estilo cognitivo. *Revista Colombiana de Educación*, 64(1), 225-244.

- López, O. y Valencia, N. (2012). Diferencias individuales en el desarrollo de la autoeficacia y el logro académico: el efecto de un andamiaje computacional. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(11), 29-41.
- López, O., Hederich, C. y Camargo, A. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores*, 14(1), 67-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83418921005>
- Mabuchi, Y., Aoki, Y., Shibasaki, M. y Nakata, H. (2020). The relationship between cognitive style and sensory gating during auditory and somatosensory tasks. *Neuroscience Letters*, 738, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2020.135354>
- Meng, X., Mao, W., Sun, W., Zhang, X., Han, C., Lu, C. Huang, Z. y Wang, Y. (2012). Event-related potentials in adolescents with different cognitive styles: Field dependence and field independence. *Experimental Brain Research*, 216, 231-241. <https://doi.org/10.1007/s00221-011-2919-1>
- Posner, M. I. y Digirolamo, G. J. (1998). Executive Attention: Conflict, Target Detection, and Cognitive Control. En R. Parasuraman (Ed.), *The attentive brain* (pp. 401-423). The MIT Press.
- Riding, R. J. (1991). *Cognitive styles analysis*. Learning and Training Technology.
- Ruiloba, J. V. (2002). Psicopatología de la afectividad. En *Introducción a la psicopatología y a la psiquiatría*. <http://doi.org/10.1016/B978-84-458-2034-6.00046-7>
- Sarmiento, L. C., Rodríguez, J. B., López, O., Villamizar, S. I., Guevara, R. D. y Cortés-Rodríguez, C. J. (2019). Recognition of silent speech syllables for Brain-Computer Interfaces. En *2019 IEEE International Conference on E-health Networking, Application & Services (HealthCom)* (pp. 1-5). IEEE. <https://10.1109/HealthCom46333.2019.9009438>
- Sarmiento, L. C. (2019). *Interfaces cerebro-computador para el reconocimiento automático del habla silenciosa*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Sternberg, J. R. y Sternberg, K. (2011). Cognitive Psychology. *Science*. <http://doi.org/10.1126/science.198.4319.816>
- Tinajero, C., Lemos, S. M., Araújo, M., Ferraces, M. J., y Páramo, M. F. (2012). Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of Brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (1). <http://doi.org/10.1590/S0102-79722012000100013>
- Witkin, H. A. (1950). Individual differences in ease of perception of embedded figures. *Journal of Personality*, 19(1), 1-15. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1950.tb01084.x>
- Witkin, H. A., y Goodenough, D. R. (1977). Field dependence and interpersonal behavior. *Psychological Bulletin*, 84(4), 661-689. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.4.661>
- Witkin, H., Oltman, P., Raskin, E. y Karp, S. (1971). *A Manual for the Embedded Figure Test*. Consulting Psychologists Press.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. y Cox, P. W. (1977). Field-dependent and Field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, 1-64.

Wolpaw, J. R., Birbaumer, N., McFarland, D. J., Pfurtscheller, G. y Vaughan, T. M. (2002). Brain-computer interfaces for communication and control. *Clinical Neurophysiology : Official Journal of the International Federation of Clinical Neurophysiology*, 113(Iss. 6), 767-791. [http://doi.org/10.1016/S1388-2457\(02\)00057-3](http://doi.org/10.1016/S1388-2457(02)00057-3)

Zhang, L. (2004) Field-dependence/independence: cognitive style or perceptual ability? —validating against thinking styles and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 37, 1295-1311. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2003.12.015>

Memorias GIFA de experiencias otras: desde los caminos y territorios de la empatía

Grupo de Investigación Fepaite Angayusa (GIFA)

pp. 265-280

El inglés siempre se me ha dificultado y en un semestre de la universidad tuve clase con un profesor al que le tenía mucho miedo porque mi inglés con él tenía que ser fluido. Para la clase había que preparar una presentación y yo le había metido la ficha, estaba lista para presentar todo lo que estudié. Pero faltando 3 minutos para entrar a la clase el profesor me cerró la puerta en la cara y no me dejó entrar a hacer mi presentación. Después de eso no volví a la clase porque ya no había interés alguno de entrar a aprender y perdí la materia de 5 créditos con un 0.

Una profesora de inglés me dijo que en la situación en la que estaba (yo tengo un hijo), debería mirar, decidir si me dedicaba a mi hijo o me dedicaba a mí. Me genera indignación y tristeza porque es como si por ser mamá no tuviera el derecho o no pudiera estudiar una carrera. Salí muy afectada y fui a llorar mientras pensaba en esas palabras que me hicieron replantearme, aunque decidí seguir transitando la universidad, aunque ha sido un camino muy difícil. Y lo que más me ha motivado es poder compartir lo que voy aprendiendo a jóvenes que quieran acceder a la educación superior.

El caminar en la universidad ha sido como ser muy transgresora y una lucha constante porque siento que siempre he sido diferente. Siempre hubo un privilegio hacia las materias de lengua, si bien decidimos estudiarlas, creo que la carrera permite enamorarse de los saberes otros. Ha sido un choque constante porque se aprende al inglés o el francés desde lo universal y no desde nuestras identidades. Y desde eso podemos salir de las lenguas que nos enseñan y explorar otras lenguas (lenguas del país), culturas y comunidades...¹.

*Adriana Chacón, Ana Catalina Naranjo
y María Salomé Quintero, GIFA*

1 Los epígrafes corresponden a los relatos y testimonios narrados en los encuentros virtuales que GIFA tuvo con estudiantes durante febrero del 2021, cuando quisimos comunicarles la noticia del proyecto, invitarlos a conformar un semillero de investigación y a participar en un taller en el que pudiéramos conversar sobre las experiencias pedagógicas que nos permitieran develar la presencia o ausencia de las emociones, las narraciones y la decolonialidad del ser y el saber.

El Grupo de Investigación Fepaite Angayusa (GIFA) es una historia, un cruce de caminos, un encuentro de sentires y pensares frente a situaciones que nos provocan inquietud, impotencia o desazón, pero también nos impulsan a explorar y descubrir formas otras de saber, ser y sentir nuestras vidas y nuestras prácticas educativas. Es una historia tejida y transitada con emociones y narraciones, también reflexiones sobre lo que somos, queremos o pretendemos ser, nuestras expectativas, anhelos, temores, alegrías, frustraciones y preocupaciones, acerca de lo que vemos y vivimos cotidianamente en nuestras familias, barrios, ciudades, país, universidad y en las distintas comunidades o grupos sociales de los que hacemos parte, o quizá en los que no tenemos o hallamos lugar, sin tener clara consciencia de ello.

De ahí el deseo de que a través de su nombre consiguiéramos evocar nuestro inusitado trasegar por distintos escenarios y momentos y acoger a quienes se han sentido desplazados, excluidos, inapropiados, invisibilizados, señalados o simplemente buscan otros lugares de enunciación como lo revelan en cierta medida los relatos que son epígrafes de nuestras memorias y motivación para nuestro trabajo. El Grupo de Investigación Fepaite Angayusa (GIFA), *fepaite*, voz de la lengua indígena kurripaco para expresar la idea de nuestro territorio, aquel espacio vital para seres humanos, animales y espirituales; *angayusa*, palabra de la lengua palenque que en esencia significa mirada que hipnotiza y cuya fuerza o energía nos inspira una mirada al interior para comprender la otredad desde la empatía. En nuestra libre interpretación GIFA quiere significar *nuestros territorios de empatía*.

Experiencias otras de aproximación a los saberes y construcción de sentidos nacen de esa

historia atravesada por relatos y recuerdos que han aflorado en conversaciones despojadas de la rigurosidad de las convenciones académicas, pero no del rigor² pedagógico que surge de los diálogos alrededor de los cuales pudimos reconocernos como aprendientes, más allá de nuestro papel como docentes o estudiantes, con posibilidades de proponer, imaginar, inventar, controvertir, refutar, crear, cuestionar, reparar, preguntar sin temor, expresar auténticamente aquello que sentimos, crear vínculos afectivos, lejos de las relaciones jerárquicas y asimétricas mediadas por la comprobación de saberes, el control con las calificaciones y las debidas respuestas a las consignas demandadas por un programa de estudios.

Quizá sean caminos llenos de vacilaciones, con muy pocas certezas sobre "el deber ser" educativo, con los vericuetos y atajos que hicieron posible que se entrecruzaran y ocurriera la magia de las ramificaciones, ya no tan solo el efecto de las bifurcaciones. No obstante, con la claridad de que el modelo educativo imperante estableció estrechos lazos con el positivismo y la racionalidad, que promovieron un escenario dicotómico que ha derivado en la exclusión e invisibilización de otras cosmovisiones u otras formas de construcción de sentido. En consecuencia, prevalece la objetividad sobre la subjetividad, la razón sobre la emoción, lo cognitivo sobre lo afectivo, la mente sobre el cuerpo, la escritura sobre la oralidad u otros sistemas de significación, lo epistémico sobre lo estético, y de hecho la mirada hacia el contexto académico y científico

por parte de estados, sociedades y familias, que intentan responder a la tendencia globalizadora de la productividad y la rentabilidad, pondera las disciplinas consideradas útiles para el crecimiento económico.

Este texto es un convite a repasar las páginas de la historia que dio lugar a GIFA y de los relatos, recuerdos y reflexiones que conforman el álbum de *experiencias otras de aproximación a los saberes y construcción de sentidos*. El álbum de las memorias del naciente GIFA, que en su corto trasegar ha podido rastrear y explorar caminos y territorios inspirados y pensados desde la empatía.

Nuestro punto de partida fue el uso de las narrativas y los relatos para abordar la dimensión emocional pública, derivada de las distintas situaciones que vivimos en nuestro ser y hacer social, político y cultural, dado que los planteamientos teóricos nos muestran que *narrativas* y *emociones* contienen un valioso potencial ético, estético y afectivo para el desarrollo de propuestas pedagógicas enmarcadas en la *decolonialidad del ser y el saber*.

Teniamos claro entonces que dichas experiencias habrían tomado distancia de las prácticas educativas dominantes y ponderadas, esto es, con amplio reconocimiento y prestigio en la esfera pública y por consiguiente situadas en el lugar de poder y autoridad que les ha conferido su estima y preferencia por el uso de la razón, el discurso argumentativo y los referentes teóricos y epistemológicos valorados como universales y superiores desde el punto de vista académico, muchas veces en oposición o en tensión con la inclusión de las emociones, los relatos y los saberes populares, ancestrales y cotidianos en la construcción de conocimientos o el desarrollo de aprendizajes.

2 A la manera de entender de Freire desde la educación liberadora y la pedagogía dialógica, los hechos, los problemas y las ideas se tratan con el rigor que exige, por ejemplo, un buen estilo de baile. Se imprime un gran esfuerzo, pero se percibe liviano, poético, divertido, amistoso y profundo.

Necesitábamos precisar en qué tipo de acciones, sentires o relaciones con la otredad se develaban dichas experiencias, así que, una vez entramos en diálogo con las/los aprendientes (estudiantes y docentes), pudimos constatar no solo la estrecha relación que mantienen las narrativas, las emociones y las apuestas pedagógicas en clave decolonial, sino que empezamos a descubrir y a tejer alrededor de esta relación, algunos trazos o rasgos presentes en las experiencias consideradas alternativas o transformadoras. Avanzamos así en la construcción de una trama que permite ver la forma en que se entrecruzan y entretejen los trazos de *memoria, diálogo, corporeidad, acción político-pedagógica, transgresión de las prácticas opresoras, comunitariedad y acontecimiento*.

Es notable en las experiencias, por ejemplo, la preminencia del diálogo y la conversación, reconociendo a todas y cada una de las personas como interlocutoras válidas que participan en la construcción de los saberes, en oposición quizá a la clase instruccional o expositiva, liderada fundamentalmente por el/la profesor/a que se reconoce como figura de autoridad y fuente del conocimiento disciplinar. También pudimos reconocer que las/los estudiantes valoraban aquellas experiencias que involucraban sus cuerpos, los cuales, desde la etapa escolar, las más de las veces han estado inmóviles, anulados o neutralizados, probablemente respondiendo a las convenciones del orden y la eficiencia que permiten avanzar en los contenidos curriculares.

La colectividad de argumentación sobre inflexión decolonial nos ofreció importantes luces sobre esos otros trazos o rasgos presentes o ausentes en las experiencias. El texto de los investigadores Eduardo Restrepo y Axel Rojas (2010) nos permitió precisar las principales diferencias

entre los conceptos: colonización y colonialidad, entendiendo que el primero se corresponde con el dominio político-militar para la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador, mientras que el segundo se relaciona con un fenómeno histórico complejo prevalente, que responde a un patrón de poder a través del cual opera la naturalización de las jerarquías raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción social de las relaciones de poder, autoridad y dominación.

En efecto, es posible que muchos escenarios educativos estén permeados del proyecto civilizatorio promulgado por la modernidad y expandido a escala planetaria como sistema-mundo con un enfoque eurocéntrico que prefigura las diferencias entre territorios, grupos humanos, conocimientos, corporalidades, subjetividades y prácticas, asumiendo la vocación de poder y saber universalizante de quienes lo han forjado y desconociendo formas otras de construcción de saberes.

En cuanto al cultivo de emociones políticas tales como la empatía, la solidaridad y la comprensión compasiva para garantizar el florecimiento de capacidades conducentes a la búsqueda de la justicia social, a través de la filósofa Martha Nussbaum (2008, 2010, 2014), pudimos conocer una perspectiva cognitivo-evaluadora de las emociones que se aleja de las concepciones que las vinculan con formas inconscientes, involuntarias e incluso irracionales de percibir la realidad o que las asemejan a estados de ánimo y deseos irrefrenables. La construcción de conocimientos ha de estar libre de apasionamientos y subjetividad, de decisiones basadas en la emoción y no en la razón, han argüido algunas autoridades académicas y científicas. A cambio, en el sistema-mundo las clases dominantes han explotado cínicamente

emociones como la culpa, la vergüenza, el odio y el miedo a favor de sus intereses particulares, y la reproducción social de este paradigma no ha cesado en las familias, las escuelas, las instituciones del Estado y por supuesto en la academia donde persisten, por ejemplo, los mecanismos de control evaluativo que avivan el temor y apaciguan la osadía entre las/os aprendientes.

Dichas posturas ignoran o desconocen que las emociones son propias de la condición humana, en tanto que vinculadas a la pluralidad que da cuenta del doble carácter de igualdad y distinción entre los seres humanos, constituyen la base de los recuerdos y las historias compartidas que nutren el discurso y la acción política como lo señala Hannah Arendt (2005).

A través del diálogo vivaz y apasionado de Paulo Freire e Ira Shor (2014), también pudimos reconocer muchas de las emociones que nos embargan, nos agobian, nos motivan o nos instantan a arriesgarnos, en el esfuerzo o intento por transformar nuestras prácticas pedagógicas. Los contertulios nos recuerdan que, en nuestro tiempo, asistimos a una pedagogía autoritaria, así como a un régimen político autoritario que impide la libertad necesaria para la creatividad que se requiere para aprender. Se ha pretendido, por ejemplo, que las pruebas, la disciplina, los castigos, las recompensas, las promesas de un mejor futuro funcionen como motores de la motivación, olvidando quizá que es importante superar la alienación de las/os estudiantes y crear una atmósfera en la que podamos ser auténticas/os. Se reduce entonces el acto de conocer a una mera transferencia de conocimiento y el/la profesor/a es el/la especialista.

Esa necesidad de re-crearnos en nuestra actividad pedagógica nos intimida. Escuchamos "el llamamiento utópico", dice Freire, pero también

sentimos miedo, no tanto por las dificultades que puede reportar experimentar algo nuevo, sino por el riesgo profesional y político que acarrea la oposición. Nos debatimos constantemente entre el retorno a lo básico que demanda el autoritarismo y "aquellos sueños sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos" que clama una pedagogía experimental (Freire y Shor, 2014, p. 25).

Ira y Paulo coinciden en que tenemos derecho a sentir miedo y no se trata de esconder nuestros temores, sino de impedir que el miedo sea injustificado y nos paralice. Si racionalizamos el miedo comenzamos a negar nuestros sueños. Claro está, debemos evitar posturas heroicas, pero aprender a establecer los límites del miedo para mantener siempre una oposición crítica que procure el cambio social. Ello implica llevar de la mano la enseñanza con la investigación para, por ejemplo, identificar la jerarquía política del conocimiento, disminuir la distancia profesional entre profesoras/es y estudiantes, escuchar qué saben, cómo viven, qué anhelan las/os estudiantes y sobre la base de ello decidir conjuntamente sobre los materiales y las realidades que serán objeto de estudio.

¿Y cuál podría ser el camino para que dentro del diálogo emerjan esos aspectos emocionales? El diálogo se nutre de relatos y narraciones, de anécdotas y de historias de la vida personal, familiar y social. Para Bruner (2004) el pensamiento narrativo, en oposición al pensamiento paradigmático, se ocupa de las intenciones, acciones y vicisitudes humanas, pues la narración está implicada en nuestra manera de vivir el mundo y de comprender nuestras vidas (Ricoeur, 1989). Es la vía para desarrollar un concepto de nosotras/os mismas/os como ciudadanas/os del mundo al

tiempo que conservamos nuestra identidad local (Bruner, 2014).

En suma, la narrativa cuenta con un enorme potencial emocional, intelectual y estético que posibilita la comprensión empática y compasiva de las situaciones vividas en otros tiempos, otros lugares y con otras personas. Aún más, en su libro *La fábrica de historias*, Bruner asegura que la narrativa se convirtió en el instrumento de los oprimidos para combatir la hegemonía de la élite dominante y de sus expertos (Bruner, 2013).

Por las mismas razones, esta investigación se apoya fundamentalmente en la metodología narrativa, la cual tiene en cuenta un importante modo de construir y reconstruir la experiencia humana. Es así como la investigación propuesta indaga sobre las experiencias de las distintas formas de construcción de sentidos que emergen en algunas prácticas pedagógicas del Departamento de Lenguas.

Dadas estas claridades, veamos entonces una parte de los relatos que conforman las memorias de las experiencias pedagógicas reconocidas como transformadoras o alternativas, entendiendo que este último término nos ofrece el sentido de otredad que nos recupera los orígenes, las raíces que pueden ser punto de referencia para sanar, resistir y re-existir desde la herida colonial.

Espacios colegiados: transitar la universidad como territorio político

En la universidad siempre nos han dicho que en lenguas no tenemos posición política, no sabemos lo que es el trabajo comunitario, solo nos importa irnos del país y por eso no nos importa lo que suceda en estas tierras. Por esa razón nos han señalado de tibios, de

esquirolas y de fachos, nos han silenciado en escenarios de participación estudiantil, pero, sobre todo, siempre nos han recriminado no hacer parte de acciones violentas y por eso nos construyen en sus imaginarios como ya lo hemos relatado. Lo bonito ha sido que a pesar de cada señalamiento nos pensamos la universidad de formas otras y hemos logrado tejer espacios en donde expresamos nuestros sentires y narramos nuestras experiencias, nos pensamos la universidad como territorio político y las lenguas como identidades que nos permiten la juntanza.

Estudiante del Departamento de Lenguas
en encuentro virtual con GIFA, 2021

Durante el paro del 2018, con la incertidumbre presente y las inquietudes individuales latentes, relacionadas con la necesidad de generar espacios que posibilitaran romper con la verticalidad metodológica, teórica y curricular que percibíamos, de manera no concertada, las integrantes de Fepaite Angayusa hicimos presencia en la conformación inicial de la mesa interfacultades, en la cual participamos en la apuesta, creación y socialización del "currículo alternativo". Pero, si bien dicha propuesta no fue acogida, para nuestro caso particular dio inicio a lo que hemos denominado "espacios colegiados" y "clase a la calle", como encuentros entre aprendientes del Departamento de Lenguas.

Estos encuentros colegiados se autorregularon como espacios de dos sesiones semanales, entre octubre y noviembre, en torno al lenguaje, el discurso y sus distintas maneras de construir sentidos, con estudiantes de todos los semestres, y luego de las experiencias transitadas durante los dos meses; el 5 de diciembre del 2018 realizamos una instalación urbana de *fotonarrativas*, por lo cual durante el día nos ubicamos frente a tres puntos distintos de las inmediaciones de la sede principal de la Pedagógica (Centro Comercial Av. Chile, antiguo Centro

Cultural Gabriel Betancourt Mejía —espacio en el que estaba funcionando el Departamento de Lenguas durante la remodelación del edificio A— y frente a las instalaciones de la calle 79), para allí, junto a estudiantes, profesores y familias, poner en evidencia la necesidad de reconfigurar el discurso bélico que se ha construido en la ciudadanía frente a las diferentes manifestaciones de cuidado y protección de la educación pública. Asimismo, durante esta jornada y en clases a la calle realizamos entrevistas a las personas que transitaban por los territorios cercanos a la sede de la universidad, calle 72.

Avanzando en nuestra exploración, en el 2019 durante la Semana del Lenguaje tuvimos la oportunidad, por un lado, de articular las inquietudes y transformaciones que habitaban nuestros cuerpos desde las experiencias vividas en el 2018, y, por otro lado, con la clara intención de seguir creando posibilidades pedagógicas alternativas. En consecuencia, realizamos la charla-taller *Reflexiones contrahegemónicas de las formas discursivas*, cuyo propósito fue invitar a las/os asistentes a tejer historias de vida a partir de la reconstrucción de narrativas del cuerpo. No solo contamos historias a través de las palabras, nuestros cuerpos están insertos en tramas de sentido y significaciones por lo que son pieza clave para mirar procesos históricos y socioculturales (Arévalo *et al.*, 2016). Esta actividad avivó la necesidad del encuentro y el acercamiento a los sentires tejidos a lo largo de dos meses que parecía se habían quedado en el pasado como una experiencia más de las tantas que surgen durante un periodo de paro.

Posteriormente, el paro estudiantil del 2019 fue el escenario de la reconexión que, atravesada por la incertidumbre, la rabia y la perplejidad reactivó los espacios colegiados. En este punto,

vale la pena decir, los espacios de conexión fueron una acción de protesta, una postura política que tenía como fundamento exigir la apertura de la universidad y la defensa de la diferencia y la libertad de expresión, dentro de las instalaciones de la universidad, sede calle 72. La consigna fue "por una universidad abierta y crítica de cara al paro nacional". De manera análoga, propusimos, primero, visibilizar las distintas prácticas de violencia para resignificar nuestra acción frente a estas. En un segundo momento, vivimos la experiencia *Suma Jaqaña —buen vivir—: saber escuchar y saber hablar*, a partir de la cual resignificamos las distintas maneras de construcción de mundos a partir del lenguaje. Una tercera experiencia estuvo articulada a pensarnos como sujetos políticos y los caminos transitados, por los/las participantes en la configuración de comunidades. A partir de la reflexión crítica compartimos sentires y saberes sobre los mecanismos y dinámicas de participación que definen la construcción de sujetos y comunidades. Teniendo en cuenta los intereses compartidos se realizaron conversaciones alrededor del Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI-UPN) con el objetivo de comprender e interpretar críticamente sus planteamientos.

Estos espacios colegiados del 2019 fueron despedidos con un *círculo de la palabra* frente al edificio A, durante el cual realizamos la siembra de plantas, como parte de la semilla material de lo que representan estas formas otras de crear saberes al interior de la universidad, transitándola, así, como un territorio político, pues como bien lo narra el legado de Freire, todo acto educativo es un acto político y ello implica reconocernos como sujetos históricos con capacidad para conocer el mundo e intervenir en él (Freire, 2012).

Chakanas para los encuentros de saberes

Cuando empecé a hacer mi monografía fue muy difícil. A uno lo mandan a otras aulas a encontrar problemas y no se dan cuenta de que en la comunidad de uno hay un montón de problemas. Desde ahí deberíamos empezar porque uno sabe en qué puede llegar a contribuir... yo siempre había cuestionado la manera de hacer pedagogía y de investigar en pedagogía; cuando me nombraban a Vygotsky yo pensaba: "¿otra vez?, siendo esta la universidad educadora de educadores ¿no podemos avanzar en la decolonización del saber?"... ya tenía acercamientos a la educación popular y a las aulas vivas... yo ya venía desarrollando el proceso investigativo de la lengua en el cabildo y tenía la clase de lengua muisca... había mirado otras maneras de ver la escritura y yo sustenté que los pueblos indígenas tenemos escrituras... yo soñaba con trabajar por mi familia y mi comunidad, pues yo misma crecí no teniendo mi lengua... había estudiado por cinco años cosas para entender las lenguas y estaba apostando por otras lenguas.

Nicolle Torres Sierra, egresada del Departamento de Lenguas de la UPN, 2020³

Esta es la historia del encuentro de dos almas que transitaban cada una por su lado buscando abrigo para cumplir sus sueños. A veces parece que olvidamos que los pensamientos se desprenden del alma que nos conecta con el entorno de manera delicada, rica y compleja, y olvidamos también "lo que significa acercarnos al otro como a un alma, más que como un instrumento utilitario o un obstáculo para nuestros

propios planes (Nussbaum, 2010, p. 24). La vida quiso que sus caminos se cruzaran y desde entonces han construido juntas los puentes y escaleras para acercar mundos que parecen distantes. De ahí el título que toma del quechua la idea de chakanas que posibilitan la conexión entre distintas culturas y cosmovisiones.

La narrativa cuenta la experiencia de las aprendientes Nicolle Torres Sierra y Carolina García Ramírez, quienes en sus roles de autora y directora del trabajo de grado titulado *Hoc chimney chibgu chogue- saber dar y recibir: diálogo de saberes intergeneracional para el aprendizaje de la lengua muisca*, marcan un hito importante en la historia reciente del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, donde lo usual, atendiendo a los parámetros exigidos, ha sido realizar monografías sobre lectura y escritura en la lengua materna (español) o las lenguas extranjeras (inglés y francés), a través de un enfoque particular de investigación-acción. A cambio, su trabajo de investigación se apoyó en una metodología etnográfica y tuvo como objetivo construir un diálogo de saberes intergeneracional para la recuperación de la lengua *muyscubun* a través de oralituras (Chacón y Torres, 2020).

La experiencia relatada es evidencia de la forma como consiguen conciliar las convenciones de la comunidad académica con el anhelo imperioso de recuperación de la lengua y cultura muisca en el Centro de Pensamiento Intercultural Gue Atyqiib (jardín de sensaciones). El trabajo está tejido con un hilo cultural y territorial que se vincula no solo a los intereses académicos de la autora, sino a todo su acervo histórico y ancestral, consiguiendo un valioso logro para sí y su comunidad, en su rol como profesional de lenguas, educadora de niños y niñas y "sabedora", comu-nera y lideresa de su pueblo. Su pueblo ha sido

3 El relato es del 2019 y hace parte del texto "Estudio de relato: experiencia de vida entre comunidades discursivas, literacidades académicas y otras formas de construcción de sentido" (2020), publicado por la *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*.

el que la ha visto crecer y se ha convertido en la razón de su lucha y resistencia por transcurrir los territorios de forma diversa y con la persistencia de los saberes ancestrales.

Este relato revela que no hay fronteras infranqueables, ni concepciones irreconciliables y que es posible transitar por las convenciones académicas sin desdibujar o desconocer nuestros orígenes, raíces y las prácticas culturales que nos configuran. La narración de la experiencia académica y la posibilidad de compartir con otros los relatos sobre el camino recorrido, podrían generar reflexiones sobre las propias prácticas educativas que lleven a transformaciones que aboguen por el reconocimiento de la diversidad cultural y los mecanismos de diálogo que favorezcan prácticas letradas incluyentes o la inclusión de esas formas otras de construcción de sentido para sentir, comprender y ampliar nuestra visión de mundo.

Carolina cuenta que cuando se encontró con Nicolle también estaba en una búsqueda, pues desde su formación como lingüista y en su rol como profesora de Sintaxis, había algo que no conseguía asir, así que exploraba otros territorios relacionados con la equidad y la interculturalidad. En su transitar por la vida, Nicolle y Carolina han ido resistiendo en diferentes escenarios que parecen estar caminando disparejos a sus pasos, sentires, pensamientos y emociones. Las dos intentaban mirar con otros ojos y se pensaban los saberes otros como posibilidad de juntanza y reexistencia. Carolina pudo reconocer en el alma de Nicolle esa urdimbre de historias, conocimientos, palabras y una lengua que resistía a pesar de las distintas prácticas que han intentado desconocerla o desaparecerla.

Aunque ha sido una tradición en la universidad seguir contando una historia única,

reproduciendo copias de investigaciones sobre tres lenguas colonizadoras y perpetuando una academia que se cierra a la posibilidad de tener unos diálogos, literaturas y saberes otros, el camino recorrido por Nicolle y Carolina nos recuerda la importancia que tiene transitar por la vida tejiendo los saberes de la academia y las prácticas que den paso a los orígenes, las raíces, la diversidad cultural y los mecanismos de diálogo. Nos permite caminar entre los puentes, generar puntos de encuentro entre las diferentes visiones de mundo y las emociones que emergen al transgredir las prácticas opresoras.

Transgredir las prácticas opresoras es procurar una educación liberadora teniendo como telón de fondo las características culturales de cada pueblo, comunidad y sujeto, y desde allí se dejan al descubierto las ideologías y discursos dominantes, las violencias epistémicas, las relaciones asimétricas entre oprimidos y opresores, con miras a trazar los caminos de resistencia, lucha y poder social.

Transformar las aulas desde los territorios indígenas

En Merrawi armonizamos, vas a encontrar el yopo, el jayo, el mambe para propiciar la conversación, y a algunas personas eso les aterra: ¿quemar incienso, palo santo, prender una velita...? Les parece como brujería y eso les limita mucho en la comprensión y en el desarrollo de procesos [...] Merrawi es un concepto sikuni, significa noche, porque tras de sí trae la idea del momento para conversar, del momento del encuentro con los abuelos, el momento de recibir consejo, el momento de las historias, de tranquilizarse, de repensar; tú ya le has entregado tu día y tus angustias al abuelo sol para que lo lleve al confin del universo y te devuelves tranquila

a conversar. Los abuelos para los sikuani son las estrellas, cuando una persona muere le quedan los ojos que son las estrellas y que nos están mirando y acompañando. Tuluputu son las estrellas, pero también son los ojos.

Magnolia Sanabria Rojas, profesora del Departamento de Lenguas, 26 de abril del 2021

Esta experiencia nos habla del esfuerzo y de la lucha constantes por abrirse caminos siendo una profesora recién ingresada a la Universidad Pedagógica Nacional y con una tradición distinta en el tema de las prácticas pedagógicas y de la investigación. La profesora Magnolia Sanabria, creadora y directora del grupo de investigación Merrawi, llegó al Departamento de Lenguas para trabajar en los espacios académicos asociados a las prácticas pedagógicas y los modelos de investigación. Su trayectoria como investigadora en etnoliteratura de la Universidad de Nariño, entre otras cosas, la impulsaron a proponer prácticas en territorios indígenas, muchos de los cuales atravesaban incluso por situaciones de orden público algo complejas. Los tropiezos no fueron pocos, y de todo orden: administrativo, logístico, pedagógico, laboral, económico, etc., pero su vocación pedagógica, cultivada con amorosidad, alteridad y tesón, no la hizo desistir.

Su trabajo ha echado raíces y ha florecido a partir de las ideas que irradian los conceptos de comunitariedad, juntanza mutua, minga, ancestralidad, interculturalidad y otros heredados de los pueblos originarios con los cuales Magnolia ha sembrado a su paso el deseo y la necesidad de mantenernos en armonía con nuestro entorno, agradecer a la madre tierra, sostener conversaciones con los espíritus y seres que nos guían hacia el buen vivir, recordar los consejos de las abuelas y los abuelos presentes en las maravillas de la naturaleza que hemos olvidado contemplar, escuchar lo que los hermanos mayores tienen

que decir a los hermanos menores y otras formas de construcción de sentidos y saberes en las que cada persona encarna el aprendizaje, se transforma y ayuda a transformar a otras.

Cada experiencia y cada propuesta de trabajo pedagógico orientado por Magnolia ha dejado una importante huella de intercambio de saberes, de enriquecimiento mutuo, de recuperación de la memoria y de transformación constante para seguir creciendo como personas y como grupo. Por eso, ella nos cuenta que varios estudiantes que recibieron su orientación en los espacios académicos o en el desarrollo de sus trabajos de grado, tiempo después tomaron decisiones en las que la defensa de los indígenas se convirtió en su camino vital.

Magnolia creó y lideró la Línea de Español como Segunda Lengua para Pueblos Indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, la cual lastimosamente hoy ya no existe. Sus experiencias se desplegaron por varios lugares del territorio nacional con distintas comunidades: sikuanis, pijaos, karijonas, uitotos, emberas, entre otras. En su recorrido se cuenta también su papel como coordinadora de investigación con pueblos indígenas en un Programa Presidencial para la Atención Integral a Pueblos Indígenas liderado por la Universidad Pedagógica Nacional. Su motivación y apasionamiento con su trabajo la llevaron igualmente a proponer el Primer Seminario: Oralidades, Literaturas e Interculturalidad y el Primer Encuentro de Prácticas en Interculturalidad con Comunidades Indígenas en mayo y junio del 2012. Como resultado de su investigación "Tapis, Jütis y Wapas: relación entre palabra y cultura material en diseños tradicionales sikuani del resguardo Wakoyo", resultó el libro *Mantica de la palabra*, el cual amplía la mirada de esas

distintas formas de lectura y escritura, esos sentidos otros y formas otras de construcción de sentidos.

Por eso, cuando le preguntamos si creía que podían recuperarse algunas de esas propuestas, Magnolia suspira, se emociona y expresa:

Yo nunca he perdido la esperanza, yo tengo una virtud, aunque muchas personas de fuera lo han visto como problema, y es que soy apasionada... Mirándolo de lejos pienso que fue un largo y bonito periodo en el que propicié tantas cosas, y veo que pude construir todo esto, claro con mis estudiantes que estuvieron en Merrawi. He hecho todo el ejercicio de evaluación y de mirar nuevas perspectivas. Dentro de mis sueños está recuperar la cátedra Manuel Quintín Lame, nos hicieron la guerra, pero cuando llegaron los procesos de evaluación me llamaron para dejar el registro. Hay un escenario muy grande, hay posibilidades de revivir y de crear espacios que permitan exploraciones y visibilizar tantas cosas que se están haciendo en Latinoamérica y en la universidad.

Tejer el territorio desde los diversos saberes

Nos juntamos con el objetivo de reunir fuerzas y saberes para generar una resistencia y cuidado de los espacios naturales de la localidad de Suba, específicamente de la microcuenca de la Conejera, que comprende el cerro la Conejera, la quebrada la Salitrosa, parte de la reserva forestal Thomas van der Hammen, el bosque Las Mercedes, el Humedal La Conejera y el río Bogotá. Donde los procesos pedagógicos

cumplen el rol de permitir llegar a la comunidad y perpetuar cada uno de los saberes.

María Salomé Quintero Herrera, estudiante del Departamento de Lenguas, 2021

Entre las razones que nos llevaron a pensar que María Salomé era sin duda la monitora que queríamos para nuestro proyecto, se hallaba justamente su propia experiencia de vida, así que una vez nos mostró sus tránsitos y tejidos por distintos espacios, consideramos importante narrar su historia, lo cual hacemos desde su propia voz.

La experiencia transformadora es la que se narra desde el territorio en el que he habitado. En este territorio se tejen diferentes experiencias que convergen en lo que la comunidad quiere y necesita. En el territorio aprendemos desde lo que las raíces nos narran y de las historias que voz a voz se han contado. Los saberes son interdisciplinarios y trascendemos como una experiencia comunitaria. Las clases son en el humedal, en la quebrada o en el cerro y se reivindica el papel del ambiente y la comunidad; se ve la lengua como una forma de acercarnos a la historia, el cine y la fotografía como la clave para mirar diferente; el tejido para conectarnos con la raíz, la siembra como parte fundamental de proteger la tierra y los distintos saberes para ponerlos al alcance de la comunidad. De esta forma, la experiencia transformadora es la mía que se entrecruza con la comunidad y con el territorio.

La experiencia es sobre los espacios pedagógicos que se han gestado en la microcuenca La Conejera desde la Red Conejera, la cual nace de una necesidad de tener unos lugares de encuentro con los diferentes colectivos de la localidad de Suba que contribuyen al cuidado y protección del medio ambiente. Los grupos que hacen parte de la red están conformados alrededor de la educación popular, huertas, tejido,

música, teatro, danza, arte y cirquería, activismo ambiental, ecoturismo sostenible, reivindicación de la ancestralidad desde lo muysca.

Como estudiante del Departamento de Lenguas he hecho parte de la construcción de algunos espacios pedagógicos en los que tejemos los saberes en la Red Conejera. Este es un trabajo comunitario, el cual se articula desde el cuidado del medio ambiente en la localidad y escenario que nos reúne es el Humedal La Conejera. A partir de ello los espacios de transformación que han surgido han sido: Cineclub La Conejera, talleres de filosofía en el humedal para niñas y niños, investigación del colegio, recorridos nocturnos y círculos de tejido Uzhe Tibacuy.

Estos procesos pedagógicos y, en general, todos los espacios que ha gestado la Red Conejera son una forma de resistencia. Llevan los saberes de la universidad a la comunidad y hacen del territorio la mejor aula de clase. Tejen todos los diversos saberes en vías de contribuir con la resistencia ambiental, social, ancestral y política de la localidad de Suba. La presencia del acontecimiento se convierte en el mecanismo de transformación de mi existencia. Transmitir y transformar el conocimiento compartido, ligado a la narración.

La experiencia de Salomé recupera en gran parte el trazo del acontecimiento, sobre el que consideramos poco se ha reflexionado, pero que puede tener sus antecedentes incluso en la *Poética* de Aristóteles, cuya idea de *peripeteia* refiere el acontecimiento de una trama que supone un punto de inflexión, esto es, un giro de eventos tal que se provoca un cambio de situación. Dicho cambio puede darse en distintos momentos del uso de la narrativa, tanto en la actividad que convoca el relato en la experiencia pedagógica como el momento en que sus protagonistas

relatan lo ocurrido. Este relato nos habla de la configuración de un sujeto empático como un lugar político, que involucra el juego, el humor y la acción creativa.

Un compartir indisciplinado: desde los despeñaderos del encantamiento de la experiencia y el espacio de la reflexión

Yo, por mí, no pondría nota. Todos tienen 5 y a mí la nota no me importa... yo siempre he tenido problemas con la evaluación... es que yo no tengo como calificar tu vida. Yo, creo que es cada uno, cada uno debe mirar qué riqueza, qué le nutrió, qué aprendió en el espacio. Yo no pongo una nota. Al final hacemos un compartir y cada uno reflexiona sobre su proceso y así entre todos se deciden las notas. Es bonito, porque yo después me encuentro con estudiantes que ya por fuera de la universidad me llaman y me dicen que tienen reflexiones importantes que relacionaron con los talleres, las películas y espacios de reflexión vividos durante la electiva. A mí me gusta es el después. Qué pasa con los estudiantes cuando salen o terminan la electiva.

Lyda Molina, profesora, 29 de marzo del 2021

El diseño de narrar la experiencia de construcción de sentidos y saberes electiva El Cine un Espacio para la Reflexión Docente de la Facultad de Humanidades creada por la profesora Blanca Lyda Molina, nace no solo de inquietudes e incomodidades como mujer profesora de un departamento de lenguas, sino que también se manifiestan a partir de las diferentes experiencias y conversaciones sostenidas con las mujeres profesoras con las que creamos GIFA. Debates sobre las dificultades que transitamos para fracturar las limitaciones de la hegemonía disciplinar, la verticalidad metodológica, investigativa y teórica en la facultad.

El interés por narrar y explorar las experiencias de saberes y sentidos que ha desarrollado Lyda Molina con los y las estudiantes, a través de los procesos incorporados en la electiva, es una posibilidad de conocer y pensar las diferentes maneras de construir espacios pedagógicos alternativos, desde la voz, la desobediencia curricular, la experiencia de transformación de los sujetos mediante la historia de vida. Al mismo tiempo, es un espacio de interacción interdisciplinar, donde la exigencia y rigurosidad evaluativa, la teorización, la lectura y la escritura académicas, pasan a un segundo plano, dándole relevancia al cuerpo, a la empatía, a la expresión de emociones y al compartir de experiencias e inquietudes que atraviesan la existencia de los maestros en formación. Este ejercicio de interacción permite que los y las participantes no solamente construyan y se apropien del espacio, sino que logren cuestionar el sistema educativo y las limitaciones de este.

Estaba un martes a las 7 de la noche en uno de los pasillos de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Caminé, entré a la oficina 206 y me encontré con tres estudiantes que preparaban un *compartir* para ver la película. Luego de preguntarles a los chicos y chicas, que preparaban maíz pira, de qué carrera y en qué clase estaban, me encontré con la sorpresa de que eran estudiantes de los cuatro programas que integran la facultad: Filosofía, Lenguas y Ciencias Sociales, hablando sobre las mismas cosas, compartiendo el maíz y aprendiendo juntos.

Las sorpresas iniciales me impulsaron a indagar más sobre el espacio que estaban disfrutando, así que lo primero que le pregunté a Lyda fue ¿por qué la electiva tiene un horario casi nocturno y cómo había logrado el encuentro entre

estudiantes de los diferentes departamentos y programas? Lyda respondió que el horario de la electiva es en la noche, sobre todo, para ayudarles a los/las estudiantes que tenían condiciones económicas difíciles y tienen que trabajar hasta las 5 p. m. Pero que, con la limitación en espacios y horarios académicos, muchas veces se encontraban con problemas para graduarse por falta de créditos.

Aquí me encuentro con una fractura importante, entre la rigidez del sistema universitario y el trabajo de la profesora Lyda. Por una parte, tenemos que el contexto académico instaura una idea de equidad asociada a la igualdad de oportunidades (Zabala, 2010), pero que, en la práctica pedagógica, la igualdad de oportunidades en el acceso se ha enfocado, más bien, en los resultados educativos de los educandos (Morduchowicz, citado por Zabala, 2010), y no en sus verdaderas necesidades e intereses, por otro lado, a partir de una conciencia por implementar la equidad educativa, desde lo práctico, sustenta el reconocimiento de una sociedad pluralmente constituida, y que implica, como lo hace la profesora Lyda, darle un tratamiento pedagógico a la diferencia, pero no anularla cuando el estudiante se ve obligado a adquirir un conjunto específico de conocimientos y deberes evaluativos que se consideran indispensables en la educación superior (Zabala, 2010).

Al mismo tiempo, reconocer la heterogeneidad, renunciando a la idea de que todos somos iguales y que tenemos las mismas condiciones socioeconómicas, y es precisamente a partir de este reconocimiento, que la profesora Molina busca estrategias que permitan una igualdad fundamental, el derecho a tener flexibilidad horaria en el contexto universitario sin que esto suponga espacios cerrados y obligatorios que muchos no

pueden cumplir por limitaciones propias de su contexto socioeconómico o que no son del interés de los y las estudiantes (Zabala, 2010).

La segunda sorpresa tiene que ver con el ejercicio pedagógico de la interdisciplinariedad, que considero la matriz de la composición de la electiva. Sobre este tema, lo primero que me expresa Lyda es que le gusta el "revueltico", que se puedan inscribir estudiantes de las tres carreras enriquece mucho el espacio. Teniendo en cuenta la complejidad del concepto, es preciso decir que la interdisciplinariedad práctica, en la propuesta de Lyda, se presenta como la experiencia adquirida por los sujetos, que a partir de un espacio de reflexión participativa permite poner sus vivencias como centro para pensar en las cotidianidades, la vida individual y social aplicada, sobre todo, a la resolución y análisis subjetivo y colectivo de situaciones planteadas por la vida diaria. (Lenoir, 2013). Así, las cosas, en la electiva de El Cine como un Espacio para la Reflexión Educativa, el enfoque permite procesos de construcción e intercambio de saberes y experiencias que constituyen un espacio significativo y crítico que trasciende los límites disciplinares y teóricos (Lenoir, 2013).

La narración de Lyda nos lleva a reconocer cómo, a partir de su experiencia pedagógica alternativa, los y las estudiantes y los y las docentes somos agentes de transformación de las realidades, ya que dicha experiencia supone un acontecimiento que se experimenta, principalmente con el movimiento de entrada y salida de los límites y prácticas hegemónicas construidas en el contexto universitario, permitiendo pensar la educación realmente como una práctica política y sociocultural (Freire, 2005). Así, las narraciones que los/las estudiantes de todos los grupos traen consigo a clase, necesitan ser

cuestionadas por sus ausencias, lo mismo que por sus contradicciones, pero también entendidas como algo más que una simple mirada de historias diferentes. Tienen que ser reconocidas como forjadas en relaciones de oposición a las estructuras dominantes de poder (Giroux, citado por Sandoval, 2017).

Referencias

- Arendt, H. (2012). *La condición humana*. Paidós.
- Arévalo, A., Fernández, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M. y Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios Pedagógicos XLII*(4), 223-242.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura y vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2014). *La educación, puerta a la cultura*. Machado.
- Chacón, A. y Torres, N. (2020). Estudio de relato: experiencia de vida entre comunidades discursivas, literacidades académicas y otras formas de construcción de sentido. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(6), 11-18.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1998). La pedagogía de frontera en la era del Posmodernismo en Posmodernidad y Educación. En A. de Alba (comp.), *Posmodernidad y educación* (pp. 90-98).
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplinar*, 1(1), 51-86.
- Nussbaum, M. (2008). Las emociones como juicios de valor. En *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de un narrador. *Ágora, Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, D. y Aristizábal, L. (2013). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*, 39 (10).
- Zabala, V. y Córdoba, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Proyecto Asesoría a los Programas Hatun Ñan UNSAAC y UNSCH Auspiciado por la Fundación Ford.

Análisis documental sobre la interdimensionalidad de la biodiversidad en la biología de la conservación. Resultados parciales¹

Catherine Bernal, Gloria Escobar, Edison Avendaño,
Andrea Mora, Alejandro Castro y Robinson Roa

pp. 281-292

¹ Esta ponencia deriva del proyecto de investigación "La biodiversidad como problema de conocimiento. Fase iv: Análisis documental sobre la interdimensionalidad de la biodiversidad en la biología de la conservación. Implicaciones para la formación de profesores", código DBI-547-21, financiado por la Subdirección de Gestión de Proyectos-CIUP, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Introducción

Desde el 2018 la línea de investigación “Aspectos históricos, filosóficos y epistemológicos de las ciencias de la naturaleza y su relación con el conocimiento profesional del profesor de ciencias”², ha adelantado de manera ininterrumpida, investigaciones cuyo tema central es la biodiversidad como problema de conocimiento, dejando en evidencia la complejidad de la biodiversidad (en adelante BD) desde las dimensiones que consideramos que la configuran (biológica, económico-política, sociocultural, filosófica y educativa) (Castro *et al.*, 2021). Teniendo en cuenta los resultados y aspectos pendientes en nuestro trasegar investigativo, hemos identificado a la biología de la conservación (en adelante BC) como un posible escenario en el que convergen las dimensiones de la BD. Es así que actualmente nos encontramos en la cuarta fase de la investigación, en la cual estamos adelantando un análisis documental que nos ha conducido a identificar elementos epistemológicos, teóricos y conceptuales que configuran una perspectiva interdimensional de la BD en el campo de la BC. En este sentido, el objetivo general de la investigación es analizar las características de la BC que contribuirían a la configuración de una perspectiva interdimensional de la BD, a partir del análisis documental, y plantear sus implicaciones en la formación inicial de profesores.

En esta ponencia presentamos los avances correspondientes a la primera etapa del proyecto de investigación, dirigida a la definición del número de documentos a ser leídos, mismos

que están enfocados en aspectos generales de la BC, en una segunda etapa (en curso), la mirada está centrada en las dimensiones de la BD. En consecuencia, presentamos la sistematización de los aspectos relacionados con la caracterización de la BC en aras de establecer posibles vínculos entre esta ciencia/campo y las dimensiones de las BD.

Aspectos metodológicos

Esta investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, en la perspectiva hermenéutico-interpretativa, para abordar la revisión y el análisis documental en torno al objeto de estudio referido antes.

Los objetivos alcanzados en esta primera etapa de la investigación corresponden a la definición de los criterios de búsqueda y selección del material documental sobre BC; la implementación de los procedimientos de sistematización y análisis del material documental seleccionado y la identificación de las características de la BC que propiciarían la articulación de las dimensiones de la BD. Para llevar a cabo el proceso de sistematización de la primera etapa se recopiló el material bibliográfico para conformar el archivo digital (19 artículos, 3 capítulos de libro, 1 enciclopedia y 19 libros), desde donde se seleccionaron 16 documentos para analizar (tabla 1). Inicialmente, se hizo una búsqueda en diferentes bases de datos usando descriptores como “biología de la conservación”, o “biología de la conservación y educación”.

2 La línea de investigación pertenece al grupo de investigación Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias del Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional.

Tabla 1. Documentos seleccionados para la primera etapa de la investigación

Código	Autores	Título del documento
A16	Kareiva y Marvier (2012)	What is a Conservation Science?
A17	Doak <i>et al.</i> (2013)	What is the future of conservation?
A3	Escudero <i>et al.</i> (2002)	Biología de conservación, nuevas estrategias bajo diferentes perspectivas.
A6	Tellería (1999)	Biología de la conservación: balance y perspectivas, Departamento de Biología Animal I (Zoología de Vertebrado)
E1	Odenbaugh (2016)	Conservation Biology
L3, cap. 1	Rozzi <i>et al.</i> (1998)	¿Qué es la biología de la conservación?
L3, cap. 22	Rozzi y Feinsinger (1998)	Desafíos para la conservación biológica en Latinoamérica.
L5, cap. 1	Meine (2010)	Conservation biology: Past and present
L11	Delibes y García (2014)	<i>Ciencia y compromiso: la biología de la conservación</i>
L14, cap.1	Van Dyke y Lamb (2020)	The History and Distinctions of Conservation Biology
L15, cap. 1	Meffe <i>et al.</i> (2006)	<i>What Is Conservation Biology?</i>
L16, cap. 7	Soulé (1991)	Conservation: Tactics for a Constant Crisis
L16, cap. 1	Soulé y Wilcox (2014)	Conservation Biology: Its Scope and Its Challenge
L16, cap. 4	Soulé (2014)	Conservation biology and the "Real World"
L16, cap 14	Soulé y Peters (2014)	"New Conservation"
L18, cap. 1	Primack y Vidal (2019)	Definición de la biología de la conservación

Fuente: elaboración de los autores.

Con los documentos recopilados se adelantó una lectura rápida por subgrupos (profesores y monitores de investigación), asignándole un valor en una escala de 0 a 5, que permitieran seleccionar los escritos que, a consideración de cada subgrupo, fueran los más significativos. Este ejercicio nos permitió hacer dos grandes agrupaciones; documentos cuyo contenido se relaciona con la caracterización de la BC, y documentos que brindan información sobre las dimensiones de la BD (biológica, económico-política, filosófica, sociocultural y educativa) desde la perspectiva

de la BC; por lo que en la primera etapa centramos la atención en el análisis de bibliografía que la caracteriza.

Para realizar la sistematización de los documentos, se diseñó una matriz en Excel en la cual se explicitaron aspectos pertinentes al objetivo de estudio que favoreció la síntesis y análisis del material seleccionado, en consenso con el grupo de investigación se optó por la siguiente estructura: código (si se trataba de un artículo código A, capítulo de libro, CL, libro L, tesis T, cada uno con su respectivo número consecu-

tivo), referencia bibliográfica (referencia del texto en normas APA), resumen, características de la biología de la conservación, dimensión biológica, dimensión económico-política, dimensión sociocultural, dimensión filosófica, dimensión educativa, dimensiones emergentes, elementos para establecer relaciones entre las dimensiones de la biodiversidad, preguntas o cuestiones a profundizar, bibliografía relevante citada en el documento abordado, sistematización (investigador que realizó la sistematización).

Características de la biología de la conservación

El artículo de Soulé (1985) "¿Qué es la biología de la conservación?"³ ha sido un texto fundante en el desarrollo de este proceso investigativo, ya que permitió identificar algunos referentes bibliográficos y algunas categorías del instrumento de sistematización, en particular, el aspecto "características de la BC". En su artículo, Soulé señala a la BC como un campo multidisciplinar; una nueva disciplina sintética; una disciplina orientada a la atención de crisis; razón por la cual es asumida como "disciplina de crisis". Al mismo tiempo, considera que la estructura de la BC es sintética, ecléctica y multidisciplinar, además, toma muchas de sus técnicas, preguntas y métodos de una amplia gama de campos, no necesariamente biológicos. Lo anterior, entre otros aspectos que menciona el autor, nos brindaron un panorama inicial que nos condujo a la identificación y caracterización de algunos aspectos históricos, epistemológicos y filosóficos de la BC.

3 El artículo de Soulé (1985) es considerado una referencia clásica e imprescindible en el campo de la biología de la conservación. Al respecto, pueden verse las contribuciones compiladas en las antologías de Oksanen y Pietarinen (2004) y de Garson *et al.* (2017), así como los libros colectivos de Primack *et al.* (2001) y Primack y Vidal (2019).

Aspectos históricos del surgimiento de la BC

De acuerdo con Meine (2010)

Cualquiera que busque comprender la historia y el crecimiento de la biología de la conservación se enfrenta a desafíos inherentes. El campo se ha formado demasiado recientemente para ser visto con desapego histórico, y las tendencias que lo configuran todavía son demasiado fluidas para ser fácilmente rastreadas⁴. (p. 7)

No obstante, el ejercicio realizado por nuestro grupo de investigación pretende esclarecer los márgenes dilucidados del surgimiento de la BC, por lo que preguntas como ¿a qué intereses, necesidades o problemáticas respondió la conservación para dar lugar a la BC?, ¿qué contenido y/o significados tuvo en sus orígenes la BC?, ¿cómo se ha transformado su significado a lo largo de distintas épocas?, son las que guían el siguiente apartado. Para tratar de abordar estas preguntas existen ciertos elementos, causas y momentos importantes que pueden aportar, al menos en cierta parte, a conceptualizar su origen y desarrollo.

A lo largo del tiempo, el ser humano ha tenido diferentes relaciones con la naturaleza que han ido cambiando conforme sus necesidades, por ejemplo, algunas colonias británicas "fueron dominadas por tradiciones religiosas, políticas y filosóficas que enfatizaban que Dios creó la naturaleza para el uso y beneficio de la especie humana" (Rozzi *et al.*, 1998, p. 47), cuando el

4 Esta y las demás citas provenientes del inglés han sido traducidas por los autores de la ponencia que dio lugar a este artículo.

mundo empezó su expansión y la colonización de lugares, se empezaron a generar ciertos problemas como la introducción de especies no nativas, la extinción de especies y la conversión de ecosistemas, llevando a promover acciones como la creación de reservas de prohibición de caza para la preservación de algunas especies, que, aunque no tuvieron mucho éxito, sí lograron la continuidad de estas; incitando, tiempo después, la emergencia de nuevos movimientos conservacionistas.

Siguiendo esta línea, distintas corrientes filosóficas también han sido de gran importancia para el surgimiento de la BC, Escudero *et al.* (2002) destacan dentro de estas corrientes diferentes representaciones de naturaleza durante el siglo XIX y principios del XX; la primera es *la ética romántica de la conservación* o llamada por Meffe *et al.* (2006) preservacionismo, cuya visión estaba basada en la naturaleza como entidad de carácter religioso con una presencia de Dios y lo que se conserva son los lugares con un alto valor paisajístico, para esta corriente se resaltan los aportes de Emerson y Thoreau; la segunda es *la ética de la conservación de recursos o conservacionismo* (Meffe *et al.*, 2006) esta nace de la gestión cinegética, en que la naturaleza es vista como recurso biológico, lo que generó una visión utilitarista y antropocéntrica de esta, se resaltan aquí autores como Pinchot; y la tercera es *la ética de la tierra ecológica y evolutiva* planteada desde lo postulado por Aldo Leopold, en la que, a partir de disciplinas como la ecología y la biología evolutiva, la naturaleza no es vista como partes aisladas y aprovechables, sino como un conjunto de relaciones que no se pueden omitir.

Otro elemento importante, que puede relacionarse con el surgimiento de la BC, es que la protección de la naturaleza no era un objetivo

de la BC, sino de ecólogos y otros profesionales, por lo cual Tellería (1999) considera que puede que la BC no sea sino una nueva denominación de una vieja disciplina surgida.

A partir de este último elemento se sugiere que la BC surgió a lo largo del siglo XX, cuando muchos científicos se dieron cuenta de que los problemas de los ecosistemas, en particular, la pérdida de las especies, promueve el cambio de ciertas actitudes. En este sentido, se destacan diversos hitos alrededor de la configuración de la BC, como la publicación de Soulé y Wilcox en 1980 *Conservation Biology: An evolutionary-ecological perspective*, la creación de la revista británica *Biological Conservation* (1968) y la revista estadounidense *Conservation Biology* (1987). Sumado a ello, diversos acontecimientos como la primera Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (Estocolmo, Suecia, 1972), el establecimiento del Convenio de Comercio Internacional de Especies en Peligro (CITES) en asociación con las Naciones Unidas y la instauración por parte del Gobierno de los Estados Unidos del Acta de Especies en Peligro en 1973, la Primera Conferencia Internacional sobre Biología de la Conservación en el Wild Animal Park de San Diego (California), la fundación de la Sociedad de Biología de la Conservación en 1985 y los aportes de la Conferencia de Río 1992 sobre biodiversidad biológica.

Autores como Tellería (1999), Meffe *et al.* (2006), Soulé (2014) y Primack y Vidal (2019) coinciden en mencionar que el origen de la BC se dio para dar respuestas a la crisis de la BD y con el desafío de conservar y frenar la pérdida de las especies y ecosistemas, "debido a que las disciplinas tradicionales aplicadas a la gestión de los recursos no eran, por sí solas, lo suficientemente exhaustivas para ocuparse de las amenazas ingentes a la diversidad biológica"

(Primack y Vidal, 2019, p. 24). Sin embargo, en sus inicios no era muy conocida y se centraba solo en un grupo de científicos, como menciona Meine (2010). Aunque se dieron aportes desde la biología evolutiva y la ecología en las décadas de 1960 y 1970, se considera que también pudo haber surgido de la confluencia de diferentes movimientos sociales y de aportes que se dieron desde la economía y filosofía.

Consideramos que realizar un recorrido histórico de la BC tendría que considerar muchos más elementos, no obstante, los documentos consultados brindan un panorama amplio sobre su surgimiento, dejando claro que mucho antes de lo propuesto por Soulé ya se gestaban procesos de conservación alrededor del mundo que apuntaban a mitigar ciertas problemáticas que aún siguen afectando el ambiente y la naturaleza. Por otra parte, el término BC no siempre fue utilizado de manera literal, sino que resulta ser un desarrollo relativamente reciente, dejando abierta la discusión sobre si es pertinente hablar de esta o simplemente de conservación.

Estatus epistemológico de la BC

La BC se ha consagrado como uno de los pilares fundamentales de la humanidad para la descripción, explicación, apreciación y perpetuación de la diversidad biológica en el planeta, tanto así que Meine (2010) (citando a Nash, 1989) expresa cómo

a medida que crecía el reconocimiento de los impactos ambientales humanos, una serie de filósofos, científicos, naturalistas, teólogos, artistas, escritores y poetas del siglo XIX comenzaron a considerar el mundo natural dentro de una esfera expandida de preocupación moral. (p. 9)

Resaltando el impacto de los humanos en los problemas globales que amenazan hoy día la BD. No obstante, pese a su importancia en distintos campos del conocimiento, no existe claridad dentro de la comunidad científica en lo que a su estatus epistemológico se refiere. En ese sentido, la dificultad de caracterizar la BC ha traído consigo distintas maneras de interpretarla, por lo que es frecuente que su significado parta de nociones como ciencia, disciplina, mecanismo, enfoque o campo. En este apartado nos proponemos caracterizar algunas de las formas en la que distintos autores entienden el estatus epistemológico de la BC, en un intento de enmarcar sus características, propiedades, rasgos y cualidades dentro de un marco teórico particular.

Si bien hay ingentes intentos de caracterizar la BC, autores como Rozzi y Feinsinger (1998), Tellería (1999), Escudero *et al.* (2002) y Meffe *et al.* (2006) consideran que su estatus epistemológico corresponde a una ciencia multidisciplinaria, inexacta, cargada de valores y de eterna vigilancia, dado que esta no se centra exclusivamente en aspectos de orden académico, sino que, por el contrario, plantea la necesidad de dar respuesta a problemáticas globales, "ello implica la obligada participación de investigadores de variadas procedencias como; sociólogos, economistas, ingenieros forestales y agrónomos, en general, cualquiera que pueda ayudar a atajar el problema global" (Escudero *et al.*, 2002, p. 3). Esta, a su vez, se considera inexacta debido a que la incertidumbre forma parte intrínseca de la ecología y la conservación, pues las respuestas probabilísticas a los problemas, más que las prescriptivas, son la norma. El biólogo de la conservación debe pensar de forma "probabilística" y comprender la naturaleza de la incertidumbre científica.

A diferencia de muchas otras áreas de la ciencia, la BC está "orientada a la misión o crisis" (Soulé, 1985, p. 727), lo que la hace estar cargada de valores y de eterna vigilancia, porque las áreas "protegidas" pueden ser destruidas en el futuro si contienen recursos que son considerados suficientemente deseables por grupos o individuos poderosos, por lo que el biólogo de la conservación debe proteger continuamente las áreas naturales y debe estar al tanto de los desarrollos políticos que afectan la conservación (Meffe *et al.*, 2006).

La BC como disciplina que responde a, es de, o está en crisis, normativa o interdisciplinaria es compartida por autores como Rozzi y Feinsinger (1998), Meffe *et al.* (2006) Kareiva y Marvier (2012) y Soulé y Peters (2014), quienes abogan por el hecho de que esta disciplina surge en un contexto de crisis. En las disciplinas de crisis, a diferencia de la ciencia "normal", a veces es imperativo tomar una decisión táctica; al igual que Soulé (1985), Primack y Vidal (2019), asumen que "las decisiones sobre el diseño de áreas protegidas, la gestión de especies y otros aspectos de la conservación se toman a diario bajo serias presiones de tiempo" (p. 48). Es así como "la biología de la conservación se ha impuesto a sí mismo tareas impresionantes y críticas: describir la diversidad biológica de la Tierra, proteger lo que queda de esa biodiversidad y restaurar lo que se ha degradado" (p. 49), mostrando que la tensión, coacción y presión de la actividad humana en el deterioro del planeta desempeñan un papel fundamental para su naturaleza de disciplina en crisis.

Por otra parte, se le considera normativa en la medida en que integra ciertos valores e intenta aplicar métodos científicos para conseguir estos valores, también integra múltiples disciplinas

científicas, tanto teóricas como prácticas, que dan cuenta de posibilidades ante la crisis social y ambiental, pues los biólogos de la conservación deben estar preparados y dispuestos a participar con gobiernos, empresas o público en general, lo que remite a su carácter interdisciplinar.

El estatus epistemológico de la BC como campo multidisciplinar, interdisciplinar, científico, sintético o cargado de valores lo reconoce Meine (2010), al dejar en evidencia que dentro de la BC existe una flexibilidad; tanto en su escala, como en las formas variadas que se realizan en el trabajo de áreas como permeabilidad y conectividad del paisaje, el papel de las especies que interactúan en la regulación de los ecosistemas y los impactos del calentamiento global en la BD, por lo que la BC debe actuar desde frentes integrados para garantizar su objetivo, tal como lo hace un campo natural para la producción de pastura. De igual modo, autores como Meffe *et al.* (2006), Kareiva y Marvier (2012) y Primack y Vidal (2019) explicitan que la BC como campo se distingue en al menos tres perspectivas de sus formas tradicionales; la primera tiene que ver con el rompimiento de la dicotomía entre ciencia "pura" y "aplicada", pues la BC involucra aspectos de las dos; la segunda tiene que ver con que la diversidad biológica tiene un valor inherente, y no únicamente una visión económica y utilitaria sobre ciertas especies aprovechables; y la tercera destaca el aporte de los no biólogos al propósito de la conservación, por ejemplo, los provenientes de las ciencias sociales, dando mayores posibilidades de actuación para guiar el objetivo principal de la BC, el cuidado y protección de la BD. En ese sentido, haber reconocido una responsabilidad frente al futuro de la diversidad biológica, hizo que la BC "reconociera su estatus como un campo intrínsecamente cargado de valores en el

que las normas éticas fueron una parte genuina de este" (Soulé 1985 en Meine, 2010, p. 14).

Un punto en común de todas estas formas de caracterizar la BC es que esta es cambiante, dinámica y "la biología de la conservación busca respuestas aplicables a situaciones específicas" (Rozzi y Feinsinger, 1998, p. 40). En cuanto a sus objetivos y propósitos "algunos se han centrado en especies [...], algunos se han centrado en poblaciones y subespecies [...], algunos se han centrado en biomas o ecorregiones, y finalmente algunos se han centrado en genotipos o características genéticas" (Odenbaugh, 2016, p. 2).

Tensiones en la caracterización de la BC

Como se lee en la primera parte de este documento hay varios hitos alrededor del surgimiento y la configuración de la BC, en medio de esta multiplicidad de aspectos se reconoce como hecho significativo la preocupación por evitar la pérdida de la diversidad biológica (Escudero *et al.*, 2002; Meine, 2010; Soulé, 1985; Tellería, 1999). Frente a este aspecto es pertinente mencionar que en los últimos años se destaca el surgimiento de un nuevo movimiento de conservación (mas no de la BC), para algunos denominado Nueva Ciencia de la Conservación (New Science of Conservation Insc) (Doak *et al.*, 2013) y para otros Conservación en el Antropoceno: Más Allá de la Soledad y la Fragilidad (Soulé y Peters, 2014), que toma distancia de la preocupación inicial de la BC y cuyos objetivos están en favor de la protección de la naturaleza pero en beneficio de los seres humanos, permitiendo la reducción de la pobreza y el desarrollo económico, llevando a que las personas tengan un mejor vivir y así puedan cambiar afectos y actitudes para

proteger la naturaleza, pero una crítica realizada a este es que desconoce los problemas que por muchos siglos han afectado la naturaleza y, por ende, ignora los valores inherentes a esta.

Desde nuestra perspectiva, este "nuevo movimiento de la conservación" genera una tensión con la visión tradicional de la BC. Vemos que el movimiento Conservación en el Antropoceno: Más Allá de la Soledad y la Fragilidad, caracterizado por Soulé (2013) como un movimiento quimérico, de alto impacto, orientado a promover el desarrollo económico, el alivio de la pobreza y la organización de asociaciones corporativas, tiene como objetivo estimular el crecimiento económico en los sectores que erradican el hábitat, como la silvicultura, la agricultura, la exploración y extracción de combustibles fósiles. Los defensores de este movimiento aseveran que ayudar a las personas desfavorecidas económicamente a alcanzar un nivel de vida más alto, despertaría su simpatía y amor por la naturaleza. En ese orden de ideas, la misión de la conservación debe ser principalmente humanitaria, no la de proteger la naturaleza y/o la diversidad biológica: "En lugar de perseguir la protección de la biodiversidad por el bien de la biodiversidad, una nueva conservación debe buscar mejorar esos sistemas naturales que beneficien al mayor número de personas, especialmente a los pobres" (Soulé, 2013, p. 895).

Soulé (2013) realiza varias críticas al nuevo movimiento de conservación, considera que su objetivo "es suplantar el modelo de conservación tradicional basado en la diversidad biológica por algo completamente diferente, es decir, un movimiento humanitario basado en el crecimiento económico" (p. 895), dejando de lado el conocimiento ecológico y las prioridades de la BC como las listas de especies en peligro de extinción, las áreas protegidas y las herramientas de conserva-

ción convencionales. Además, este autor señala que si se implementa esta nueva conservación se "aceleraría el colapso ecológico a nivel mundial, erradicando miles de tipos de plantas y animales y causando un daño incalculable a la humanidad a largo plazo" (Soulé, 2013, p. 896).

Por otro lado, destacamos el movimiento NSC que considera la BC como un campo y un enfoque que debe ser reorientado. Los defensores de este movimiento afirman que la mayor parte de la conservación actual y pasada está mal realizada, mal motivada y científicamente insostenible. Asimismo, asumen que la conservación actual no tiene en cuenta el bienestar humano y se basa en el mito de la naturaleza prístina y frágil. Sumado a esto, afirman que la protección de la BD ha fracasado y que existe poco apoyo por parte de la sociedad en los procesos de conservación. En consecuencia, el propósito de la conservación debería ser la protección, restauración y mejoramiento de los servicios que la naturaleza brinda a las personas, por lo que se debe propender por una mejor gestión de esta para el beneficio humano (Doak *et al.*, 2013).

Sin embargo, Doak *et al.* (2013) señalan que la NSC está mal respaldada y sus evidencias son engañosas, dado que en realidad no cuenta con apoyo. La NSC surge de la creencia de que las necesidades y deseos de los humanos son superiores al valor intrínseco e inherente de la naturaleza. Se busca un cambio radical en la BC que mejore los sistemas naturales en beneficio de las personas.

Las dos denominaciones del "nuevo movimiento de conservación" consideran que la solución a los problemas de la BC podría ser el establecimiento de relaciones de la ciencia con empresas, la política y los actores económicos. Además, centran los procesos de conservación

en las zonas urbanas, en las especies útiles para el humano y en la planificación de estrategias de conservación que relacionen las dinámicas humanas y ecológicas de forma acoplada. No obstante, estas perspectivas ignoran las evidencias de los daños que las empresas han causado a la naturaleza y a la sociedad.

Por su parte, Soulé (2013) señala que la implementación de la nueva conservación excluye inevitablemente a las especies clave, cuyos comportamientos estabilizan y regulan los procesos ecológicos, y a su vez mejoran la resistencia ecológica a las perturbaciones, incluido el cambio climático, a lo que cuestiona si "¿es ético convertir los menguados restos de la naturaleza salvaje en granjas y jardines embellecidos con especies no autóctonas?, ¿es prudente el sacrificio de tanta productividad, belleza y diversidad naturales, incluso si algunas comunidades humanas y empresas pudieran enriquecerse?" (Soulé, 1985, p. 896). Frente a estas preguntas es pertinente analizar a qué intereses, necesidades o problemáticas responde la propuesta de los nuevos movimientos de conservación.

De acuerdo con Escudero *et al.* (2002), la ciencia de la conservación debe centrarse no solo en detallar las problemáticas que atraviesa la diversidad en todos los niveles, sino en la manera de enfrentar estos problemas; hoy disponemos de un sentido aún más fuerte de urgencia que nos lleva a debatir cómo establecer prioridades, cuestionando paradigmas que creíamos sólidos como el papel de los espacios protegidos y buscando activamente nuevas herramientas para establecer diagnósticos y para tomar decisiones de conservación y manejo.

Asimismo, Kareiva y Marvier (2012) consideran pertinente revisar a la luz de los desarrollos científicos actuales la pregunta de Soulé (1985)

"¿qué es la biología de la conservación?" asumiendo (a partir del reconocimiento de que la dinámica ecológica no puede separarse de la dinámica humana) que una de las deficiencias de los postulados originales de Soulé es su falta de atención al bienestar humano. En este sentido, proponen que BC necesita un marco más amplio que se denomine "Ciencia de la conservación", para distinguirla de una empresa preocupada únicamente por el bienestar de la naturaleza no humana. Estos autores plantean que, desde la visión tradicional de la BC, las personas tienen uno de los siguientes papeles: a) son una amenaza para la BD (un número relativamente alto); b) actúan como protectores de la BD "salvadores" (un número relativamente pequeño). No obstante, dada la magnitud de los impactos y cambios humanos, la conservación no puede mirar solo al pasado, debe promover que la naturaleza pueda prosperar siempre que las personas vean la conservación como algo que sostiene y enriquece sus propias vidas. Actualmente, las prioridades emergentes de la BC incluyen la búsqueda de la conservación dentro de los paisajes de trabajo, la reconstrucción del apoyo público, el trabajo con el sector corporativo y la mejor atención a los derechos humanos y la equidad, en consecuencia, los autores abogan por un acoplamiento entre el sistema social y natural.

Frente a las tensiones que se presentan entre la BC y los nuevos movimientos de la conservación, desde este proyecto de investigación, consideramos que dicho acoplamiento entre el sistema social y natural enmarcado en la relación naturaleza-sociedad puede desarrollarse como un aspecto transversal de las dimensiones de la BD, en otras palabras, un aspecto interdimensional de la BD, siendo un reto la promoción de heurísticas que permitan comprender que nuestras prácticas culturales y nuestra natu-

raleza biológica están tan imbricadas que no pueden ser consideradas elementos aislados, en la medida en que nuestros patrones culturales, políticos, económicos y nuestros procesos biológicos comparten el mismo espacio ambiental, quizás esto nos permite gestionar mejores relaciones con el ambiente e impulsar estrategias de adaptación que aminoren el impacto negativo de la intervención humana sobre la BD.

Aspectos por profundizar

A modo de conclusión mencionamos otras tensiones y aspectos por profundizar que serán retomados en las próximas etapas de la investigación. Encontramos que la principal confluencia en todos los documentos revisados en esta primera etapa es el desacuerdo referente al estatus y naturaleza de la BC, que nos lleva a preguntarnos ¿cuáles son las implicaciones que puede tener la caracterización que se haga de la BC sobre la capacidad de maniobra en la resolución de conflictos ambientales? Por otro lado, se presenta discrepancia en cuanto al surgimiento de la BC.

Como punto de encuentro presente en los documentos revisados se destaca la "carga de valores" como un aspecto característico de la BC (valores que atañen a factores sociales, culturales, religiosos, políticos, emocionales, éticos, estéticos). Asimismo, se reconoce que los problemas de la BC son cambiantes y variados (de acuerdo con las exigencias de cada época, las representaciones de la naturaleza que se acoja) además, los problemas pueden alterarse y agravarse, lo cual le da su carácter dinámico.

En la sistematización del aspecto "caracterización de la BC" se identificaron dos tradiciones, por un lado, el nuevo movimiento de conservación y, por otro, el movimiento tradicional (entendido

como BC). Sería pertinente profundizar en las implicaciones que tiene para la conceptualización de la BD estas dos tradiciones. Además, es pertinente ponerle la lupa a las críticas que se hacen desde estas dos tradiciones o perspectivas de la conservación, que permita evidenciar aciertos y desaciertos para transformar políticas y acciones orientadas a la conservación desde una perspectiva interdimensional de la BD. Queda en evidencia, entonces, una tensión entre la planificación de estrategias de conservación que relacionan las dinámicas humanas y ecológicas de forma acoplada.

Por último, se destaca a nivel semántico la discusión referente al uso de las palabras *biodiversidad* y *diversidad biológica*; conservación y preservación y ciencia (s) de la conservación y biología de la conservación, consideramos que puede existir diferenciación en estos términos que aparentemente expresan lo mismo. La clarificación conceptual y terminológica (con respecto a la BD y la BC) pueden ayudar a orientar o resignificar procesos formativos en el ámbito de la formación de profesores de biología, precisamente a este punto queremos llegar, lo cual requiere seguir profundizando en las relaciones entre BC y procesos educativos.

Referencias

- Castro, J., Valbuena, É., Escobar, G. I. E., Roa, R. y Roa, L. M. L. (2021). Multidimensionalidad de la biodiversidad. Aportes a la formación inicial de profesores de biología en Colombia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (50).
- Delibes, M. y García, F. (2014). *Ciencia y compromiso: la biología de la conservación*. Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
- Doak, D., Bakker, V., Goldstein, B. y Hale, B. (2013). What is the future of conservation? *Trends in Ecology and Evolution*, 30(10), 1-5.
- Escudero, A., Iriondo, J. M. y Albert, M. J. (2002). Biología de conservación, nuevas estrategias bajo diferentes perspectivas. *Ecosistemas*, 11(3).
- Garson, J., Plutynski, A. y Sarkar, S. (eds.). (2017). *The Routledge Handbook of Philosophy of Biodiversity*. Routledge.
- Kareiva, P y Marvier, M. (2012). What is a Conservation Science? *BioScience*, 62 (11), 962-969.
- Meffe, G., Carroll, R. y Groom, M. (2006). What Is Conservation Biology? En M. Groom, G. Meffe, y R. Carroll, *Principles of Conservation Biology* (pp. 3-26). Sinauer Associates, Inc
- Meine, C. (2010). Conservation biology: Past and present. En N. Dodhi y P. Ehrlich, *Conservation Biology for All* (pp. 7-22). Oxford University Press.
- Odenbaugh, J. (2016). *Conservation Biology. The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Oksanen, M. y Pietarinen, J. (eds.). (2004). *Philosophy and Biodiversity*. Cambridge University Press.
- Primack, R. y Vidal, O (2019). Definición de la biología de la conservación. En R. Primack y O. Vidal, *Introducción a la biología de la conservación* (pp. 21-52). Fondo de Cultura Económica.
- Primack, R., Rozzi, R., Feinsinger, P., Dirzo, R. y Massardo, F. (2001). *Fundamentos de biología de la conservación. Perspectivas latinoamericanas*. Fondo de Cultura Económica.

- Rozzi, R. y Feinsinger, P. (1998). Desafíos para la conservación biológica en Latinoamérica. En R. Primack, R. Rozzi, P. Feinsinger, R. Dirzo y F. Massardo, *Fundamentos de conservación biológica. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 643-670). Fondo de Cultura Económica.
- Soulé, M. E. (1985). What is conservation biology? *BioScience*, 35(11), 727-734.
- Soulé, M. (1991). Conservation: Tactics for a Constant Crisis. En M. Soulé y R. Peters, *Collected Papers of Michael E. Soulé. Early Years in Modern Conservation Biology* (pp. 161-189). Island Press.
- Soulé, M. (2013). The "New Conservation". *Journal Conservation Biology*, 27(5), 895-897.
- Soulé, M. (2014). [1986]. Conservation biology and the "Real World". En M. Soulé y R. Peters (comps.), *Collected Papers of Michael E. Soulé. Early Years in Modern Conservation Biology* (pp. 81-98). Island Press.
- Soulé, M. y Wilcox, B. (2014). Conservation Biology: Its Scope and Its Challenge. En M. Soulé y R. Peters (Comp.), *Collected Papers of Michael E. Soulé. Early Years in Modern Conservation Biology* (pp. 19-30). Island Press.
- Tellería, L. J. (1999). Biología de la conservación: balance y perspectivas. *Ardeola*, 46(2), 239-248.
- Van Dyke, F. y L. Lamb, R. (2020). The History and Distinctions of Conservation Biology. En F. Van Dyke y R. Lamb, *Conservation Biology. Foundations, concepts, Applications* (pp. 1-34). Springer.

Sistema integrado de bienestar del estudiantado, propuesto por el Centro de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional: Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan, Acogen (Cadep-Acacia) para la reducción de la deserción universitaria UPN

Gabriela Alfonso^{*}, Nahir Rodríguez^{**}, Berny A. Daza^{***} y Diego A. Rincón^{****}

pp. 293-304

^{*} galfonso@pedagogica.edu.co

^{**} nahirs@pedagogica.edu.co

^{***} badazaa@pedagogica.edu.co

^{****} darinconc@pedagogica.edu.co

Resumen

Este artículo resulta de un proceso investigativo en curso, interesado en construir un estado de la cuestión sobre la atención al estudiantado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para su posterior comprensión desde el sistema integrado que proponen los Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional: Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan, Acogen (Cadep-Acacia)¹.

Se presentan los avances del proyecto investigativo denominado Sistema Integrado de Bienestar del estudiantado, propuesto por el Cadep-Acacia, para la reducción de la deserción universitaria: estado de la cuestión en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Este documento busca animar procesos de reflexión y transformación en este tema vital para el bienestar de la comunidad universitaria y para el cumplimiento pleno de las funciones de docencia, investigación y proyección social.

Palabras clave: bienestar estudiantil, deserción, sistema de información de gestión, calidad de vida, diversidad.

Objetivo general

Comprender las acciones que viene desarrollando la UPN en torno a la reducción de la deserción universitaria. Para ello, se toma como

¹ Cadep-Acacia significa Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan, Acogen las experiencias, recursos, equipos, problemas, soluciones que requieren las instituciones de educación superior (IES) para el fomento profesional de todos sus miembros, la disminución de la deserción estudiantil, la modernización de sus estructuras organizativas y el respeto por el otro y sus diferencias (Acacia, 2015, p. 62).

referente el Sistema Integrado de Atención al Bienestar del Estudiantado, propuesto por los Cadep-Acacia. Esta investigación ha demandado la puesta en acción de una serie de procesos orientados tanto por los objetivos específicos planteados, como por las metas previstas y los momentos definidos.

Para alcanzar el primer objetivo específico, fue necesario rastrear y revisar, en el marco normativo de la Universidad, una serie de documentos oficiales sobre políticas, lineamientos, orientaciones, estrategias de investigación y atención al bienestar del estudiantado universitario. Del mismo modo, se han realizado exploraciones en bases de datos externas para su posterior organización y procesamiento mediante soporte de programas informáticos.

Asimismo, y de acuerdo con lo propuesto en el segundo objetivo específico, se ejecutaron tareas encaminadas al proceso de caracterización y categorización sobre el tipo de acciones desarrolladas por las distintas unidades académico-administrativas encargadas de brindar servicios de bienestar, especialmente a poblaciones en riesgo de deserción.

La información hallada está siendo objeto de sistematización a través del gestor Mendeley, con base en una serie de criterios que serán expuestos en la metodología. Para la categorización, se ha acudido al uso del Atlas TI, en los respectivos análisis textual y conceptual. Se espera alcanzar el tercer objetivo, relacionado con el análisis interpretativo, durante lo que resta del presente año.

Marco conceptual

Comprender desde el sistema integrado, propuesto por los Cadep-Acacia, la manera como

la UPN viene realizando la atención a sus estudiantes, que nos ha conducido a profundizar conceptualmente en tres temas fundamentales: bienestar universitario, sistema integrado de bienestar y deserción.

El primer tema —bienestar universitario— se encuentra en permanente resignificación, especialmente en el sistema de educación terciaria; en la actualidad, y en el marco de los derechos humanos y de los enfoques de inclusión, el concepto *bienestar universitario*, en su significado más amplio, supone relaciones de interdependencia en los distintos actores: estudiantes, docentes, directivos, administrativos, egresados, jubilados, personal de servicio, padres de familia. Se considera que la participación y la convivencia de todos estos actores plantea nuevos retos y genera otro tipo de demandas para garantizar su satisfacción y tranquilidad, mediante estrategias que deben fundamentarse en principios de equidad, igualdad, respeto y atención a todos, sin distinciones de procedencia, género, etnia, posición laboral y demás factores inmersos.

Además, en algunos estudios investigativos sobre bienestar hay una serie de factores que impiden cumplir plenamente los compromisos de las instituciones universitarias, por ejemplo, la ampliación de la cobertura, el limitado recurso presupuestal, la ausencia de preparación de talento humano en torno al tema, y la tendencia a concentrar las acciones de bienestar en determinados aspectos, como la deserción, dejando de lado el impacto de los programas en la calidad de vida de todos.

Así, autores como Contecha y Jaramillo (2011), en su obra *Bienestar universitario y modernidad instrumental*, dejan notar que, a pesar

de los lineamientos y políticas, la mayoría de programas de bienestar universitario aún continúan anclados en la mirada asistencial, que se materializa en subsidios para el apoyo de necesidades básicas de un sector del estudiantado, en detrimento de la generación de ambientes que promuevan condiciones de calidad para aportar en el desarrollo humano de toda la comunidad universitaria; en ello coinciden también Montoya *et al.* (2014).

Al respecto, Hernández (citado por Montoya *et al.*, 2014), considera fundamental, dentro del desarrollo organizacional, impulsar la participación de todos y fortalecer la capacidad institucional en favor de la consolidación de su potencial como formadora, en las dimensiones académica, ética y de sensibilidad hacia la construcción permanente de conocimiento, en favor del desarrollo de las sociedades. Igualmente, dichos autores hacen un llamado al fortalecimiento de una cultura del bienestar que incluya a toda la comunidad universitaria, en tanto sistema integral, y priorice la atención en las dimensiones constitutivas del ser humano, necesarias para el desempeño profesional y social, a lo largo de la vida.

Por otra parte, los enfoques sobre *educación incluyente* están demandando procesos de transformación, tanto en el pensamiento y creación de políticas institucionales como en las estrategias para atender las diversidades y diferencias que circulan en el escenario institucional, acciones que no pueden quedar reducidas a la discapacidad y, menos, a las necesidades y carencias de un sector de la población, en tanto “todos” los miembros de una comunidad, en este caso, la universitaria, demandan ambientes y condiciones de bienestar que hagan viable su óptimo desarrollo, por su condición de seres humanos.

Estas acciones exigen transformaciones y cambios un tanto complejos, debido a las distintas visiones que adoptan sobre bienestar universitario las instituciones de educación superior. Por ejemplo, Contecha y Jaramillo (2011) señalan cuatro visiones: una relacionada con la formulación y puesta en marcha de programas que se diseñan sin tener en cuenta los distintos actores que configuran la comunidad universitaria; otra, la normatividad con enfoques de desarrollo y política estatal para paliar la pobreza; la siguiente alude a la protección estatal hacia las clases menos favorecidas y, la última, a experiencias y modelos de universidades foráneas.

En el contexto colombiano, los documentos producidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), por la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) han proporcionado mayor comprensión sobre la reconceptualización del término *bienestar* y la manera como hoy hace parte de los procesos de acreditación de alta calidad de las universidades, para lo cual cada institución, de acuerdo con sus dinámicas propias, determina, diseña y regula su proyecto institucional de bienestar universitario.

Sobre el segundo tema —sistema integrado— Checkland (1997) afirma que la categoría "sistema" se puede comprender como un grupo de elementos conectados entre sí, que forman un todo, y no solo las partes que lo componen. De igual manera, Ochoa (1997) define la categoría sistema como un conjunto de elementos que interactúan y tienen un objetivo común caracterizado por procedimientos ordenados, relacionados entre sí, que contribuyen a realizar una serie de funciones, pasos o procedimientos que permiten obtener un resultado predeterminado. A su vez, Bertalanffy (2000)

concibe el sistema integrado como un conjunto de elementos interrelacionados que determinan una perspectiva holística, fundamentada en un pensamiento sistémico que comprende la percepción del mundo real en términos de totalidades, para su análisis, comprensión y acción (práctica sistémica).

De ahí la importancia de caminar hacia la transformación institucional mediante la redefinición de estructuras, prácticas y procesos que, anclados a una visión de integralidad e interdependencia, fortalezcan el trabajo colaborativo y cooperativo, y que, además, generen articulaciones corresponsables, dado el compromiso de todos los actores. Retos que ameritan un trabajo caracterizado por la interdependencia, disciplinariedad y transdisciplinariedad, en la generación de soluciones frente a las múltiples necesidades que demanda la comunidad educativa en sus dimensiones: física, psicoafectiva, intelectual, social.

Por ejemplo, para el caso de los estudiantes, es necesario comprender, en clave de pensamiento integral, el tipo de acciones requeridas para garantizar la permanencia en el sistema, tomando en cuenta la ruta que debe preverse para que el estudiante logre el título profesional. Vale destacar, dadas las diversidades, diferencias e intereses individuales, que el sistema integrado deberá considerar, dentro de la ruta de atención, el fortalecimiento de la permanencia, y así impactar la tensión que se genera por el alto índice de deserción.

La teoría general de sistemas resulta pertinente con la idea de caminar hacia la conformación de un Cadep que se proyecte como sistema integrado de atención al bienestar de la comunidad universitaria, donde todos los actores que la constituyen puedan disfrutar de los distin-

tos servicios y programas que conllevan al logro de metas y al mejoramiento de la calidad de vida, propuesta que dialoga con los teóricos que ven, en los sistemas integrados, una alternativa para impulsar, en las instituciones de educación superior, un trabajo coordinado y en permanente interacción, tal como lo señala Johansen (1993).

El tercero, y último tema —deserción— alude a un fenómeno que se deriva de múltiples causas, endógenas o exógenas que afectan al individuo; las primeras, asociadas a las formas particulares de aprender y acercarse al conocimiento, y las segundas, asociadas a factores de orden económico, familiar, laboral, cultural, que inciden en la culminación exitosa de la formación profesional. Tal como lo expone Moreno (2013), la deserción tiene carácter multifactorial, dados los diversos problemas a los que se ve expuesto el estudiante, postura que coincide con el planteamiento del MEN (2014) al definirla como “la interrupción o desvinculación de los estudiantes de sus estudios. Es un evento que, aunque le ocurre al individuo, tiene causas y consecuencias en las instituciones educativas, las familias o el sistema educativo” (p. 1).

Para contrarrestar la deserción, se hace inaplazable impulsar un trabajo en red fundamentado en un sistema integrado que transforme la cultura institucional y permita aunar esfuerzos, de toda índole, en favor de alcanzar ambientes accesibles en sus dimensiones didácticas, pedagógicas, afectivas, soportadas en recursos tecnológicos dispuestos tanto para la gestión administrativa como para la académica, es decir, se busca, con base en la propuesta Cadep, fomentar el desarrollo de la inteligencia institucional para paliar la deserción, sin descuidar el sinnúmero de otras problemáticas propias de la vida y el quehacer cotidiano en las universidades. En este ejercicio de búsqueda documental

se hace un llamado a comprender, en un sentido amplio, lo que significa la atención a “todos” los integrantes, sin que ello signifique desatender el tema de la deserción estudiantil.

Metodología: círculo hermenéutico

El círculo hermenéutico asociado a los supuestos de Kaplan (1964) y Gadamer (2007) permite construir un entramado de significaciones que parten de la sospecha y la especulación hasta lograr un acercamiento entre el intérprete y el texto, obteniendo un nivel holístico para establecer el proceso de reconstrucción contextualizado. De lo anterior y para la presente investigación, el círculo hermenéutico ofrece un horizonte de sentido que permite hacer dialogar los textos indagados, producto de consultas internas y externas, para teorizar, conceptualizar y categorizar el objeto de estudio y, después, hacerlo participe en el conjunto de diálogos con expertos, docentes, pares académicos y diversidad de agentes de la comunidad educativa, en aras de brindar sentido y pertinencia a la experiencia del Cadep como centro de apoyo y acompañamiento, no solamente en aspectos académicos, sino, además, que se profundice en lo afectivo, emocional y psicosocial, sin desconocer la labor que ya se ha venido adelantando en la Universidad Pedagógica Nacional.

Cuando se habla de hermenéutica, se entiende que cada uno de los textos será interpretado en función de su lugar de enunciación, de las experiencias y de los mismos actos ilocutivos que se dan para expresar el discurso o las ideas en una producción escrita u oral. Por ello, el movimiento del círculo se torna hacia una espiral que va presentando la trama de significados y, en simultáneo, muestra diferentes emergencias y aspectos que se convierten en categorías para la comprensión del fenómeno.

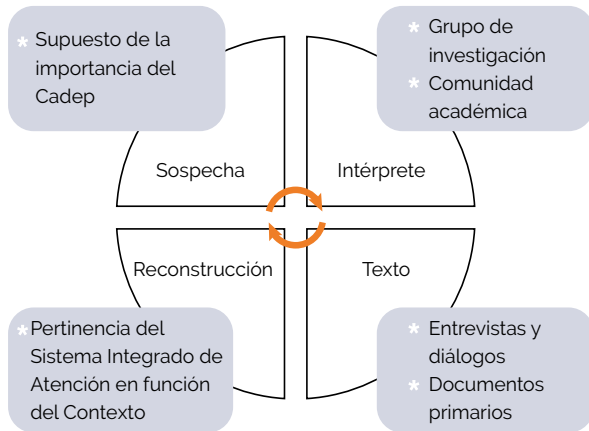


Figura 1. Círculo hermenéutico aplicado a la investigación

Fuente: elaboración propia.

Conforme a esta configuración de sentido que se manifiesta en el esquema, la base metodológica hermenéutica aporta a la investigación en la búsqueda de lo denominado por Gadamer (2007) diálogo conversacional, cuyo fundamento rebasa la retórica y la opinión, para centrarse en la comprensión de los hechos que magnifica la relación del intérprete, en su condición de contemporáneo, y el texto, por pasado o punto de referencia, para el horizonte de vida y sentido. Lo anterior solo puede lograrse, según Weiss (2017), si los prejuicios que tiene el intérprete, persona o grupo que va reconstruyendo, transforman esas condiciones en la potencialidad de la pregunta para indagar y buscar comprender al otro y la otredad.

Documentos internos	
Tipo	Cantidad
Acuerdo	6
Circular	2
Documento pedagógico	1
Informe	2
Lineamiento	2
Plan de Desarrollo Institucional	1
Plan de Mejoramiento Institucional	1
Política integral	1
Protocolo	1
Reglamento estudiantil	1
Sinopsis institucional	1
Total	19

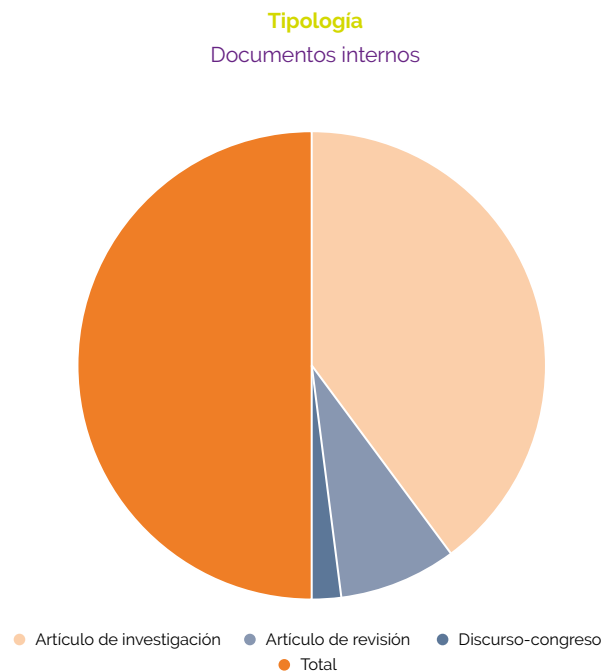


Figura 2. Rastreo y consolidación de documentos primarios a nivel institucional

Fuente: elaboración propia. Se basa en la sistematización de documentos encontrados en la normativa y lineamientos dentro de la UPN.

Documentos primarios

Constituyen la etapa inicial, es decir, se consideran los documentos primarios como las textualidades de inmersión al objeto de estudio, en tanto contribuyen a decantar y reafirmar las fases de sospecha en función de los criterios de búsqueda en las bases de datos, producto de los conceptos previos y los diálogos entre los integrantes del grupo de investigación, para delimitar el objeto de estudio y sus dimensiones. De igual manera, los documentos primarios se convierten en escenario de diálogo y son parte de los cimientos teóricos para la conceptualización y caracterización del sistema integrado de atención, permitiendo comprender los avances en cuestión y las maneras de abordaje a nivel teórico y metodológico desde el aporte de diferentes experiencias y contextos.

Luego del rastreo interno se llevó a cabo una revisión en bases de datos que aportaron aspectos teóricos y metodológicos acerca del tratamiento conceptual de un sistema integrado y sus implicaciones en la educación superior en aras de mejorar la calidad educativa. Estas revisiones se hicieron en bases de datos indexadas tales como Ebsco, Scielo, ScienceDirect, Scopus, Proquest, Redalyc, Dialnet, entre otras, en las que los documentos se constituyen en insumos para el estado de la cuestión y la vinculación de elementos externos que pueden conducir a un factor guía en la consolidación del sistema integrado para el bienestar dentro del contexto de la UPN. En razón a lo anterior, se obtuvieron 19 artículos de investigación, 4 artículos de revisión y una ponencia en congreso internacional.

Interpretación de entrevistas

Se realizaron cuatro intervenciones conforme a la técnica de entrevista, para indagar e inter-

pretar las experiencias y estudios desarrollados por diferentes instancias en la UPN, en relación con el objeto de estudio. De lo anterior se utilizó un guion de 10 preguntas iniciales que se fueron integrando o profundizando en acopio a las respuestas de los expertos o profesionales que intervinieron; por ende, se registró la información en grabaciones alojadas en la plataforma Teams. Dentro del grupo de participantes se contó con el Grupo de Orientación y Apoyo Estudiantil (GOAE) UPN, el Grupo de Sala de escucha de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, la iniciativa de profesores denominada Espacio de contención y escucha de la LECO y el equipo profesional de la Vicerrectoría Académica (VAC) encargada de los estudiantes de la UPN.

Después, se interpretó la información en el *software* Atlas TI, del que se extrajeron diecinueve códigos, cada uno con su respectiva fundamentación, lo cual condujo a considerar la articulación de experiencias y sentidos de cada grupo o persona entrevistada, y contextualizar la información con base en la pertinencia de acciones realizadas dentro de la UPN. De igual forma, se logra distinguir entre estrategias de apoyo, acompañamiento a la comunidad educativa y articulación interdisciplinaria, epicentros de relación dentro del bienestar universitario.

Reflexiones finales

El rastreo de información, la sistematización de esta y el estudio de fuentes internas y externas —leyes, normas, experiencias de otras universidades, artículos científicos y aportes de expertos— en todo lo que concierne al bienestar universitario, específicamente al bienestar del estudiantado, han permitido comprender el valor que tiene la implementación del sistema integrado de los Cadep-Acacia, tal como se ilustra a continuación:

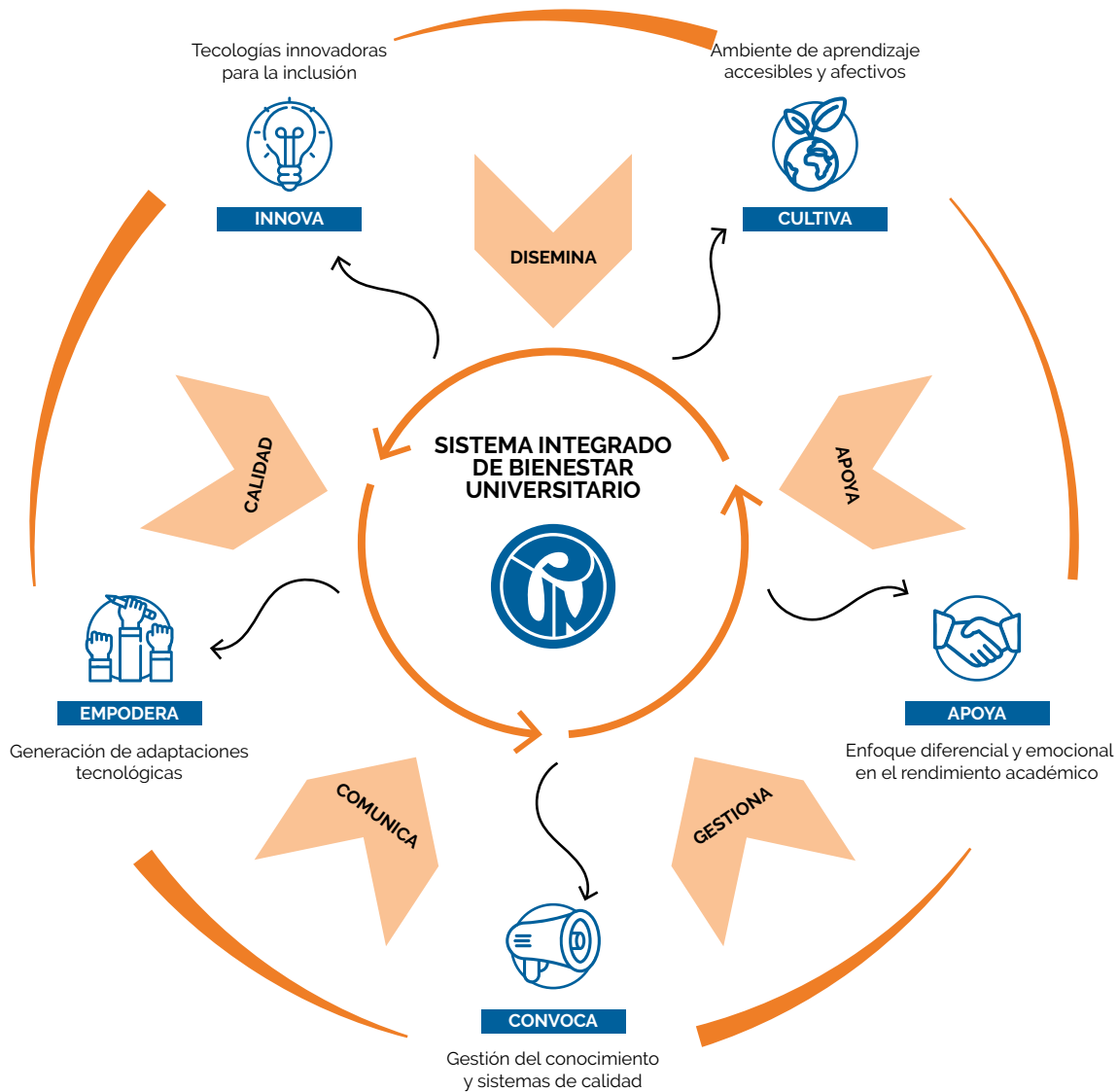


Figura 3. Sistema integrado de atención

Fuente: elaboración propia del equipo.

La figura 3 muestra la manera como podría operar el sistema integrado de atención a la comunidad en la universidad, con base en el sistema propuesto desde el proyecto Acacia, que hoy opera en distintos centros de educación

superior nacionales e internacionales, a través de los lineamientos dados por la Red Riesc-Acacia. En el centro aparece el eje conductor del sistema, con una serie de flechas que indican los procesos necesarios para garantizar la calidad del servicio

o programa de bienestar que se implemente en la institución universitaria; ellos sintetizan acciones que implican preparar, gestionar, comunicar y diseminar. En la parte exterior, los módulos convocan, apoyan, cultivan, empoderan e innovan, y en cada uno se especifica el tipo de función que asumirán. Vale señalar que todos los elementos operan con total interdependencia.

Se privilegia el trabajo en red mediante estructuras sistémicas dispuestas para la detección, estudio y solución de problemas. Por ejemplo, ante la posible deserción de un estudiante se espera que el problema sea atendido dentro del sistema integrado, mediante el trabajo interdisciplinar del equipo, que demanda la participación de todos sus integrantes en el estudio de caso, y en la formulación de alternativas de orden pedagógico, didáctico, afectivo, tecnológico, gracias al aporte de los distintos módulos. Asimismo, compromete el módulo relacionado con la gestión de calidad, en cuanto transversal a todo el proceso, es decir, el abordaje no debe enfrentarse, de manera aislada y fragmentada, por una sola dependencia, facultad o programa de formación profesional.

Vale señalar que el sistema, en cuanto integral, debe estar diseñado para operar con soluciones didácticas, ambientes accesibles, gestión de procesos con rutas de información y evaluaciones transversales, que favorezcan el sentido de la inclusión y la consolidación del sentimiento de pertenencia para un caso particular y para toda la comunidad.

Importante reconocer que la visión holística que caracteriza el pensamiento sistémico jalona la comunicación y la interacción horizontal, vitales para los procesos de consolidación de una gestión de calidad entre los diferentes actores, módulos e instancias que integran el sistema,

y constituyen la esencia de los Cadep-Acacia, centros pensados para el fortalecimiento de la universidad en Latinoamérica.

Otra importante comprensión, dentro del desarrollo del proyecto, ha sido el establecimiento de la relación *educación incluyente-bienestar universitario* que se hace imprescindible para garantizar condiciones de equidad e igualdad que aseguren la óptima formación en sus dimensiones académica, ética, de proyección social y desempeño laboral, de los distintos perfiles que conviven en la universidad. Es decir, la idea de hacer de la universidad un espacio incluyente, accesible para "todos", que reconoce la educación como derecho humano, amerita su transformación hacia un sistema integrado que lucha en favor de la atención para el acceso, cobertura y permanencia.

Así, la idea de avanzar hacia un sistema integrado en procura del bienestar de la comunidad universitaria resulta relevante para el buen vivir de todos los miembros que la constituyen y se configura en la base del pensamiento sistémico, que permite la atención de la diversidad y la diferencia, mediante una serie de adaptaciones que deben permear la estructura curricular, con base en la detección de las necesidades e intereses académicos y afectivos del estudiante. Acorde con esta visión, se espera que las instituciones de educación superior desarrollen un pensamiento accesible e incluyente que impacte el proceso enseñanza-aprendizaje y la calidad de la formación profesional.

Referencias

-
- Acacia. (2015). Acacia: Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de Buenas Prácticas que Apoyan,

- Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria. Memoria Técnica.
- Asociación Colombiana de Universidades (Ascun). (2016-2018). Reglamentación de la red Ascun-bienestar universitario. http://www.sgc-ascun.org.co/red_bienestar/reglamento%20Bienestar%20V2.pdf
- Bertalanffy, L. (2000). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Checkland, P. (1997). *Pensamiento de sistemas. Práctica de sistemas*. Limusa.
- Contecha, L. y Jaramillo, L. (2011). El bienestar universitario subordinado a una modernidad instrumental. *Revista UDCA Actualidad & Divulgación Científica*, 14(1), 101-109. <http://www.scielo.org.co/pdf/rudca/v14n1/v14n1a13.pdf>
- Farroñán, J. y Gonzales, D. (2017). *Modelo de gestión administrativa basado en la teoría de Frederick Taylor y Abraham Maslow para mejorar el proceso de bienestar universitario en la Universidad los Ángeles de Chimbote, Chiclayo 2015* [Tesis de maestro en Ciencias de la Educación, con mención en Docencia y Gestión Universitaria, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://docplayer.es/84042080-Universidad-nacional-pedro-ruiz-gallo-escuela-de-posgrado-facultad-de-ciencias-historico-sociales-y-educacion.html>
- Fontalvo, T. J., Delahoz-Domínguez, E. J. y Morelos, J. (2021). Diseño de un sistema integrado de gestión de la calidad para programas académicos de educación superior en Colombia. *Formación Universitaria*, 14(1), 45-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100045>
- Gadamer, G. (2007). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Guevara, J., Cavanzo, G. y Quijano, A. (2019). Modelo conceptual. Proyecto ACACIA. https://acacia.red/wpcontent/uploads/2019/08/Modelo_Conceptual.pdf
- Johansen, O. (1993). *Introducción a la teoría general de los sistemas*. Limusa.
- Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry. Methodology for the Behavioral Sciences*. Chandler Publications.
- Marín, R., Quintero, D. y Medina, J. (2013). El rol de la gestión del conocimiento en la implementación de un Sistema Integrado de Gestión. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(2), 33-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751544004>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). ABC de la deserción. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293659_archivo_pdf_abc.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360314_recurso.pdf
- Montoya, D., Urrego, D. y Páez, E. (2014). Experiencia en la coordinación de programas de bienestar universitario: la tensión entre el asistencialismo y el desarrollo humano de los estudiantes. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32(3), 355-363. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v32n3/v32n3a10.pdf>
- Moreno, D. (2013). La deserción escolar: un problema de carácter social. *Revista In Vestigium Ire*, 6(1).

Ochoa, F. (1997). Método de los sistemas. *Cuadernos de Planeación de Sistemas* 10.

O'Connor, J. y McDermott, I. (1998). *Introducción al pensamiento sistémico. Recursos esenciales para la creatividad y la resolución de problemas*. Urano.

Red de Instituciones de Educación Superior con Centros Acacia [Riesc-Acacia]. (s. f.). Misión y visión. <https://acacia.red/mision-vision/>

Universidad Nacional de Colombia. (2018). Acuerdo por el cual se reglamentan los programas del Área de Acompañamiento Integral del Sistema de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Colombia y se derogan las Resoluciones 03 y 06 de 2010 y el Acuerdo 03 de 2013 del Consejo de Bienestar Universitario. 19 de abril de 2018. [Acuerdo 20, 2018]. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=90950

Valera, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18),117-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100220339010>

Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200637&lng=es&tln-g=es

Zubieta, E. y Delfino, G. (2010) Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de buenos aires. *Anuario de Investigaciones*, xvii, 277-283. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139946018.pdf>

Semillero Vitek: vida, territorio y educación crítica. Espacios para pensarnos *comunidad* investigativa en defensa de la vida

Miguel Ángel Duque Orozco*, María Angélica Molina Albarracín**
y Marcela Murcia Penagos***

pp. 305-316

* Estudiante de sexto semestre de Licenciatura en Biología en la Universidad Pedagógica Nacional, integrante del semillero de investigación Vitek. maduqueo@upn.edu.co

** Profesora del programa de Licenciatura en Biología en la Universidad Pedagógica Nacional, Coordinadora del semillero de investigación Vitek. Coordinadora de la línea de investigación Pensamiento Crítico, Política y Currículo. mamolina@pedagogica.edu.co

*** Estudiante de noveno semestre de Licenciatura en Biología en la Universidad Pedagógica Nacional, integrante del semillero de investigación Vitek. mmurciap@upn.edu.co

Introducción

La formación de maestros en Colombia se ha venido problematizando en virtud de las situaciones cada vez más conflictivas y angustiantes de la realidad nacional en cuanto al impacto de la guerra, las exclusiones, los desplazamientos, la pérdida de especies, las masacres, entre otras situaciones, que ponen en cuestión el lugar de la formación de sujetos y de la educación en aras a poner freno al círculo de violencia en el que se ha visto envuelto el país. Por ello, la Universidad Pedagógica Nacional, desde sus semilleros de investigación hace esfuerzos por construir apuestas formativas que redunden en la formación de maestros que atiendan los conflictos en el territorio.

Es así como nace el interés por compartir la experiencia del semillero de investigación Vida, Territorio y Educación Crítica (Vitek), el cual ha venido propiciando espacios de formación en investigación para estudiantes de distintas licenciaturas, dispuestos a articularse y trascender las fronteras creadas en las áreas de conocimiento específicas que reconozcan el conflicto como unidad compleja que solo puede ser comprendida y abordada desde el relacionamiento y, por ende, reclama la formación de maestros investigadores que reconozcan la potencia del giro ontológico y las relaciones de alteridad de mundo, en la comprensión y transformación de la realidad en los territorios.

Palabras clave: formación de maestros, semillero de investigación, defensa de la vida, territorio, natucultura, experiencia, comunidad.

Problema

Horizontes de la formación en investigación

El semillero de investigación Vitek es una propuesta de formación en investigación para estudiantes de distintas licenciaturas, con base en la Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que apunta al fortalecimiento de los procesos investigativos y a la articulación de redes de trabajo alrededor de los conflictos en Colombia, desde una perspectiva plural, interdisciplinar y crítica, en la que se incluyan miradas de diversos actores e instituciones, propiciando el encuentro entre actores locales, comunidades y academia.

Vitek asume la investigación como un proceso que parte del reconocimiento de las experiencias de vida como modo de transitar y ser por el conocimiento, desde lo cual apuesta por la construcción de subjetividades potenciadoras de la transformación de la educación, las relaciones educativas y el ser maestro, desde la consolidación de relaciones de alteridad biocéntricas, de la mano de la exploración de formas de expresión que propicien el diálogo de la diversidad y la defensa de la vida.

Así, se parte la necesidad de identificar las situaciones asociadas a la conflictividad con la vida, lo cual demanda problematizar la racionalidad que ha partido del supuesto de la diferenciación entre naturaleza y cultura, atado a la fragmentación del mundo, y la negación radical de la alteridad con la diversidad biocultural, como apertura a la manifestación de los conflictos socioambientales, sea como prácticas de

guerra, explotación minera y de hidrocarburos, disputas por el territorio, exclusión, entre otros, que ponen en evidencia la subordinación de la vida al querer hacer de los territorios espacios al servicio del capital.

De esta manera, en los encuentros del semillero se evidencia desde el diálogo de experiencias, la necesidad de aproximarse a hacer un giro ontológico que se renueve desde epistemologías relacionales, que reclaman subjetividades de maestros deliberantes y responsables con la vida, dando lugar a otros modos de ser y hacer en la investigación educativa y la práctica de los maestros, haciendo de estos dos procesos ejercicios de creación que se ven fortalecidos por el reconocimiento de las condiciones y subjetividades de actores excluidos (niños, indígenas, militantes, campesinos, etc.) que, aun en la condición de negación a la que son sometidos, se reconocen de manera interrelacional y, por ende, desde su anonimato han sido y seguirán siendo parte de la dinámica de los procesos comunitarios y claves en la defensa de la vida en los territorios.

Así mismo, queda en evidencia que los conflictos socioambientales, en tanto la complejidad de sus abordajes necesitan aproximarse a ellos desde un enfoque territorial (caracterización, análisis y comprensión) para la defensa por las comunidades, desde acciones educativas que permitieran visibilizar a los actores que han sido excluidos (diversidad de seres y existencias) por la institucionalidad (gobierno, instituciones educativas o familia) y que, en todo caso, reclaman por una participación y reconocimiento histórico, mostrando que dicha acción de reconocimiento de los otros es vital para la transformación hacia

una educación como apuesta política que aporte a la defensa y cuidado de la vida.

Objetivo general

Desarrollar procesos formativos en investigación educativa a partir de experiencias investigativas, tendientes a fortalecer la comprensión teórica y metodológica desde una perspectiva crítica, inter y transdisciplinar de los conflictos ambientales de forma situada.

Objetivos específicos

- Contribuir al reconocimiento de la investigación en los maestros de ciencias como una práctica emancipadora y comunitaria que posibilita hacer de su práctica profesional un ejercicio tendiente a la transformación de las desigualdades y la violencia en contextos de y para el cuidado de la vida.
- Promover la difusión, producción e intercambio de saberes entre comunidades académicas y locales que permitan desarrollar y hacer de la educación y la enseñanza de las ciencias base del tejido para el fortalecimiento de las comunidades (resultado de prácticas de buen vivir entre seres y existencias en contextos diversos).
- Abordar el estudio crítico de las relaciones que configuran los procesos de formación en diversos escenarios educativos en torno a la naturaleza y los conflictos socioambientales, aportando a su solución a través de la construcción de propuestas investigativas, pedagógicas y didácticas desde un enfoque crítico.

Recorridos teóricos para transitar por Vitek

Para el estudio de esta propuesta formativa se toman los elementos propios de las epistemologías del sur, la ecología política, la teoría crítica y la educación popular, destacando el carácter contextual y situado con el que deben abordarse los conflictos ambientales, en clave de generar espacios de reflexión en los que los participantes del semillero comprendan la necesidad de aportar, desde sus procesos de investigación, en el desarrollo de metodologías propias, situadas y coherentes con la dinámica territorial, y la singularidad de las comunidades y sus miembros.

En ese sentido, la propuesta articula y reconoce tres ejes fundamentales para su desarrollo: la noción de territorio, y el continuo natucultura en contraste con posturas dualistas y el lugar de las pedagogías comunitarias y participativas como apuesta política e investigativa. Desde ese lugar se plantean las bases conceptuales y ético-procedimentales, desde las cuales se proyectan los espacios de formación y socialización, en torno a los conflictos ambientales como problemas de investigación.

Excluidos, pero siempre presentes en el territorio

El territorio se concibe como la producción social del espacio. Esto implica que es en la interrelación de los distintos sujetos y de estos con el espacio ambiental, donde emerge el territorio como categoría relacional, en un marco cultural, histórico y ambiental particular; este se caracteriza por ser dinámico, lo que a su vez posibilita su transformación. En esta categoría se retoman elementos como los planteados por Palacio

(2002), en los que se reconoce “la apropiación material y simbólica del espacio natural”, devenida en su consecuente transformación, mediada por la acción cultural. Desde ese lugar, se resalta la categoría de “geosímbolo” expuesta por Giménez (1999), en la que se recoge la carga simbólica asignada al territorio, dejando en evidencia su incidencia en la construcción de la identidad y la cultura de los pueblos, ampliando la concepción del territorio hacia la comprensión de este desde el universo de “significantes”, simbolismos e imaginarios constituidos en las relaciones que le subyacen.

De allí que se recupera la voz y lugar de actores excluidos por la cultura dominante, a partir de la exploración de los trabajos desarrollados por Morales (2017), Lozano (2018), Castaño (2019), y Rojas (2021), experiencias investigativas con comunidades diversas, a saber en su orden: a) comunidad de provincia de Ubaté participe de la veeduría socioambiental y que conecta distintos actores (familias, instituciones educativas, campesinos, entre otros); b) campamento Mariana Páez, en el Espacio Territorial de Reincorporación (ETCR) ubicado en Mesetas-Meta, con excombatientes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) (campesinos, indígenas, familias, entre otros); c) niños y niñas de la Escuela Rural Mochuelo Alto, y d) wawas (niños-niñas), mayores y mayores de la comunidad Yanakuna del Resguardo Hatun Wakakayu (el gran río de los espíritus) de San Agustín.

Dichas experiencias muestran la importancia del reconocimiento de los niños en la comprensión del territorio, puesto que su lugar en la construcción de ficcionalidades es un elemento que el adultocentrismo ha perdido y por

ello estas reclaman su potencia y participación en la construcción de horizontes de sentido en los que la vida como creación mantenga la dinámica territorial.

Lo anterior, poniendo en evidencia cómo lo relacional, vinculante y diverso acontece del reconocimiento de sí y los otros, diversidad de seres y existencias, que en cuanto más son concebidas como parte del ser-universo (subjectividades de resistencia), más fuertes son las articulaciones que dan lugar y existencia al territorio, con lo que deviene su defensa y cuidado. De ahí que lo biocultural aparece constantemente y se le reconoce como vital en la identificación de nodos relacionados con modos de significación, desde los cuales hacer presencia y resistencia a prácticas de aniquilamiento de la vida tales como guerra, violencia, exclusión, etc.

Así mismo, es posible reconocer que las autoras identifican en la normatividad asociada a la conformación y el manejo del territorio poca preocupación por el mantenimiento de las comunidades en su territorio, quitándoles su carácter rizomático, además de producirlos como agentes "fantasma" —actores que dejan de tener agencia—, asumiéndoseles como objetos, lo cual les confiere a estas su potencia como mecanismo de control del Estado que favorece la concreción de prácticas de ruptura de aquello que permite el afianzamiento del territorio. Lamentablemente, si bien esto es algo que se hace recurrente, también lo es el desinterés de las poblaciones por inmiscuirse en el estudio mismo de las políticas, haciéndolos vulnerables y entregando una de sus posibilidades de decisión y participación sobre el territorio.

Así, es explícito que el territorio implica una construcción cultural en la que tienen lugar distintas prácticas, percepciones, valoraciones y actitudes que están vinculando todas las formas de vida que se reconocen en el espacio y que es esa variabilidad en la forma de reconocimiento del otro lo que hará particular a este. Por ello que, cuando se genera ruptura en los procesos de reconocimiento del otro mediante el desplazamiento (en tanto imposibilidad de encuentro con el otro), la anulación del otro (por la vía discursiva, lo cual cada vez se hace más evidente mediante la práctica de la psicopolítica), rupturas de vivencias espirituales en el territorio, entre otras que se podrían listar, se pone en riesgo el territorio, al fracturar la sociedad, imposibilitando el conocimiento sobre las relaciones que cotidianamente hacemos con los otros y que han recreado la cultura, histórica y espacialmente.

Valga la pena señalar que poner en riesgo el territorio implica cosificar el mundo, y con ello dar lugar a la emergencia de conflictos socioambientales y la configuración de subjectividades de consumo que no pueden ver al otro más que por lo que representa para el capital, ya que como lo expone Montañez (2016):

Los territorios son sistemas relacionales complejos construidos histórica y socialmente, que vinculan de manera dinámica a un sujeto social colectivo y, por lo tanto, político con un espacio histórico geográfico determinado. Es en los territorios y desde los territorios que los animales humanos se construyen entre sí como sujetos biológicos, sociales, políticos y culturales y establecen lazos histórico-geográficos, entre ellos con los animales no humanos,

también lo hacen con la vida vegetal y con las demás formas y dinámicas del resto de la naturaleza. Es desde los territorios donde los humanos ejercen las relaciones vitales que le dan sentido a su existencia individual y colectiva. (p. 13)

Por ello la apuesta por hacer de la escuela un territorio es un lugar común en las investigaciones, en el que se reconozcan estas relaciones, lo que nos permite dar opciones para potenciar una educación que encuentre puntos de ensamblaje de lo que ha sido fracturado para defender los territorios con argumentos que amparen la vida. Siendo un punto de partida la configuración de común-unidad de maestros que encontremos esos nodos articuladores, tentaculares, desde un análisis profundo de la sociedad que faculte el maravillarnos por la vida y la capacidad de defenderla soñando, mediante un enseñar basado en las dinámicas de la naturaleza desde ella misma y conlleve a la emergencia de transformaciones.

Natucultura. Juntos y revueltos

La categoría de natucultura recoge elementos de dos perspectivas que han sido tratadas antagónicamente: naturaleza y cultura. Este dualismo ha devenido en el consecuente control y explotación de la primera, justificado en las dinámicas y estructuración de la segunda.

Este planteamiento arbitrario de separar al hombre del mundo demanda el análisis de los vínculos entre los distintos modos de vida y existencias que no se afinque en el reconocimiento de la ciencia como la única fuente de conocimiento como elemento vital de la modernidad en un intento de universalidad, riesgo que agudiza el problema de la pérdida de la diversidad biocultural al asumir la naturaleza como externalidad

arrebatándole su acción, constituyéndole como objeto que solo puede ser manipulado por el sujeto racional.

Por ello no es un asunto menor analizar cómo un modo de racionalización ha devenido con prácticas tales como desequilibrios, pérdida de ecosistemas, violencias, entre otras que integran la crisis global, ya que esto permite reconocer que aun cuando Occidente ha insistido en separar la naturaleza y la cultura, las experiencias de vida de los sujetos ponen en evidencia que todo el mundo está interconectado y que pretender explicarlo generando rupturas limita las posibilidades de comprensión.

Entonces, se hace necesario acudir a los conocimientos que permiten hacer una lectura relacional del mundo, puesto que, como lo expone Haraway (2019), esta distinción se desvanece ya que se reconoce que la naturaleza no es un lugar físico, ni una esencia, sino un topos en el sentido del lugar retórico o un tema para la consideración de temas comunes: la naturaleza es un lugar común, un espacio de autodefinición relacional, es aquello que nos permite construir lugares comunes, es el lugar desde donde construir la cultura pública.

En ese sentido, urge salir de los lugares que distancian cultura/naturaleza, lo cual implica reconocer que el tiempo ha generado distintos modos de producción de naturaleza desde lo científico, cultural, técnico, etc. y, en consecuencia, explorar los lugares no comunes para reconocer lo común; de ahí que la apuesta teórica y metodológica se orienta al lugar común de la naturaleza, es decir, de una cultura pública en la que todos sus habitantes seamos capaces de repensar la tierra, partiendo de reconocer que los organismos no nacen, sino que son producidos constituyendo la natu/cultura.

Pedagogías comunitarias y participativas como apuesta política e investigativa

Es indispensable analizar el papel de la educación en la construcción de un país que le apuesta a la solución del conflicto, y que son los maestros quienes tienen la facultad y el poder de gestar dialécticas comunales y transformadoras, dispuestos a crear monstruos que nos permiten salirnos de nuestras islas de saber y entrar al de las cotidianidades, que nos dejen vivir en perspectiva nosótrica, rizomática, articuladora.

Es indispensable que la comunidad académica se acerque a analizar y a aportar a la resolución de los diferentes conflictos por medio de la reflexión, asumiendo una postura como educadora que hable y participe activamente con el territorio, reconociéndole, mediante la existencia signada por las narraciones, relatos que permiten entender el carácter vinculante, complejo y ficcional que le da forma. Adentrarse en las narraciones sobre el territorio como apuesta metodológica que permite hacer parte de las comunidades mediante el mantenimiento de la memoria vital, redundando en el empoderamiento en los territorios, lo que requiere de una perspectiva intergeneracional para su mantenimiento, renovación y permanencia en el tiempo.

Por ello, en las pedagogías críticas y comunitarias se observan posibilidades de reconocimiento y agenciamiento del poder y de la liberación de los sujetos, configurándoles más que en una técnica, una práctica pedagógica de vida y vínculo al territorio, caracterizándoles su versatilidad, puesto que se construye desde las dinámicas propias de los contextos y se enriquece con la propia praxis en el territorio. De ahí que la práctica del maestro se conciba como un ejercicio

de vínculo, reconocimiento y cuidado del territorio, el cual supera la noción de espacio físico y se complejiza al resultar de la producción de significados y prácticas culturales que pasan de generación en generación por medio de narraciones o prácticas que validan la existencia de un territorio, en el cual existen relaciones entre seres, existencias y modos de interpretación, para la configuración de comunidades y sociedades en las que enseñar requiere de mantener la memoria sobre la vida, reconociendo que esta, a su vez, está vinculada a la configuración de subjetividades que es posible mantener a través de las narrativas y la oralidad.

Caminos de la experiencia

El semillero de investigación Vitek se basa en el trabajo en colectivo entre profesores, estudiantes y actores de las distintas comunidades por medio de propuestas tendientes a la formación de estudiantes investigadores en vanguardia al cuidado de la vida y lo vivo, permitiendo el planteamiento, desarrollo y consolidación de nuevas líneas de investigación, que movilicen apuestas que se enriquezcan con el diálogo y la dinámica de los territorios.

De acuerdo con lo anterior, durante el trabajo que se ha venido desarrollando, invitando a estudiantes de distintos departamentos y egresados de la UPN, de manera que se reconozca el proceso formativo con una práctica constante que se nutre por las experiencias de los maestros en ejercicio y en formación.

Para el desarrollo de las actividades, el semillero contempla una programación de sesiones periódicas de formación en investigación y de socialización de avances de investigación:

Formación en investigación

Dentro de las sesiones de formación, el plan de trabajo contempla tres momentos, a saber: socialización, fundamentación y articulación de procesos de investigación, desarrollados de acuerdo con los espacios propuestos a continuación:

- **Socialización:** como un primer momento, se desarrollarán encuentros y se socializarán experiencias en torno a investigaciones ya realizadas en el semillero, los encuentros tendrán el objetivo de identificar perspectivas como territorio, cuidado de la vida y natucultura, y cómo estos se integran y se articulan inicialmente con los objetos de conocimiento de la biología y su enseñanza. Todo esto a fin de articular los procesos ya realizados con los intereses y perspectivas de los nuevos participantes, despertando interés y motivación.
- **Fundamentación:** como segundo momento, a partir de encuentros de dos horas cada 20 días, en los que se discutan los ejes temáticos planteados, mediante diversas metodologías como conversatorios, debates, coloquios y talleres que incluyan la participación de invitados, en su mayoría egresados, los integrantes despierten un sentido crítico de los conflictos ambientales de forma situada.
- **Articulación:** salidas pedagógicas a territorio para interactuar con las experiencias comunitarias en su contexto, como una oportunidad desde la interacción en territorio.

En las sesiones periódicas, un elemento importante ha sido la socialización de las experiencias de práctica pedagógica y trabajos de grado que se han realizado en distintos contextos, en el marco de la Línea de Investigación Pensamiento

Crítico, Política y Currículo de la Licenciatura en Biología, mostrando la incidencia de estos procesos en los territorios y sus comunidades, a partir del tejido de experiencias entre estudiantes de pregrado y posgrado, egresados, actores locales como líderes sociales, educadores, estudiantes, miembros de comunidades étnicas y campesinas. Esto último, si bien se ha visto afectado por la pandemia, se ha logrado desde ejercicios de diálogo virtuales en los cuales los sujetos de la experiencia han llevado el territorio virtualmente, no obstante, el semillero reconoce la necesidad del encuentro presencial, por lo que se espera poder fortalecer dicho aspecto.

Socialización de avances de investigación

A partir de las sesiones periódicas, y como resultado de los procesos de encuentro, socialización y discusión, los participantes comparten los sentidos y problemáticas que hacen parte de sus contextos de vida, desde lo cual se integran situaciones de orden práctico y teórico (inter y transdisciplinario), y se reconoce la potencia de los abordajes de investigaciones previas y nuevos caminos por recorrer en la investigación educativa, para lo que se identifican posibles lazos entre actores e instituciones para la consolidación de redes de trabajo con los contextos en los que ha incidido la línea de investigación o la proyección a otros.

Memorias del ejercicio formativo

Construcción de horizontes de sentido comunes

Reconocer que los procesos de formación en investigación cobran sentido en la medida en que esta muestra su articulación con situaciones problemáticas que están atravesadas por las experiencias de vida de los sujetos que, a su vez,

se hallan en interdependencia con otros seres y existencias ha sido una intención de Vitek, por ello se pone en evidencia que la formación en investigación cobra sentido en la medida en que es posible construir horizontes comunes a partir de los diálogos entre los sujetos que se convocan con propósitos investigativos.

De allí que la dinámica del semillero se ha consolidado en una propuesta participativa en la que las voces y discusiones entre los diferentes intereses posibilitan la estructuración de una propuesta en la que el conocimiento no es una acción individual sino colectiva, que en todo caso hace de las diferencias potencia para reconstruirse y dinamizarse. Por ello y respecto al trabajo desarrollado en las sesiones periódicas, la propuesta de fundamentar la investigación en los procesos de apropiación del territorio, cuidado de la vida y la educación crítica, se integran a la relación con las infancias y las personas con necesidades educativas especiales, además de integrar no solo diversidades culturales sino las apuestas teóricas *queer*.

Formación de maestros en ciencias con enfoque territorial

Los encuentros han permitido reconocer la necesidad de hacer de la investigación un espacio para la alteridad y el acogimiento, mostrando la potencia de la narración del territorio en un momento de tensión social, para analizar el conflicto y propender por el cuidado de la vida desde las narraciones, el semillero se consolida en un espacio para fundar relaciones de alteridad, empatía y cuidado del nos-otros.

Así mismo, a partir de las experiencias socializadas fue posible observar que dentro de los procesos de empoderamiento y defensa de

los territorios se hace imperativo el reconocimiento de otros seres y existencias que han sido excluidos en los sistemas dominantes, entre ellos se destaca el niño como actor social, que mediante modos de exclusión que en ocasiones se vuelven imperceptibles, llevan a desconocer a estos sujetos y con ellos las experiencias de territorialización fundamentales, y que desde las investigaciones muestran su potencia en la configuración de apuestas por la defensa de este.

En la misma perspectiva se reconoce la potencia de la memoria, desde la afirmación del ser niño, no como una fase abandonada, sino como parte de nuestra historia y etapa en los procesos de subjetivación que es producida y produce cultura y modos de habitar de mundo, además de ser un momento clave por lo que esta representa en la construcción de ficcionalidades, reconociendo en esta última su potencia creadora, transformadora y autocrítica.

De allí que se detecta, en las otras experiencias intercambiadas, la potencia de acoger a esos otros invisibilizados, actores vinculados al conflicto, otros seres a los que quitamos su agencia por el mero hecho de no compartir nuestra condición humana, pero que reclama por su reconocimiento en un mundo interconectado, para ser tenido en cuenta en la dinámica territorial con incidencia sobre los procesos de construcción cultural y que, en todo caso, hacen evidente la necesidad de armonizar con la vida desde su cuidado.

Todo lo anterior es transversalizado por la pregunta sobre el lugar de las ciencias y su enseñanza en los procesos educativos, entendiendo que el asunto de la educación como proceso de construcción y deconstrucción cultural, implica que esta explore las relaciones entre formas de

vida como constitutivas de la natucultura y, por ende, clave para la construcción de apuestas orientadas a la transformación de sociedades desiguales y que han normalizado la violencia y la muerte en su dinámica de realización.

La memoria del conflicto, diálogos para situarnos en la coyuntura del paro nacional

Acercarnos a la discusión de experiencias en torno a los conflictos socioambientales permitió identificarle como unidad dinámica en la que confluyen distintos modos de comprender la relaciones entre los actores que comparten el espacio de vida en virtud del momento histórico en el que se inserte.

Así, desde los encuentros fue posible conversar e identificar que existen múltiples formas de defensa del territorio con que la investigación está en deuda de reconocer y acompañar, ya que en las comunidades existen aún muchas experiencias por rastrear y que resignifican la lucha del territorio en tanto que compartimos con otros seres y existencias, donde ellos también son sujetos de derecho, en los que se hace necesario reconocer subjetividades políticas que se han configurado desde experiencias que se desarrollan en contextos de precariedad y violencia, que deben poner en cuestión el surgimiento históricamente afincado en un enemigo externo.

Así mismo, se hizo evidente que para poder mitigar el conflicto es necesario reconocer voces que históricamente han sido omitidas por los representantes políticos de las poblaciones, por lo que es preciso ubicarse temporalmente desde la memoria los conflictos, explorando la memoria como experiencia viva que permita poner en cuestión el desequilibrio generado cuando la relación solo se sostiene desde el interés indi-

vidual e instrumental, por lo que afirmar esos nos-otros en los diversos seres y formas de vivir existentes permite una construcción cultural armonizada con la vida

Conversando nuestro territorio: perspectivas pedagógicas para el abordaje de conflictos ambientales en Colombia

La formación de maestros en el semillero Vitek involucra una visión hacia las diversas perspectivas pedagógicas, una de las cuales es comunitaria, asumida en sentido de red en la que convergen diversidad de posturas, reconociendo el papel de los diferentes actores que en ella participan, creadoras de identidad, situadas en un contexto local y global (Civís y Riera, 2007).

El transitar por propuestas investigativas en las que confluyen apuestas pedagógicas y didácticas consistentes con maestros comprometidos con la transformación de los escenarios de violencia y conflicto con la vida, como por ejemplo aquellas que retoman las preocupaciones de La Comunagogía, las huertas comunitarias, o la recuperación de la memoria del territorio con niños a través de la construcción de ficcionalidades, desplegaron la creatividad de los maestros en formación para proyectar acciones del fortalecimiento de la comunidad.

A su vez, fue posible reconocer que la práctica educativa es una acción política que se enriquece por el ejercicio investigativo en tanto permite la construcción del tejido social, lo que deviene del compromiso de recrear el saber articulado a las dinámicas de los territorios, haciendo de la investigación una práctica que trasciende el quehacer burocrático y se consolida como un ejercicio liberador, en tanto su apuesta por el cambio y posibilidad para dar voz a actores que no han sido escuchados.

Esta investigación, con enfoque territorial, mostró su potencia en el abordaje de problemáticas socioambientales en las que la memoria, el cuidado de la vida y el fortalecimiento de las comunidades se entrelazan en la medida en que los ejercicios investigativos nos posibilitan acercarnos a las problemáticas que enfrentan sus actores, permitiendo la construcción de apuestas de solución participativas e incluyentes.

Igualmente, se reconocieron experiencias que ponen en evidencia la necesidad de hacer esfuerzos inter y transdisciplinarios que muestren un entorno que armoniza y se mantiene como unidad, y que no es fragmentado por los modos de interpretación, si no que puede ser comprendido en su complejidad, lo cual es un reto para los profesionales de todas las áreas y, por ende, maestros que aporten a entender los vínculos y a recomponer aquellos que han sido rotos.

Referencias

- Carrizosa, J. (2014). *Colombia Compleja*. Instituto Alexander von Humboldt.
- Castaño, C. (2017). Emparamados. Una contribución al empoderamiento ambiental a través del fortalecimiento de la veeduría socio-ambiental hacia el Páramo de Guargua, complejo de Guerrero (Provincia del Valle de Ubaté-Cundinamarca). Universidad Pedagógica Nacional.
- Civís, M. y Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria, un marco renovado para la acción socio-pedagógica interprofesional*. Nau Llibres.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidad. La región sociocultural. *Época II*, 25-57
- Haraway, D. (2019). *La promesa de los monstruos. Ensayos sobre ciencia, naturaleza y otros inadaptables*. Holobionte.
- Lozano, P. y Karol, J. (2018). *Auka urkuta yakumanta. Guardianes del agua y la montaña reconstrucción de las bioraladuras con los wawas (niños y niñas) de la escuela de saberes Munay-ki Uma del Resguardo Hatun Wakakayu de San Agustín (Huila): un aporte a la defensa y cuidado de la vida del territorio*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Morales, M. L. (2019). *Entender la naturaleza para defender el territorio: tarea de los licenciados en biología. Sistematización de la práctica pedagógica integral desarrollada en Mesetas (Meta) con exguerrilleros de las FARC-EP*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Montañez, G. (2018). Territorios para la paz en Colombia. Procesos entre la vida y el capital. *Bitácora*, 26(2), 11-28.
- Palacio Castañeda, G. (2002). Territorio. En M. Serje de la Ossa, M. C. Suaza y R. Pineda (eds.), *Palabras para desarmar* (pp. 379-390). Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Rojas, L. X. (2021). *El territorio Muchueluno desde las narrativas infantiles: un aporte al enfoque territorial de la Escuela rural Mochuelo Alto (Localidad de Ciudad Bolívar) a través de la experiencia de creación de un libro-cápsula con los niños y niñas del grado 5A* [tesis sin publicar, Universidad Pedagógica Nacional].
- Rozzi, R. y Poole, A. (2009). Biocultural and Linguistic Diversity. En *Encyclopedia of environmental ethics and philosophy* (pp. 100-104). Gale Cengage Learning.

Rozzi, R., Primack, R. F. y Dirzo, R. M. (2001). *¿Qué es la biología de la conservación?* En R. Rozzi, R. F. Primack y R. M. Dirzo, *Fundamentos de conservación biológica. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 35-58). Fondo de Cultura Económica.

Sánchez, J (2019). *Aportes desde la agroecología para habitar el Alto Fucha desde la noción de Ecoterritorio: una apuesta de Huertopía para la permanencia en los Cerros Orientales de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional.